

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Сідіропуло Катерина Миколаївна

УДК 378.011.3–057.175]:[005.336.2:001.895

ДИСЕРТАЦІЯ

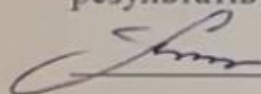
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

 К. М. Сідіропуло
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Наукові керівники: Шапран Ольга Іллівна, доктор педагогічних наук, професор,
Різник Вячеслав Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент

Переяслав – 2023

АНОТАЦІЇ

Сідіропуло К. М. Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій.

– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (01 Освіта / Педагогіка). – Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав, 2023.

Зміст анотації

Актуальність дослідження зумовлена новизною тематики в системі освіти України, де відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з необхідністю формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій. У системі вищої освіти виникає потреба в створенні нового типу управлінця, який професійно-компетентний, володіє високою управлінською культурою, орієнтований на вимоги часу, відкритий для освітніх інновацій та нових технологій, здатний уміло поєднувати функції менеджера, модератора, фасилітатора. Управлінська компетентність стає складовою професійної кваліфікації майбутніх викладачів, визначальним чинником результативності їх управлінських дій.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *вперше* сформульовано визначення поняття «управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти»; теоретично обгрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій; розроблена і апробована на практиці концептуальна модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій;

– *уточнено* сутність основних категорій дослідження: «управлінська культура викладача ЗВО»; «інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів»; структурні компоненти і рівні управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій;

– *подальшого розвитку* набула класифікація інноваційних освітніх технологій та характеристика їх складових із метою активного використання у практиці професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Практичне значення отриманих результатів полягало в експериментальній апробації концептуальної моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій; практичному впровадженню у практику роботи корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробці комплексної методики діагностики управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти; написанні розділу монографічного видання «Вища освіта різних країн світу».

У дослідженні уточнено зміст понять «компетенція», «компетентний», «компетентності», «компетентність фахівця», «професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача ЗВО», «управлінська культура викладача ЗВО», «інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів». «Управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти» розглянута як інтегрована якість особистості, що передбачає сформованість управлінських мотивів і цінностей, знань, операційно-технологічних умінь, важливих професійних якостей, котрі дозволять ефективно здійснювати майбутню управлінську діяльність у вищій школі згідно окреслених професійних функцій. У структурі цієї дефініції виокремлено ряд компонентів: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, операційно-технологічний, особистісно-рефлексивний.*

З'ясовано процес становлення освітніх технологій із другої половини ХХ ст. до сьогодення. Визначено особливості використання інноваційних освітніх технологій (*ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність,*

системність). Уточнено структуру інноваційних освітніх технологій, що вміщує такі складові – *концептуальну, змістову, процесуальну, результативно-аналітичну*. Виокремлено і охарактеризовано ряд технологій, що відносяться до інноваційних освітніх, а саме: *модульно-рейтингове навчання; групове навчання на основі партнерства і ефективної квазіпрофесійної діяльності (технології партнерства, імітаційні й інтерактивні технології); особистісно зорієнтовані управлінські технології (управління конфліктами); інформаційно-комунікаційні технології (електронна освіта – elearning, Smart-технології, змішане навчання), технології самоменеджменту (тайм-менеджмент та ін.)*.

Визначено, що варіативність наукових позицій учених щодо методології власних досліджень відображує їх індивідуальну інтерпретацію відомих концепцій і теорій. Як методологічні підходи, котрі стали основою дослідження формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій, виокремлено *компетентнісний, студентоцентрований, акмеологічний, аксіологічний, технологічний*.

На основі виділених методологічних підходів розроблено *концептуальну модель управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій*, що віддзеркалює, у першу чергу, управлінську і технологічну складову оригіналу професійної підготовки студентів у вищій школі. Обрання концептуального типу моделі обумовлено необхідністю виявлення сутності об'єкта дослідження шляхом розкриття його основних ідей, що відображують найбільш суттєві взаємозв'язки між блоками (*ціле-змістовий, організаційно-технологічний, діагностично-результативний*) і складовими (*мета; методологічні підходи; принципи; функції викладача вищої школи; зміст підготовки; педагогічні умови, етапи, форми, технології, структура, діагностика і моніторинг, рівні досліджуваного феномена*) для забезпечення існування цієї системи та ефективного функціонування, збереження її основних властивостей.

Основою розробленої моделі було застосування *педагогічних умов* як сукупності об'єктивних обставин, від яких залежить і на підставі яких

відбувається цілеспрямований продуктивний процес формування досліджуваного феномена в здобувачів вищої освіти. Серед педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій виділено наступні:

- формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами;

- інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій,

- удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання;

- створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання.

Реалізацію виокремлених педагогічних умов у практиці експериментальної роботи здійснено шляхом застосування *корекційно-розвивальної програми* формування досліджуваного феномена, у якій: активно апробувалися сучасні тактики стимулювання позитивної мотивації (*«підвищення цілісності педагогічної праці»*; *«цілісного аналізу траєкторії розвитку на різних рівнях освіти»*; *«збільшення автономії»*; *«посилення зворотного зв'язку»* та ін.); технології партнерства (*персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування*); стратегії партнерської взаємодії (*«аксікреація», «наведення мостів», «рух у бік самостійності», «стратегія максимальної віддачі», «відсторонення», «доведення істинності» та ін.*); технології самоменеджменту (*«Хронометраж», «Матриця Ейзенхауера», методи «Ведення щоденника часу», «Щоденник досягнень і*

невдач», «Швейцарського сиру» та ін.); проєктні технології (імітаційно-професійні і інформаційно-аналітичні мініпроєкти); інтерактивні технології (кейс-стаді, дебати, диспути, дискусії, круглі столи, ситуаційно-рольові та ділові ігри, форуми, мозкові штурми, модерації, тренінги), технології рефлексивного навчання (робота дискусійної групи, методи – вирішення проблеми з використанням аналітичної основи, «Світове кафе», «Грейп-коктейль», «Моделювання свого професійного портрету»); технології електронного навчання (змішане і перевернуте навчання, робота за допомогою електронної пошти і месенджерів «Viber», «Telegram», «WhatsApp» та ін.).

Проаналізовано динаміку рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів на основі визначення і порівняння результатів констатувального і формувального експериментів за комплексною діагностичною методикою. Доведено відсутність змін у креативно-технологічному (високому рівні) досліджуваного феномена студентів контрольної групи, та суттєве його збільшення в експериментальній групі (на 20,00%); незначне зростання показників адаптивно-евристичного (середнього рівня) в контрольній групі – на 3,39% та їх несуттєве падіння у експериментальній групі – на 4,61% за рахунок покращення результатів високого рівня; зменшення інертно-відтворювального (низького рівня) досліджуваного феномена як у контрольній (на 5,39%), так і в експериментальній (на 15,39%) групах. Результативність застосування корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій також перевірено і доведено методом математичної статистики – визначенням коефіцієнта кореляції Пірсона ($\chi^{2\text{емп.}}$ після експерименту дорівнював 16,69 і був меншим за $\chi^{2\text{кр}}_{0,01} = 9,21$).

Ключові слова: управлінська компетентність, майбутні викладачі закладів вищої освіти, управління освітою, професійна підготовка магістрів, інноваційні освітні технології, система вищої освіти, проєктні технології, ігрові технології, стратегії партнерської взаємодії, інформаційно-комунікаційні технології, технології самоменеджменту, освітньо професійне середовище.

Sidiropoulo K. Formation of managerial competence of future teachers of higher education using innovative educational technologies – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences (01 Education / Pedagogy). – Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, 2023.

Abstract content

The relevance of the research has been determined by the novelty of the topic in the education system of Ukraine, where radical changes are taking place, which are related to the need to form the managerial competence of future teachers of higher education using innovative educational technologies. In the system of higher education, there is a need to create a new type of manager who is professionally competent, has a high management culture, is oriented to the requirements of the time, is open to educational innovations and new technologies, and is able to skilfully combine the functions of a manager, moderator, and facilitator. Managerial competence becomes a component of the professional qualification of future teachers, which is a determining factor in the effectiveness of their managerial actions.

The scientific novelty of the obtained results is that:

- the definition of the concept of «management competence of future teachers of higher education institutions» has been formulated for the first time; the pedagogical conditions for the formation of managerial competence of future teachers of the higher school using innovative educational technologies have been theoretically substantiated and experimentally verified; a conceptual model of the formation of managerial competence of future teachers of higher education institutions by means of innovative educational technologies have been developed and tested in practice;

- the essence of the main categories of the study has been specified: «management culture of the teacher of higher education institutions»; «innovative educational technologies in the training of future teachers»; structural components

and levels of managerial competence of future higher school teachers using innovative educational technologies;

– the classification of innovative educational technologies and the characteristics of their components with the aim of actively using them in the practice of professional training of future teachers of vocational education and training took further development.

The practical significance of the obtained results is described in the experimental proving of the conceptual model of the formation of managerial competence of future teachers of higher education institutions by means of innovative educational technologies; practical implementation of the corrective and development program for the formation of the studied phenomenon; development of a comprehensive methodology for diagnosing managerial competence of future teachers of higher education institutions; writing the section of the monographic edition «Higher education in different countries of the world».

The study clarifies the meaning of the next concepts: «*competence*», «*specialist competence*», «*professional and pedagogical competence of a future teacher of higher education institutions*», «*management culture of a teacher of higher education institutions*», «*innovative educational technologies in training future teachers*». «*Management competence of future teachers of institutions of higher education*» is considered as an integral personality quality, which influences the formation of managerial motives and values, knowledge, operational and technological skills, important professional qualities, which will allow effective implementation of future managerial activities in higher education according to the outlined professional functions. In the structure of this definition, a number of components are distinguished: motivational-value, cognitive-active, operational-technological, personal-reflective.

The process of formation of educational technologies from the second half of the 20th century till the present day have been clarified. Features of the use of innovative educational technologies (efficiency, optimality, algorithmic, diagnostic, systematic) have been determined. The structure of innovative educational technologies, which includes the following components – conceptual, substantive,

procedural, result-analytical - have been clarified. A number of innovative educational technologies have been singled out and characterized, namely: credit-module training; group training based on partnership and effective quasi-professional activities (partnership technologies, simulation and interactive technologies); personally oriented management technologies (conflict management); information and communication technologies (electronic education – eLearning, Smart technologies, blended learning), self-management technologies (time management, etc.).

It has been determined that the variability of scientific positions of scientists regarding the methodology of their own research reflects their individual interpretation of known concepts and theories. As per methodological approaches, which became the basis of the study of the formation of management competence of future teachers using innovative educational technologies, competence-based, student-centred, acmeological, axiological, and technological approaches have been singled out.

On the basis of selected methodological approaches, a conceptual model of managerial competence of future teachers of higher education institutions using innovative educational technologies have been developed, which reflects, first of all, the managerial and technological component of the original professional training of students in higher education. The choice of the conceptual type of the model is due to the need to reveal the essence of the object of research by revealing its main ideas, which reflects the most essential relationships between the blocks (purpose-content, organizational-technological, diagnostic-resultative) and components (goal; methodological approaches; principles; functions of a higher school teacher; content of training; pedagogical conditions, stages, forms, technologies, structure, diagnostics and monitoring, levels of the studied phenomenon) to ensure the existence of this system and effectively functioning, as well as preservation of its main properties.

The basis of the developed model is the application of pedagogical conditions as a set of objective circumstances, which depends on and on the basis of which the purposeful productive process of formation of the studied phenomenon in students of higher education depends. Among the pedagogical conditions for the formation of

managerial competence of future teachers of higher education institutions with the use of innovative educational technologies, the following are examined:

- formation of professional pedagogical qualities of future teachers (tolerance, sociability and benevolence) based on the development of their humanistic values and axiosphere with the use of innovative technologies of partnership and conflict management;
- intensification of education in higher education, constant updates of scientific knowledge, expansion of the spectrum of students' choice of an individual educational trajectory based on credit-module and information and communication technologies,
- improvement of practical training and acquisition of managerial teaching experience in higher education institutions through the use of situational and interactive technologies, as well as problem-based learning;
- creation of a reflexive and innovative environment for managerial self-education of students of higher education, establishment of constant feedback between students and teachers in the process of applying innovative e-learning technologies and reflective learning technologies.

The implementation of the identified pedagogical conditions in the practice of experimental work have been carried out by applying a corrective and developmental program for the formation of the studied phenomenon, in which: modern tactics for stimulating positive motivation have been actively tested («increasing the integrity of pedagogical work»; «integral analysis of the trajectory of development at different levels of education»; «increasing autonomy»; «increasing feedback», etc.); partnership technologies (personalized mediation, tutoring, consulting); strategies of partner interaction («accretion», «building bridges», «movement towards independence», «strategy of maximum return», «removal», «proving the truth», etc.); self-management technologies («Timekeeping», «Eisenhower Matrix», methods of «Keeping a time diary», «Diary of achievements and failures», «Swiss cheese», etc.); project technologies (simulation-professional and information-analytical mini-projects); interactive technologies (case studies, debates, disputes, discussions, round

tables, situational role-playing and business games, forums, brainstorming, moderations, trainings), reflective learning technologies (discussion group work, methods of problem solving using an analytical basis, «World Cafe», «Grape Cocktail», «Modelling your professional portrait»); electronic learning technologies (blended and flipped learning, working with e-mail and messengers like Viber, Telegram, WhatsApp, etc.).

The dynamics of the levels of formation of the managerial competence of future teachers have been analysed based on the definition and comparison of the results of ascertaining and formative experiments using a complex diagnostic methodology. The changes are absent in the creative-technological (high level) of the studied phenomenon of the students of the control group, and there is a significant increase in the experimental group (by 20,00%); a slight increase in adaptive-heuristic indicators (average level) in the control group – by 3,39% and an insignificant drop in the experimental group – by 4,61% due to the improvement of high-level results; as well as reduction of the inert-reproductive (low-level) phenomenon under study both in the control (by 5,39%) and experimental (by 15,39%) groups. The effectiveness of the application of the correctional development program for the formation of managerial competence of future teachers of higher education institutions by means of innovative educational technologies have been additionally checked and proved by the method of mathematical statistics – the determination of the Pearson correlation coefficient ($\chi^{2\text{emp.}}$ after the experiment has been equal to 16,69 and has been less than $\chi^{2\text{kr}0.01} = 9,21$).

Key words: managerial competence, future teachers of higher education institutions, education management, professional training of masters, innovative educational technologies, higher education system, project technologies, game technologies, partner interaction strategies, information and communication technologies, self-management technologies, educational and professional environment.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:

1. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи з використанням технологій партнерства. *Наукові записки. Сер: Педагогічні науки*. 2021. Вип СЛ. С. 179-188. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.18>

<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35321> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у характеристиці використання технології партнерства у закладах вищої освіти (персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування); окреслені її стадії.*

2. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Методологічні підходи та принципи формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 218-224. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.44>

<http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/88/44.pdf> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні методологічних підходів формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та їх характеристиці.*

3. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et Societas*. 2023. Vol. 3. С. 92-99. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/92-99

<https://ses.journal.in.ua/index.php/ses/article/view/58> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у з'ясуванні сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти», аналізі сучасного зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів в магістратурі.*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Сідіропуло К. М., Сідіропуло Д. К. Вибір педагогічних технологій навчання у Новій українській школі. *Сучасна українська освіта: стратегії та*

технології навчання молоді і дорослих: зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 27 лютого 2020 р.: [наук. ред. О. І. Шапран; уклад. Ю. П. Шапран, Н. П. Онищенко]. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2020. С. 208-212. Особистий внесок здобувача полягає у описі та аналізі педагогічних технологій навчання у Новій українській школі.

5. Сідіропуло К.М. Формування управлінської компетентності педагогів у закладах освіти з використанням технологій управління. *Стратегії та технології навчання молоді і дорослих: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2021. С. 221-227.*

6. Шапран О.І., Сідіропуло К. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до управлінської діяльності засобами технологій управління конфліктами. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2022. С. 406-411. Особистий внесок здобувача полягає у визначенні основних кроків реалізації технологій управління конфліктами та застосування фасилітації у ЗВО.*

7. Сідіропуло К., Шапран О. Використання технології тайм-менеджменту в процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи . *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання: зб. наук. праць у 2 частинах / наук. ред. О. І. Шапран. Ч. 2. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2023. С. 228-236. Особистий внесок здобувача полягає у характеристиці технологій тайм-менеджменту в процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО.*

8. Сідіропуло К. Студентоцентрикований підхід у формуванні управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності: матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 05-06.10.2023 р.) / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 161-164.*

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

9. Гладкий М. В., Сідіропуло К. М. Містерії скіфів та знахар Еллади. іл. науково-попул. вид. Київ: Р. К. Майстер-принт, Типог. «Huss», 2018. 224 с. *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні проблеми, постановці мети, підборі методів, формулюванні висновків.*

10. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Система вищої освіти Швеції. *Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я. М., 2020. С.156-166. Особистий внесок здобувача полягає у описі системи управління вищою освітою Швеції.*

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	16
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	27
1.1. Управлінська компетентність як складова професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи	27
1.2. Структура управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти	46
1.3. Використання інноваційних освітніх технологій у процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи	55
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	85
2.1. Методологічні підходи до формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти	85
2.2. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій	96
2.3. Модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій	111
Висновки до другого розділу.....	126

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	130
3.1. Діагностика рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи	130
3.2. Корекційно-розвивальна програма формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій: організація упровадження і результативність.....	138
Висновки до третього розділу.....	165
ВИСНОВКИ	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	174
ДОДАТКИ	204

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти;

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології;

ЕГ – експериментальна група;

ЄКТС – Європейська кредитно-трансферна система;

ЄСПК – Європейська система перезарахування кредитів;

ІОТ – інноваційні освітні технології;

КГ – контрольна група;

МОН України – Міністерство освіти і науки України;

США – Сполучені Штати Америки;

X²-критерій – коефіцієнт кореляції Пірсона для визначення результативності експериментальної роботи.

ВСТУП

Актуальність теми. Процес інтеграції України до європейського освітнього простору передбачає прийняття основних ідей і положень Болонської декларації із метою зближення та гармонізації систем освіти країн Європи. Ці виклики сьогодення вимагають масштабних перетворень у системі вищої освіти України та визначають необхідність спрямування освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО) на впровадження компетентнісного підходу. Особливо це стосується підготовки майбутніх викладачів вищої школи, які формуватимуть професійний світогляд студентської еліти українського суспільства. Сучасний викладач є не лише транслятором знань у сфері освіти, а й менеджером. Такі якості як цілеспрямованість, організованість, відповідальність, прагнення до постійного професійного зростання, вміння управляти своїм часом сьогодні стають ключовими для майбутніх викладачів ЗВО. Викладач вищої школи також повинен мати високий рівень знань, умінь, практичного досвіду, якісно генерувати нові ідеї, швидко приймати раціональні управлінські рішення. Тому високий рівень управлінської компетентності є умовою подальшого професійного розвитку майбутнього викладача.

Сьогодні процес формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи орієнтований на створення ефективних умов для опанування організаційно-управлінськими навичками, генерації інноваційних ідей та пропозицій, розвитку особистих якостей, таких як лідерство, управлінська культура, конфліктологічна стійкість, комунікабельність тощо.

Отже, актуальність дослідження зумовлена тим, що в системі освіти України відбуваються кардинальні зміни, пов'язані не лише з накопиченням професійних знань, але й формуванням практичних умінь і навичок. При цьому виникає потреба у створенні нового типу управлінця, який професійно-компетентний, володіє високою управлінською культурою, орієнтований на вимоги часу, відкритий для освітніх інновацій та нових технологій, здатний уміло поєднувати функції менеджера, модератора, фасилітатора. Управлінська

компетентність стає складовою професійної кваліфікації майбутніх викладачів, визначальним чинником результативності їх управлінських дій.

Науковому обґрунтуванню процесу формування управлінської компетентності викладачів закладів вищої освіти сприяють наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних науковців, в яких акцент робиться на дослідженні таких аспектів проблеми: *методологічні підходи до формування управлінської компетентності* (А. Губа [35], І. Дарманська [39], І. Драч [47], В. Жигірь [55-56], О. Керекеша-Попова [73], Е. Кузнєцов [90], О. Повстин [146-147] та ін.); *реалізація компетентнісного підходу в сучасній освіті* (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима [83]; Ю. Бойчук [13]; Л. Овсієнко [125]; О. Овчарук [84]; В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова [100]; О. Ходань [201]; Ю. Шапран [214]; Р. Кляйн-Колінз (R. Klein-Collins) [251]; Б. Шаффар (B. Schaffar) [261]; Л. Спенсер (L. Spencer) і С. Спенсер (S. Spencer) [264] та ін.); *компетенції викладачів вищої школи* (М. Головань [29]; О. Жирун [57]; Д. Козлов [79]; М. Криштанович, С. Криштанович [88]; В. Стрельников [185-186]; Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко, В. Прошкін [85]; О. Цільмак [204]; С. Брауер (S. Brauer) [229-230]; Г. Девіс (H. Davies) [234]; Дж. Лавонен (J. Lavonen) [254]; М. Меркт (M. Merkt) [259] та ін.); *визначення сутності управлінської компетентності* (Т. Волотовська, Г. Тимошко [23]; Л. Глінчук [25]; К. Гнезділова, О. Тимченко [28]; І. Зайчева, А. Грущева [61]; Д. Козлов [79-80]; В. Ягупов, В. Свистун, М. Кришталь, В. Король [221]; Е. Йойта (E. Joita) [244]; В. Кумар (V. Kumar) [253]; М. Туртурєан (M. Turturean) [266] та ін.); *структура управлінської компетентності* (О. Борисюк [14]; О. Калінська, О. Сушенцев, І. Івасик [69]; Д. Козлов [79]; В. Кушнір [94]; В. Луговая і Д. Серіков [99]; П. Олешко, Н. Кінах [127], О. Тулімова [196]; О. Шестопалюк [216] та ін.); *підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури* (О. Лебідь [97; 122]; С. Немченко [122]; Т. Ніконенко [124], О. Огієнко [126]; О. Проценко [156] та ін.); *використання інноваційних технологій у процесі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців* (Л. Оліфіра [130]; К. Осадча,

В. Осадчий, А. Чорна [134], О. Сорока [179], І. Холковська [202], О. Шапран [209], Н. Шостаківська [217] та ін.)

Варто зазначити, що саме останній аспект проблеми дослідження залишається недостатньо вивченим із урахуванням значного потенціалу інноваційних освітніх технологій у формуванні управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Аналіз результатів наукових досліджень сучасних учених і практики професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти дозволив визначити ряд суперечностей між:

- вимогами, котрі висуваються суспільством до управлінської компетентності викладачів ЗВО, та відповідністю їх реалізації у процесі магістерської підготовки здобувачів освіти;
- об'єктивною потребою в інноваційних змінах і реформуванні вищої освіти та традиційною системою професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО;
- застосуванням сучасних підходів до формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО та відсутністю цілісної концептуальної моделі її розвитку;
- необхідністю формування управлінської компетентності в професійній підготовці майбутніх викладачів і недостатнім рівнем розробленості теорії із означеної проблематики;
- потребою формування в майбутніх викладачів вищої школи управлінської компетентності та недостатністю технологічного і навчально-методичного забезпечення їх професійної підготовки.

Отже, актуальність проблеми дослідження та недостатній рівень її теоретичної і практичної розробленості зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана згідно до наукової тематики кафедри загальної педагогіки і педагогіки

вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі – «Інноваційна підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0121U113875).

Тему дисертації затверджено вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 9 від 25.06.2020 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та корекційно-розвивальну програму формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру поняття «управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти».

2. З'ясувати особливості застосування, структуру впровадження, етапи становлення інноваційних освітніх технологій у процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій.

4. Створити концептуальну модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи засобами інноваційних освітніх технологій.

5. Розробити, апробувати на практиці та довести результативність корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови та корекційно-розвивальна програма формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз наукової літератури й сучасних нормативних документів у галузі освіти, систематизація та узагальнення отриманих результатів для визначення категоріально-поняттєвого апарату дослідження, основних положень дисертації, формування висновків; метод педагогічного моделювання із метою розробки концептуальної моделі формування досліджуваного феномена; *емпіричні:* тестування, опитування, спостереження, експертної оцінки, методи незалежних характеристик та самооцінки, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) із метою організації та проведення експериментальної роботи, впровадження у практику роботи корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій; *математичної статистики:* якісний аналіз емпіричних даних, визначення χ^2 -критерій Пірсона з метою обробки інформації та узагальнення отриманих статистичних даних, доведення результативності експериментальної роботи.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *вперше* сформульовано визначення поняття «*управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти*» (*інтегрована якість особистості, що передбачає сформованість управлінських мотивів і цінностей, знань, операційно-технологічних умінь, важливих професійних якостей, котрі дозволяють ефективно здійснювати майбутню управлінську діяльність у вищій школі згідно окреслених професійних функцій*); теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій (*формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (толерантності, товариськості і доброзичливості) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами; інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і*

інформаційно-комунікаційних технологій, удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання; створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання); розроблена і апробована на практиці концептуальна модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій (як розкриття її основних ідей, що відображують найбільш суттєві взаємозв'язки між блоками – ціле-змістовим, організаційно-технологічним, діагностично-результативним для забезпечення ефективного розвитку досліджуваного феномена);

– *уточнено сутність основних категорій дослідження: «управлінська культура викладача ЗВО» (рівень його ціннісних орієнтирів і компетентності в сфері управління, модель поведінки, стиль керівництва у розв'язанні професійних завдань із орієнтацією на загальні норми культури суспільства, культуру освітнього менеджменту вищої школи); «інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів» (цілеспрямоване і послідовне впровадження у практику вищої школи новаторських педагогічних методів, прийомів і засобів, що призводять до ефективності й оптимізації освітнього процесу, гарантованого досягнення цілей вищої освіти); структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, операційно-технологічний, особистісно-рефлексивний), рівні (креативно-технологічний – високий, адаптивно-евристичний – середній, інертно-відтворювальний – низький) управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій;*

– *подальшого розвитку набула класифікація інноваційних освітніх технологій та характеристика їх складових із метою активного використання у практиці професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.*

Практичне значення отриманих результатів полягає в експериментальній апробації концептуальної моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій; практичному впровадженню у практику роботи корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробці комплексної методики діагностики управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти; участі в написанні монографічного видання «Вища освіта різних країн світу» (2020).

Отримані результати дослідження можуть бути використані в педагогічних закладах вищої освіти в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів, а також при розробці навчальних посібників і підручників, котрі будуть сприяти оновленню змісту лекційних курсів і семінарських занять; у системі післядипломної освіти та в процесі самоосвіти здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження упроваджено в освітній процес Університету Григорія Сковороди в Переяславі (довідка № 492 від 02.08.2023 р.); КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти (довідка № 01-23/165 від 24.07.2023 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 960/01-11 від 26.07.2023 р.).

Особистий внесок здобувача. Основні теоретичні положення і практичні ідеї, висновки й узагальнення, наведені в дисертації й опубліковані у вітчизняних виданнях, належать автору. У статтях у співавторстві з *О. Шапран* [175; 210-213] особистий внесок здобувача полягає у характеристиці технологій тайм-менеджменту в процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО [175]; у визначенні методологічних підходів формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та їх характеристики [210]; у характеристиці використання технології партнерства у закладах вищої освіти (*персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування*), окреслені її стадій [211]; у з'ясуванні основних кроків реалізації технології управління конфліктами та застосування фасилітації у ЗВО [212]; в описі системи управління вищою освітою Швеції

[213]. У статті в співавторстві з *Б. Бандуром* [173] особистим внеском здобувача є з'ясування сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти», аналізі сучасного зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів в магістратурі. У співавторстві з *Д. Сідіропулом* [174] особистий внесок здобувача полягає у описі та аналізі педагогічних технологій навчання у Новій українській школі. У співавторстві із *М. Гладким* [24] особистий внесок полягає у визначенні проблеми, постановці мети, підборі методів, формулюванні висновків.

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на: *VI міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав, 27.02.2020 р., форма участі – заочна), *VII міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав-Хмельницький, 27.02.2021 р., форма участі – заочна); *VIII міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав, 24.02.2022 р., форма участі – заочна); *IX міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав, 24-25.02.2023 р., форма участі – очна); *VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності»* (Херсон, 05-06.10.2023 р., форма участі – заочна); науково-методологічному семінарі здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Сучасні проблеми та перспективи розвитку освіти і науки» (Переяслав, 24-26.05.2023 р., форма участі – очна); засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 10 наукових працях (8 – у співавторстві), серед яких: 3 статті в наукових фахових виданнях України, 5 статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 1 монографія, 1 розділ у монографії.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотацій українською й англійською мовами, списку умовних позначень, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (268 найменувань, із них 44 – іноземною мовою), 12 додатків. Загальний обсяг роботи – 239 сторінок, із них 173 сторінки основного тексту. Робота вміщує 6 таблиць та 3 рисунки на 4 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1 Управлінська компетентність як складова професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

Розвиток суспільства в різних країнах світу базується на сучасній освіті як основі прогресу людства, що призводить до принципово нових вимог до учасників освітнього процесу вищої школи. Майбутнім викладачам ЗВО відводиться нова роль – викладачів-управлінців, які здатні до грамотного керування освітнім процесом на партнерській основі, що забезпечує високий освітній рівень професійної підготовки студентів. Українські реалії у сфері освіти пов'язані зі складною економічною ситуацією в країні, існуючою війною, необхідністю перебудовувати освітній процес закладів вищої освіти на нових організаційно-управлінських засадах.

Отже, сьогодні надання освітніх послуг у ЗВО України та управління освітнім процесом вишу потребує модернізації із використанням інноваційних освітніх технологій і сучасного психолого-педагогічного супроводу. Можливість реорганізації викладачами системи управління освітнім процесом у вищій школі залежить, передусім, від рівня сформованості в них управлінської компетентності.

Формування цієї якості особистості в майбутніх викладачів закладів вищої освіти базується на компетентно зорієнтованому підході, який став новим концептуальним орієнтиром в освіті й забезпечує поступову переорієнтацію вищої школи з адміністративних основ на колегіальні, що дозволяє приймати та реалізовувати управлінські рішення усім суб'єктам освітнього процесу, забезпечувати єдність керуючої діяльності викладача й індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Розкриттю теоретичних положень та практиці реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті присвячено праці таких вітчизняних науковців як Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима [83]; Ю. Бойчук [13], Л. Овсієнко [125], О. Овчарук [84], В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова [100], О. Ходань [201], Ю. Шапран [214] та ін.

Основну перевагу компетентнісного підходу в сучасній освіті можна представити з урахуванням наукової позиції О. Ходань, яка зазначає, що він надає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так й особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі його професійної підготовки в ЗВО. Запровадження компетентнісного підходу в ЗВО, на переконання ученої, потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, котрі мають бути сформовані в майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв [201, с.234].

У зарубіжних дослідженнях проблему компетентнісного підходу у вищій освіті активно розглядають такі вчені як С. Брауер (S. Brauer) [229-230], Х. Девіс (H. Davies) [234], Р. Кляйн-Колінз (R. Klein-Collins) [251], Дж. Лавонен (J. Lavonen) [254], Б. Шаффар (B. Schaffar) [261], Л. Спенсер (L. Spencer) і С. Спенсер (S. Spencer) [264] та ін. Так, у дослідженні Р. Кляйна-Колінза (Klein-Collins) компетентнісний підхід характеризується як студентоцентрикований спосіб навчання, що повинен забезпечувати якість підготовки випускників у вищій школі з оцінками, які підтверджують результати їх навчання [251]. У докторському дослідженні С. Брауера (S. Brauer) наголошується на мотиваційних факторах компетентнісного підходу й надаються пропозиції щодо кращої демонстрації необхідних компетентностей у трудовому житті [229]. Проблеми компетентнісно зорієнтованої освіти та навчання проявляються, за переконанням Х. Девіс (H. Davies), як фрагментований підхід до академічної кваліфікації та системи професійного визнання. Незважаючи на це, як зазначає цей автор, зацікавленість компетентнісним підходом в останні роки зростає навіть із урахуванням теоретичного та технологічно-педагогічного застосування і розвитку [234]. Отже, інтерес зарубіжних науковців до

компетентнісної проблематики досліджень засвідчує важливість її використання у вищій школі різних країн світу.

Упровадженню компетентнісного підходу в систему професійної підготовки фахівців у Європі значна увага належить таким міжнародним організаціям як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, ПРООН, Міжнародний департамент стандартів, Організація європейського співробітництва та розвитку тощо. Так, компетентнісна освіта розглядається ЮНЕСКО (2019) як «організуючий принцип», «навчальний план» [267], який, на думку таких зарубіжних дослідників як П. Йоннерт (P. Jonnaert), Д. Машіотра, (D.Masciotra), Дж. Барретт (J. Barrette), Д. Морель (D. Morel), Ю. Мане (Y. Mane), поєднує автентичний досвід роботи та життя із освітнім інституційним навчанням [245]. Отже, ці вчені орієнтують на єдність теоретичного і практичного навчання у ЗВО, на можливості отримання особистісного досвіду майбутніх фахівців із урахуванням їх уподобань та визначення індивідуальної траєкторії навчання кожного окремого студента, важливості створення на компетентнісній основі якісних освітніх програм. Такі зарубіжні дослідники як К. Мелоун і С. Супрі (K. Malone, S. Supri) висловлюють власну думку щодо навчальних програм, орієнтованих на компетентності, що мають на меті «підвищити строгість і актуальність навчальної програми, вивести студентів за межі фокусу на запам'ятовування та простої апеляції науковими фактами, а сприяти кращому розумінню наукових принципів та їх застосуванню на практиці» [257, с. 241]. Таким чином, більшість учених як вітчизняних, так і зарубіжних, переконують, що компетентнісний підхід сьогодні стає основоположним у системі вищої освіти, бо ґрунтується на формуванні якісних характеристик суб'єктів освітнього процесу. Цей підхід оновлює і змінює мету й вектор змісту освіти від репродуктивного засвоєння знань, умінь і навичок до аналітичного мислення і творчої діяльності. Результатом упровадження компетентнісного підходу має бути студентоцентроване навчання, що забезпечує якість професійної підготовки випускників вищої школи.

Із урахуванням вище наведеного, основними категоріями компетентнісного підходу виступають поняття «компетенція» (від лат.

competency) і «компетентність» (від лат. *competence*). О. Цільмак зазначає, що у сучасному науково-педагогічному обігу терміни «компетентність» і «компетенція» вживають:

- по-перше, як синоніми;
- по-друге, компетенції розглядаються як складові компетентності;
- по-третє, компетентність – це здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи [204, с. 13].

Простежуючи історію виникнення терміну «компетентність» Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима стверджують, що вперше він з'явився у 1970 році в статті Крейга Ландберга «Планування Програми розвитку адміністраторів» і був використаний у 1973 році Д. Мак-Клеландом в семінарській роботі «Тестування задля виявлення компетентності, а не розумових здібностей» [83, с. 10-11]. Отже, поняття «компетентність» є порівняно новим освітнім терміном.

Вагомим, на наш погляд, є твердження Б. Шаффар (B. Schaffar) щодо компетентності як «ключового поняття у сучасній освітній дискусії, яке поєднує у собі як психологічне значення внутрішньої диспозиції, так і соціологічний зміст цієї категорії, що організовує завдання і владні відносини в державних і приватних установах» [261, с. 111]. Таким чином, науковець акцентує увагу на управлінських аспектах цієї дефініції. Е. Йойта (E. Joita) компетентність характеризує як реалізовану здатність, що знайшла прояви для різних ситуацій у відповідних або передбачуваних ролях для успішного вирішення різноманітних завдань, питань, раціональної й творчої діяльності [244, с. 182]. Отже, компетентність розглядається і як здатність особистості діяти успішно.

У нашому дослідженні використовуємо поняття «компетентність» у значенні динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність, що запропоновано в Законі України «Про освіту» [63, ст. 1]. У документі міжнародної Організації економічного співробітництва та розвитку

ОЕСР «Майбутнє освіти та навичок: освіта 2030» («The Future of Education and Skills: Education 2030») *компетентність* розглядається як цілісне поняття, що вміщує такі складові як знання, навички, ставлення та цінності. Підкреслено, що поняття «компетентності» передбачає не лише набуття знань і навичок, а й їх мобілізацію із метою розв'язання комплексних, складних завдань і вимог, що постають перед людиною в сучасному світі [260, с. 4–5]. Отже, важливим для сучасної освіти є не лише знання, уміння і навички, а їх застосування у різноманітних ситуаціях.

Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима характеризують і поняття «компетентність фахівця з вищою освітою» – це виявлені ним на практиці прагнення і здатність реалізовувати свій потенціал (*знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості*) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [83, с.13]. Отже, компетентність фахівця із вищою освітою продукує творчу діяльність. Л. Спенсер і С. Спенсер (L. Spencer, S. Spencer) при вивченні компетентності викладачів пропонують враховувати наступні позиції, а саме: вплив і впливовість; орієнтація на досягнення; співробітництво; аналітичне мислення; ініціатива; прагнення до розвитку підлеглих; упевненість у собі; наполегливість; прагнення особистого розвитку; побудова стосунків; міжособистісне розуміння тощо [264], що спрямовані на успіх, партнерство у відносинах, рефлексію, самовдосконалення.

Деякі вчені (В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова) пропонують взагалі відмовитися від поняття «компетенція», вважають його невдалим перекладом англійських слів «*competence*» і «*competency*», які є повністю тотожними [100]. Однак, урахувуючи постійний розвиток теорії компетентності, вважаємо за необхідне окрім терміну «компетентність» вживати й похідні від цієї дефініції, а саме: *компетенція* – повноваження організації чи установи, коло функціональних обов'язків фахівця, що визначають його готовність до якісного розв'язання професійних завдань у певній сфері; *компетентний* – здатний до

високопрофесійної діяльності; *компетентності* – певні конструкти, які детермінують спрямованість компетентної особистості. Окрім того, основною категорією дослідження є термін «*професійна компетентність*», який використовується у науковій літературі поряд із терміном «компетентність». У зіставленні цих двох понять враховуємо думку, висловлену І. Данильченко, що поняття «*професійна компетентність*» є вужчим щодо поняття «компетентність» [38, с. 27].

В. Стрельніков підкреслює, що для визначення оптимальних характеристик системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства її необхідно аналізувати в двох аспектах: *структурному*, в якому професійна компетентність викладача вищої школи розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками, та *соціальному*, в якому розглядаються вимоги соціуму до професійної компетентності викладача, у тому числі й пов'язані із запровадженням Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) [186, с. 285]. Отже, при визначенні професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти повинні бути враховані саме структурні й соціальні аспекти означеного поняття, котрі віднаходять віддзеркалення у стандартах професійної освіти. Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко, В. Прошкін зазначають, що в країнах ЄС немає єдиної централізованої системи оцінювання багатогранної діяльності викладачів вищої школи. Тому виникає необхідність уніфікації оцінок діяльності основного суб'єкта освітнього процесу – викладача – та розроблення відповідних стандартизованих підходів, що сприятиме зближенню систем освіти різних країн [85, с. 7]. На жаль, «лише декілька країн на європейському континенті – Естонія, Данія, Німеччина, Ірландія, Румунія, Швеція, Велика Британія – мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівнях комплекс викладацьких умінь і компетентностей. Проте ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості і мотивації викладачів» [83, с. 77]. В Україні *професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої*

освіти» [154] затверджено у 2021 році з метою систематизації вмінь і навичок підготовки молодих фахівців, само- та оцінювання діяльності викладачів ЗВО, підвищення їх кваліфікації та професійного розвитку.

Сутнісні ознаки професійної компетентності викладача закладу вищої освіти віднайшли відображення у працях таких науковців як М. Головань [29], О. Жирун [57], Ю. Закаулова, М. Гаврилюк [62], М. Криштанович, С. Криштанович [88], Л. Моторна [119], В. Стрельников [186] та ін. Зазначимо, що в сучасній психолого-педагогічній літературі поняття *«професійна компетентність викладача»*, *«професійно-педагогічна компетентність»*, *«педагогічна компетентність викладача»* розглядаються як синонімічні явища.

У 2005 році, як зазначає Е. Карветі (E. Karweti), Європейським парламентом оприлюднено рекомендації щодо визначення головних компетентностей, однією з яких стала й *професійно-педагогічна компетентність*, що дозволяє особистості усвідомлювати та використовувати можливості для саморозвитку, визначення цілей та стратегій якісної освіти, а також способів навчання [247]. М. Криштанович, С. Криштанович *професійно-педагогічну компетентність викладача* розуміють як наявність у нього не стільки значного обсягу знань і досвіду, скільки вмінь актуалізувати накопичені знання і вміння, у потрібний момент їх використовувати в процесі реалізації своїх професійних функцій у закладі вищої освіти [88, с. 21]. Таким чином, науковці вбачають професійну компетентність педагогічних працівників у виконанні професійних функцій. Основні функції професійної діяльності викладача М. Головань поділяє на *загальнопедагогічні та загально-трудові*. Вчений підкреслює, що до *загально-педагогічних* функцій можна віднести: інформаційну, мобілізаційну, розвивальну, орієнтирну. До *загально-трудових* функцій віднесено: проєктувальну, конструктивну, організаційну, комунікативну, дослідницьку, організаційну [29, с. 80]. Враховуючи багатоаспектність діяльності викладача ЗВО можна стверджувати, що його професійно-педагогічну компетентність М. Криштанович, С. Криштанович розглядають на рівні виконання своїх професійних обов'язків, що відображені в посадовій інструкції викладача.

Суть педагогічної компетентності Ю. Закаулова і М. Гаврилюк убачають у сукупності професійних й особистісних характеристик, необхідних для гарантії її відповідності педагогічній меті (*навчити, проінформувати, проінструктувати, виховувати, почути, проаналізувати, оцінити тощо*), вмінню педагога досягти її в умовах робочого процесу [62, с. 148]. Отже, ці науковці компетентність викладача пов'язують із професійними й особистісними якостями педагога, доводять, що «компетентність формується завдяки безпосередньому впливу викладача, який втілює сучасну модель професіонала» [62, с. 148].

В. Стрельніков розглядає систему професійно важливих якостей викладача й називає *особистісні якості, що необхідні для викладацької діяльності*: цілеспрямованість; наполегливість; терплячість; толерантність, здатність до фасилітації (підвищення продуктивності і швидкості діяльності під впливом інших); ініціативність; творчий підхід до розв'язання кожного завдання; флексибельність (готовність до саморозвитку й самозміни); *для наукової діяльності*: допитливість як стимул для власної дослідницької роботи; постійний інтерес до наукових успіхів в інших галузях знань; наукова витривалість у роботі зі своєю науковою проблемою і вимогливість до себе; дисциплінованість, прагнення до точності результатів; ентузіазм і старанність у роботі; критичність і самокритичність; уміння співпрацювати з людьми; *морально-етичні якості*: гуманізм, порядність, обов'язковість, скромність, сумлінність, педагогічний оптимізм, котрі передбачають доброту, чуйність, товарицькість і доброзичливість, життєрадісність, почуття гумору; *вольові якості*: впевненість у собі, самовладання, підприємливість, витримка, завзятість, схильність до ризику, наполегливість, ініціативність, принциповість, самокритичність, працьовитість, справедливість; *комунікативні якості*: авторитетність, особиста привабливість, повага до людей, готовність допомогти, товарицькість, увічливість, доброзичливість, вимогливість, толерантність і терпимість, спокій і витримка; *організаційно-адміністративні якості*: вимогливість до себе та інших, уміння правильно оцінити себе і слухачів, уміння позитивно мотивувати слухачів, схильність брати на себе

відповідальність, уміння приймати рішення, уміння координувати роботу аудиторії, уміння контролювати навчальний процес [185].

Отже, професійна компетентність викладача вищої школи визначається рядом необхідних для професійної діяльності якостей, що можна умовно поділити на окремі групи (*морально-етичні, вольові, комунікативні, організаційно-адміністративні, науково-дослідницькі та ін.*), що надають своєрідності й індивідуального підходу викладачів до роботи зі студентами, визначають швидкість і ступінь виконання їх професійних функцій.

Окреслені особистісні якості впливають на ступінь сформованості професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО, котра напряду пов'язана з його готовністю до професійної діяльності. Так, О. Жирун стверджує, що поняття *«професійна компетентність педагога»* детермінує особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно розв'язувати педагогічні завдання, сформульовані ним самим або адміністрацією освітньої установи. Для здійснення даної діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці. Таким чином, на думку цього автора, під педагогічною компетентністю можна розуміти єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності [57, с. 101]. М. Головань зазначає, що професійна компетентність віддзеркалює готовність і здатність людини професійно виконувати наукові та педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів [29, с. 85], а професійна компетентність викладача ЗВО – це складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається із ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного й структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівнях розвитку основних (*когнітивного та діяльнісного*) і підтримуючих (*мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного*) компонентів, що дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно ситуації [29, с. 87]. Варто зацентувати увагу, що саме практична складова професійної підготовки майбутніх викладачів й отриманий у ЗВО досвід управлінської діяльності є основою формування їх

професійної компетентності на робочому місці. Отже, професійна компетентність викладача обумовлює розвиток його педагогічної майстерності, що формується на основі практичного досвіду. Однак, не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності, а лише той, що усвідомлений викладачем із точки зору мети навчання, сучасного змісту освіти й інноваційних технологій, що формують його професіоналізм як кінцевий результат становлення професіоналу в сфері освіти.

У визначенні поняття *«професійна компетентність викладача»* Л. Моторна переконує на необхідності постійного самовдосконалення педагогів, їх творчості й відповідальності й характеризує цю дефініцію як інтегроване й комплексне явище, що поєднує у собі професійно важливі й особистісні якості особистості (*знання, уміння та навички, показники загальної культури*), прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творче й відповідальне ставлення до своєї справи [119, с. 250]. Загальновідомо, що самоосвіта викладача є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, що передбачає систематичне вдосконалення знань й узагальнення передового досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи (*вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури; підвищення загального рівня культури, ерудиції; ознайомлення із інноваційними освітніми технологіями; публікації наукових статей тощо*). Швидкий розвиток сучасної педагогічної науки, збільшення потоку інформації підвищує вимоги до будь-якого професіонала щодо його професійної компетентності, потребує від кожної особистості прагнення й уміння наполегливо займатися самоосвітою і самовдосконаленням. Відмінною особливістю самоосвіти викладача ЗВО є не лише самовдосконалення в особистому та професійному плані, а й розвиток студентів, яких він навчає.

М. Меркт (M. Merkt) – вчена із Університету прикладних наук Магдебурга-Стендаля в Німеччині, визначає основні напрямки самоосвіти викладачів за кордоном та підвищення їх педагогічної компетентності. Вона зауважує, що розвиток педагогічної компетентності в інституційному контексті вищої освіти має декілька вимірів. Сюди входить *індивідуальний, особистісний*

розвиток на кар'єрному шляху. Іншим виміром є *інституційне закріплення педагогічної компетентності через програми безперервної освіти та навчання, оцінювання та розвиток якісних культурних контекстів*. Третій вимір передбачає *встановлення правових і процедурних рамок щодо здібностей викладачів у відповідних статутах, що керують закладами вищої освіти, й положеннях, що стосуються магістерських і докторських програм*. Четвертим виміром є *розробка національних стандартів, котрі базуються на компетенціях, яких зобов'язані дотримуватися університети [259]*. Аналогічні підходи до самовдосконалення притаманні й викладачам вітчизняної вищої школи.

Підсумовуючи вище сказане щодо основного понятійно-термінологічного апарату компетентнісного підходу, можна зробити наступні висновки:

1. *Компетентність фахівця, у тому числі й викладача, включає знання, вміння і навички, цінності, особистісні якості, що забезпечують йому самостійність й активність у здійсненні професійної діяльності*. Сучасному викладачу також необхідні гнучкість і нестандартність мислення, уміння аналізувати та оцінювати педагогічні явища, адаптуватися в умовах швидких змін до професійного життя. Усе це реалізується за умови наявності в нього розвинених педагогічних здібностей і сформованості високого рівня професійної компетентності. Викладач ЗВО має широкі потенційні можливості впливати на формування особистості студентів, яких навчає, на їх настрої і погляди, розвивати світогляд, політичні й моральні переконання студентської молоді.

2. *Професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача ЗВО – це інтегроване утворення, сукупність професійних й особистісних якостей, цінностей, кваліфікаційних знань, умінь, досвіду й майстерності, отриманих у вищій школі, гармонійна інтеграція яких у майбутній педагогічній діяльності сприятиме досягненню оптимальних результатів, розвитку й самовдосконаленню у процесі свідомого становлення професіоналізму*.

У нашому дослідженні притримуємося наукової позиції Д. Козлова щодо розгляду *управлінської компетентності* як невід'ємної складової професійної компетентності педагога й визначення її як умови успішності управлінсько-

педагогічної діяльності й спілкування, що забезпечується готовністю і здатністю творчо і раціонально підходити до вирішення управлінсько-педагогічних завдань [79, с. 22]. Отже, особливістю управлінської компетентності викладача як складової його професійної компетентності є той аспект проблеми, що його наділяють повноваженнями та правами щодо інших (працівників або студентів). Із метою ефективного користування своїми повноваженнями і правами викладач повинен бути грамотним і досвідченим, володіти рядом певних компетентностей, що складають зміст управлінської компетентності.

Ряд сучасних науковців (*Т. Волотовська, А. Грущева, І. Зайчева, Н. Кінах, П. Олешко, Г. Тимошко та ін.*) відмічають неоднозначність тлумачення дефініції «управлінська компетентність». Погоджуємося із твердженням Т. Волотовської і Г. Тимошко щодо однозначно сформульованого визначення поняття «управлінська компетентність», бо до теперішнього часу немає досліджень, у ході яких була б комплексно вивчена ця проблема [23, с. 132]. П. Олешко, Н. Кінах пояснюють відсутність єдиного погляду науковців щодо сутності поняття «управлінська компетентність» складністю процесу управлінської діяльності, відсутністю персоніфікованих еталонів її професіоналізму [127, с. 116]. Отже, неоднозначність тлумачення поняття «управлінська компетентність» науковці пов'язують із недостатнім розглядом цього терміну в психолого-педагогічній літературі та його складністю.

І. Зайчева, А. Грущева ставлять поняття «управлінська компетентність» в один синонімічний ряд із поняттями «управління», «керівництво», «менеджмент», «менеджмент освіти». Ці вчені доводять, що «для сучасної теорії і практики управління найголовнішим є забезпечення відповідності управляючої підсистеми та підсистеми, що управляється, оскільки лише за такої відповідності можливий динамічний розвиток навчального процесу згідно з метою ЗВО» [61, с. 164]. Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима, які розглядають компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах, зазначають, що «управління – це одна із груп компетентностей, якій, порівняно з іншими, надають найменше

уваги» [83, с. 63]. Отже, ці вчені акцентують увагу на тому, що в менеджменті освіти на зміну філософії впливу приходить філософія створення умов для взаємодії, співробітництва і партнерства, які змінюють розуміння багатьох педагогічних понять, у тому числі й дефініції «управлінська компетентність».

Коротко зупинимось на історії виникнення означеного терміну. Так, М. Дороніна, В. Лугова, Д. Серіков, С. Доронін стверджують, що поняття «управлінська компетентність» стало предметом досліджень педагогічних і економічних наук лише у ХХ ст., і донедавна його розвиток відбувався у педагогіці та менеджменті паралельно [46, с. 33]. Ці автори підкреслюють, що в менеджменті становлення та розвиток поняття «управлінська компетентність» пов'язане із професіоналізацією менеджменту, про яку заговорили наприкінці ХХ ст. [46, с. 34]. Отже, історія становлення поняття «управлінська компетентність» сягає кінця ХХ початку ХХІ століття.

Ю. Тарасюк указує на ту обставину історичного розвитку управлінської компетентності в педагогіці та менеджменті, що її початкові етапи формування і становлення концептуальних основ почали активно розроблятися у Великобританії і до кінця ХХ століття сформувались як два фундаментальні різновиди компетентнісного підходу:

- *особистісно-орієнтований* (інтелектуальний контекст, заснований на побудові психологічної характеристики особистості);
- *функціонально-аналітичний* (регламентує аналіз посадових обов'язків, коли діяльність працівника заснована на встановлених посадових обов'язках) [189, с. 166].

Щоб зрозуміти сутність поняття «управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти» з'ясуємо сутність означених вище різновидів компетентнісного підходу.

М. Головань доводить, що в рамках *особистісно-орієнтованого підходу* компетентність розглядається як якість особистості і її структура характеризується у термінах структури особистості. У рамках *функціонально-аналітичного підходу* компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності

визначається сукупністю діяльнісно-рольових й особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у ЗВО [29, с. 83]. Отже, наявність особистісно зорієнтованого й функціонально-аналітичного підходів до сутності поняття «управлінська компетентність» дозволяє розглянути означений феномен із урахуванням різних аспектів: сформованості професійних якостей, набором компетенцій. Означені підходи хоча і відрізняються, але й перетинаються, бо професійні компетентності визначають сформованість особистісних якостей сучасного управлінця.

Отже, сьогодні постає питання про місце управлінської компетентності як складової професійної компетентності викладача. Рядом сучасних вчених (*Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко, В. Прошкін*) розглянуто компетентності викладачів вищої школи у трьох професійних площинах їхньої діяльності – *компетентнісних профілях: професійно-педагогічному, соціально-особистісному та академічному*. За результатами дослідження цих науковців у Київському університеті імені Бориса Грінченка встановлено, що управлінська компетентність разом із такими компетентностями як інноваційна, професійного самовдосконалення, цифрова, комунікативно-інтерактивна входять до *професійно-педагогічного профілю викладача вищої школи*; соціокультурна, професійно-особистісної відповідальності, лідерська, громадянська – до *соціально-особистісного профілю викладача ЗВО*; дослідницька, міжнародної кооперації, наукового PRy, методологічна, академічної доброчесності – до *академічного профілю* [85]. Таким чином, управлінська компетентність займає провідне місце у різних *профілях викладача вищої школи – професійно-педагогічному, соціально-особистісному, академічному*, що доводить її значимість і вагомість.

Більш детально розглянемо сутність означеної дефініції. Так, Д. Козлов під *управлінською компетентністю викладача вищої школи* розуміє інтегративну сукупність професійно особистісних здібностей й операційно-технологічних характеристик управлінських умінь, що забезпечують прийняття управлінських рішень [80]. Цей науковець зазначає, що формування

управлінської компетентності викладача вишу в процесі магістерської підготовки дозволяє розглядати педагогічну діяльність як цілісну систему. Д. Козлов акцентує увагу на організації процесу навчання у вищій школі, що забезпечує єдність керуючої діяльності викладача і навчальної діяльності студента, створення моделі формування управлінської компетентності студентів і виявлення її структури [79, с. 20]. О. Тулімова вважає, що *управлінська компетентність майбутніх викладачів вищої школи* в сучасній науці розглядається як сукупність особистісних якостей і здібностей викладача, його професійні знання, компетенції та досвід, що дають йому змогу ефективно здійснювати управління освітнім процесом [196]. В. Андрущенко і Г. Нестеренко визначають *управлінську компетентність викладача вишу* як знання про організаційну структуру закладу вищої освіти, особливостей горизонтальних і вертикальних позицій у ньому, вміння користуватися нормативно-правовими актами ЗВО, формувати стратегічні плани і концепції, оперативно приймати рішення [4, с. 11]. В. Стинська, З. Яцишин, І. Кліщ розглядають поняття «*управлінська компетентність викладача*» як здатність приймати, організовувати та реалізовувати управлінські рішення й контролювати освітній процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату [183, с. 140]. Таким чином, управлінська компетентність викладачів закладів вищої освіти виступає як сукупність їх особистісних якостей і здібностей щодо організації магістерської підготовки студентів у ЗВО і виконання управлінських функцій.

О. Шапран розглядає управлінську компетентність майбутнього керівника з позиції інтегрального поєднання здатності до професійного розвитку із постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів досягнень у процесі підготовки [209, с.144]. Ю. Тарасюк пропонує поняття «*управлінська компетентність*» визначати як особливу інтегральну якість суб'єкта, наділену функціями управління, які поєднують істотний інструментарій ефективного здійснення управлінської діяльності, представлений мотиваційно-ціннісними, світоглядними, комунікативними складниками (*знаннями, вміннями та здібностями тощо*), вираженими в термінах спостережуваної поведінки [189,

с. 166]. Як інтегровану якість особистості також визначає управлінську компетентність фахівця О. Керекеша-Попова, що виражається, на думку авторки, у сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь та навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, котрі 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 [73, с. 52]. І. Дарманська, І. Дарманська, С. Дарманський, О. Дичаківський, Н. Сівак погоджуються із думкою науковців, які розглядають поняття «управлінська компетентність» із позиції інтегрованого явища, що передбачає не лише здобуття, отримання та засвоєння відповідної інформації, а й постійне індивідуальне вдосконалення та вміння її реалізації [40, с.28]. Л. Оліфіра наполягає, що професійна управлінська компетентність у сучасній науці варто сприймати в сукупності особистісних якостей і здібностей суб'єкта управління, його професійних знань, компетенцій та досвіду, що надають змогу брати участь у прийнятті ефективних рішень й успішно здійснювати управління колективом, підлеглими, персоналом, установою [129]. Отже, науковці єдині у поглядах на управлінську компетентність як інтегровану якість особистості, що об'єднує різні якості особистості, які дозволять ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Як зазначає Л. Глінчук, професійна управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності, тобто питання, у яких суб'єкт володіє пізнаннями, досвідом, навичками, що відображають соціально-професійний статус та управлінську кваліфікацію, а також певні особистісні, індивідуальні здібності для реалізації професійної діяльності [25, с. 126].

Отже, сучасні вчені управлінську компетентність напряму пов'язують із досвідом управлінської діяльності, управлінням колективом, професійним самовдосконаленням, певними особистісними й індивідуальними здібностями. Погоджуємося із науковою позицією О. Шапран, яка доводить, що у визначення поняття «управлінська компетентність» автори включають:

наявність системи необхідних знань, управлінських умінь та навичок, здібностей (А. Грушева, Р. Вдовиченко та ін.); інтегральну характеристику особистості, що відображає їхні професійні якості й особистісні задатки (Л. Даниленко, Л. Макодзей, А. Хуторський, Р. Шакуров та ін.); отримання компетентностей, що дозволяють особистості продуктивно діяти при виконанні управлінських функцій, досягати відчутних результатів (Т. Чернова, С. Колодезнікова, О. Неустроева та ін.); готовність ефективно проєктувати і здійснювати управлінську діяльність (О. Белова, Т. Сорочан, І. Ширшова та ін.) [209, с. 143-144].

Отже, управлінська компетентність у педагогіці та менеджменті розглядається як складне професійно-особистісне утворення, яке актуалізується в процесі управлінської діяльності фахівців та виконання професійних функцій і включає їх знання, уміння, навички, особистісні якості та здібності, цінності, мотиви.

На формування управлінської компетентності звертається значна увага у вітчизняній вищій освіті при підготовці майбутніх керівників. О. Кірдан, М. Кудла, С. Прищепа зазначають, що «нині у закладах вищої освіти України професійна підготовка майбутніх керівників (менеджерів) закладів освіти на другому (магістерському) рівні реалізовується, переважно, у межах спеціальностей 011 Освітні педагогічні науки (галузь знань 01Освіта/ Педагогіка) та 073 Менеджмент (галузь знань 07 Управління та адміністрування). Окремі заклади вищої освіти пропонують присудження кваліфікації «Керівник закладу дошкільної освіти» у межах освітніх програм зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Згідно із даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти 55 закладів вищої освіти провадять освітню діяльність на другому (магістерському) рівні зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, а 179 – зі спеціальності 073 Менеджмент. У межах цих спеціальностей заклади вищої освіти та наукові установи реалізують освітні програми підготовки майбутніх керівників закладів освіти» [75, с. 296]. Таким чином, саме спеціальності 011 Освітні педагогічні науки (галузь знань 01Освіта/ Педагогіка) та 073 Менеджмент (галузь знань 07 Управління та

адміністрування) готують викладачів і менеджерів освіти та орієнтовані на формування управлінської компетентності у вищій школі.

Вищим проявом управлінської компетентності викладача, а також мірою та способом творчої реалізації його особистості в процесі управління навчанням студентів є його *управлінська культура* як інтегральна якісна характеристика особистості, що вміщує комплекс управлінсько-педагогічних компетенцій (*управлінсько-педагогічні знання, вміння, ціннісні орієнтації, здібності і якості*) [2]. Необхідність в управлінській культурі виникає одразу, коли викладачі й студенти об'єднуються заради досягнення спільної мети в процесі управлінсько-педагогічної діяльності у вищій школі. Управлінську культуру А. Губа розглядає як динамічне системне особистісне утворення, що охоплює цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської діяльності [35, с.165].

Різні аспекти формування управлінської культури педагогічних працівників розглянуто в працях таких сучасних науковців як Н. Александрова [2], А. Губа [35], М. Ксенофонтова, Т. Заболотна [89], В. Святоха [167], В. Свистун [162; 221], В. Ростовська [163], В. Ягупов, М. Кришталь, В. Король [221] та ін.

Управлінська культура окремого індивіду залежить від налагодження спеціальної роботи з фахівцями усередині самої організації або освітньої установи. *Основними чинниками управлінської культури* є: рівень розвитку культури суспільства в цілому, внутрішнє середовище організації, спрямованість її діяльності (галузева приналежність), структура організації, специфіка конкурентного середовища, усталені в організації підходи до управлінської діяльності, особистісні якості вищих керівників [162, с. 9]. Отже, управлінська культура вищої школи інтегрує у собі загальну культуру суспільства, культуру процесу менеджменту в організації, розумову та етичну культуру її працівників, культуру умов праці та спілкування, ведення документації, що обумовлюють результати діяльності закладів вищої освіти, забезпечують злагодженість і чіткість роботи їх працівників, підвищують трудову дисципліну викладачів й узгодженість їх дій із студентами.

Як зазначають М. Ксенофонтова, Т. Заболотна, управлінська культура проявляється у стилі керівництва та задоволеністю своєю роботою. Так, високий рівень управлінської культури характеризується сприятливим соціально-психологічним кліматом у колективі, демократичним стилем керівництва, розвитком творчих здібностей підлеглих та задоволеністю власною працею [89, с. 85]. У той же час рівень управлінської культури є важливим показником рівня професіоналізму. В. Святоха доводить, що визначальними характеристиками рівня управлінської культури, а значить і рівня управління усередині освітнього закладу виступають ціннісні основи управління, моделі поведінки керівників і викладачів, стилі управління. При цьому важливу роль відіграють управлінські здатності, які визначаються як міра реалізації управлінських компетентностей [167, с. 231]. Отже, управлінську культуру науковці розглядають як рівень розвитку професійних здібностей і творчих сил керівників, культуру праці управлінців, сукупність принципів і норм поведінки, ціннісні основи управління, стилі управління тощо.

Підтримуємо думку В. Ростовської, що саме рівень управлінської культури викладача ЗВО, володіння ним різноманітними способами впливу на студентів буде сприяти розширенню горизонтів їх знань, змінювати вектор викладацького впливу на освітній процес, забезпечувати організаторський та проєктувальний його зміст, формувати нову культуру учасників навчальної діяльності. Взаємовідносини зі студентами мають набути змісту партнерських, в основу яких покладено повагу та довіру до особистості студента [163, с. 7].

Таким чином, поняття «управлінська культура» й «управлінська компетентність» викладачів ЗВО тісно взаємопов'язані, бо недостатній рівень професіоналізму викладачів гальмує поширення управлінської культури й організаційний розвиток вищої школи.

Із урахуванням проведеного теоретичного аналізу сучасної наукової літератури з проблеми дослідження подано авторське тлумачення таких понять як:

– *«управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти»* – інтегрована якість особистості, що передбачає сформованість управлінських мотивів і цінностей, знань, операційно-технологічних умінь, важливих якостей особистості, котрі дозволять ефективно здійснювати майбутню управлінську діяльність у вищій школі згідно окреслених професійних функцій;

– *«управлінська культура викладача ЗВО»* – це рівень його ціннісних орієнтирів і компетентності в сфері управління, модель поведінки, стиль керівництва у розв’язанні професійних завдань із орієнтацією на загальні норми культури суспільства, культуру освітнього менеджменту вищої школи.

1.2. Структура управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Важливою складовою діагностики управлінської компетентності майбутніх викладачів є визначення структури досліджуваного феномена як складових частин цілого, взаємозв’язку елементів у його побудові та їх взаєморозташування. Погоджуємося із думкою О. Калінської, О. Сушенцева, І. Івасик, що «науковці по-різному підходять до формування структури управлінської компетентності» [69, с. 364].

З метою визначення структури управлінської компетентності проаналізовано праці таких науковців як Л. Алексеєнко-Лемовська [3]; О. Борисюк [14]; Т. Волотовська і Г. Тимошко [23]; О. Калінська, О. Сушенцев, І. Івасик [69]; Д. Козлов [79-80], В. Кушнір [94], В. Луговая і Д. Серіков [99]; О. Попадич і Я. Мордяк [150]; О. Тулімова [196]; О. Шестопалюк [216] та ін.

Так, до основних компонентів управлінської компетентності О. Тулімова відносить такі компоненти як:

– *когнітивний*, котрий включає систему знань про управління, способи і форми професійного самовдосконалення, педагогічний менеджмент, узагальнення і трансляцію досвіду та ін.;

– *операційно-технологічний*, що передбачає наявність умінь здійснювати педагогічний аналіз ресурсів; уміння планувати, організовувати та здійснювати навчальний процес; здатність до постійного професійного вдосконалення; уміння вибрати потрібний напрямок і форми діяльності для професійного зростання;

– *позиційно-ціннісний* як сформованість інтегральних, професійно значущих особистісних якостей: професійно-педагогічна спрямованість, професійна мотивація, професійно-ціннісна орієнтація і педагогічні здібності [196].

Аналогічну структуру управлінської компетентності педагога наводить Л. Алексєєнко-Лемовська, яка останній – *позиційно-ціннісний компонент* досліджуваного феномена розглядає як *особистісний* [3, с. 82].

У дослідженні Д. Козлова до основних компонентів управлінської компетентності викладача вищої школи віднесено наступні:

– *позиційно-ціннісний* – це сформованість інтегральних професійно значущих особистісних якостей: професійно-педагогічна спрямованість, професійна мотивація, професійно-ціннісна орієнтація і педагогічні здібності;

– *когнітивно-операційний* – система знань про управління як провідну діяльність викладача-професіонала; про педагогічний менеджмент; про способи і форми професійного самовдосконалення, узагальнення і трансляції досвіду, а також самопрезентації;

– *аналітико-рефлексивний* – уміння здійснювати педагогічний аналіз ресурсів; уміння проектувати цілі для студента і для викладача в управлінських формулюваннях; уміння планувати навчальний процес від кінцевої мети; вміння його спланувати, організувати, здійснювати та проаналізувати; здатність до постійного професійного вдосконалення, володіння прийомами аналізу і узагальнення власного досвіду через статті, виступи тощо; уміння вибрати стратегічний напрямок і форми діяльності для професійного зростання [80, с. 163].

Отже, структурними компонентами управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО найчастіше виступають *позиційно-ціннісний*,

операційно-технологічний або когнітивно-операційний, аналітико-рефлексивний.

Дещо іншу структуру управлінської компетентності пропонує В. Кушнір, яка виділяє наступні компоненти: *когнітивний* (комплекс управлінських знань та розуміння сутності управлінської діяльності в галузі професійної освіти); *мотиваційно-ціннісний* (сукупність цінностей і мотивів управлінської діяльності); *комунікативний* (сукупність професійно-особистісних якостей та комунікативних умінь); *організаційно-діяльнісний* (сукупність управлінських умінь та навичок практичного вирішення складних управлінських завдань) [94, с. 170].

Подібну до попередньої чотирьох компонентну структуру управлінської компетентності викладача ЗВО використовує у своєму дослідженні О. Шестопалюк: *когнітивний, організаційний, комунікативний і рефлексивний* компоненти. *Когнітивний компонент* відображає управлінське педагогічне мислення; повноту, ґрунтовність, системність управлінських знань у сфері освіти та здатність їх застосовувати під час реалізації професійно-педагогічних і управлінських завдань; спроможність генерувати нестандартні рішення. *Організаційний компонент* характеризує здатність викладача до здійснення комплексу організаційних заходів, спрямованих на реалізацію завдань педагогічного процесу, мобілізацію студентів, стимулювання їхньої навчально-професійної діяльності; готовність забезпечувати сприятливі умови для особистісно-професійного становлення студентів; уміння управляти своїм часом і часом студентів, володіння навичками самоменеджменту. *Комунікативний компонент* пов'язаний зі здатністю впливати на думки і поведінку суб'єктів педагогічного процесу; налагоджувати продуктивну взаємодію в управлінській діяльності, толерантним сприйняттям колег і студентів на основі емпатійних установок; професійно-груповою причетністю, умінням формувати команду однодумців. *Рефлексивний компонент*: здатність до професійної саморегуляції; корекція власної поведінки і діяльності з урахуванням поставлених цілей, конкретної ситуації та результатів самоаналізу

власних ділових і особистісних якостей; адекватна самооцінка і самоаналіз управлінської діяльності [216, с. 4-5].

Отже, в структурах управлінської компетентності таких науковців як В. Кушнір і О. Шестопалюк присутні наступні компоненти: *когнітивний, організаційний, комунікативний*.

На основі аналітичного узагальнення психолого-педагогічних джерел В. Луговою і Д. Серіковим виокремлено у структурі управлінської компетентності такі найбільш поширені компоненти, а саме: *когнітивний* (сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань щодо управлінської діяльності); *діяльнісний* (сформованість сукупності вмінь та навичок, необхідних для вирішення завдань управління); *мотиваційний* (сформованість сукупності потреб, інтересів, мотивів, установок, цінностей і цілей управлінської діяльності); *рефлексивний* (сформованість здатності до адекватного оцінювання себе як особистості, професіонала, суб'єкта управлінської діяльності); *особистісний* (сформованість сукупності особистісних якостей, які обов'язково мають бути притаманні професійно компетентному управлінцю) [99]. Таким чином, у структурі управлінської компетентності вчені роблять акцент на дослідженні таких компонентів цього феномена як *когнітивний, мотиваційний, діяльнісний*.

Враховуючи той аспект проблеми дослідження, що викладач закладу вищої освіти виступає як керівник й організатор освітньої діяльності студентів, варто, на наш погляд, розглянути і структуру управлінської діяльності керівників закладів освіти. Так, Т. Волотовська і Г. Тимошко в структурі управлінської компетентності керівника закладу освіти як інтегральної якості особистості виокремлюють ряд таких взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: *когнітивно-операційний* (система управлінських знань і вмінь), *особистісний* (система професійних та особистісних якостей), *мотиваційно-ціннісний* (система мотивів та цінностей управлінської діяльності) [23, с. 132].

Більш значну кількість структурних компонентів управлінської компетентності для керівника закладу професійної освіти наводять О. Калінська, О. Сушенцев, І. Івасик, а саме:

- 1) *мотиваційний* (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління);
- 2) *управлінський* (сукупність знань, умінь і навичок практичного вирішення управлінських завдань; використання новітніх технологій в управлінні процесом удосконалення професійної майстерності педагогічних працівників);
- 3) *економічний* (знання основ фінансово-господарської діяльності закладу професійної освіти);
- 4) *науковий* (уміння організувати підвищення кваліфікації педагогічних працівників із актуальних проблем їхньої діяльності; розуміння шляхів модернізації діяльності освітнього закладу; апробація авторських методик, технологій, готовність до поширення українських і зарубіжних педагогічних нововведень);
- 5) *педагогічний* (сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, вибирати стратегію поведінки, виходячи з адекватної оцінки себе й конкретної ситуації);
- 6) *психологічний* (знання вікової та гендерної психології, знання конфліктології, знання менеджменту),
- 7) *правовий* (знання освітніх нормативно-правових документів, норми правових стосунків),
- 8) *особистісний* (якості інтелектуальні, психологічні, професійні, соціальні) [69, с. 365].

Багатоаспектна структура професійної управлінської діяльності керівника представлена також у дослідженні О. Борисюк, до якої науковець включає цілу низку компонентів досліджуваного феномена:

- 1) *мотиваційний*, що полягає у сукупності мотивів та ціннісних орієнтацій адекватних цілям та завданням управління;
- 2) *емоційно-вольовий*, котрий передбачає формування та підтримку керівником у підлеглих позитивного емоційного стану;
- 3) *організаторський*, що означає здатність керівника враховувати психологічні особливості виконавців під час розподілу обов'язків і доручень;

- 4) *комунікативний*, котрий виявляється у встановленні позитивних, конструктивних взаємин керівника з підлеглими та іншими категоріями осіб;
- 5) *прогностично-діагностичний*, що пов'язаний із прогнозуванням перспективи розвитку особистості керівника та підпорядкованого йому колективу;
- 6) *когнітивний*, який полягає у компетентності керівника та його діяльності, яка спрямована на підвищення професійних знань та навичок;
- 7) *діяльнісний*, котрий передбачає знання, вміння та навички необхідні для досягнення високого рівня ефективності в управлінській діяльності;
- 8) *моральний*, який забезпечує дотримання керівником моральних норм і стандартів у процесі управління персоналом організації;
- 9) *рефлексивний*, що включає самоаналіз, осмислення, оцінку й рефлексію власної діяльності, поведінки, їх корекцію, здатність до самоуправління (самоменеджмент) [14, с.18-19].

Багатоаспектним утворенням вважають управлінську компетентність такі науковці як О. Попадич і Я. Мордяк і включають у її структуру *екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові* змісту підготовки майбутніх фахівців, що передбачають нарощування їх знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення. Ці дослідники виокремлюють ряд ключових компетентностей, що входять до складу управлінської компетентності, а саме: здатність працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні й комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосовувати знання й технології тощо [150, с. 221].

Якщо порівняти три останні багатокомпонентні структури управлінської компетентності, то можна відмітити їх схожість лише у двох компонентах – *мотиваційному і когнітивному*. Структура управлінської компетентності О. Калінської, О. Сушенцева, І. Івасик орієнтована на *економічну, психолого-педагогічну, наукову і правову*, О. Борисюк – на *емоційно-вольову, організаційно-комунікативну, прогностично-діагностичну та аналітично-*

рефлексивну, О. Попадич і Я. Мордяк – на *екологічну, операційно-технологічну, етичну* складові. Таким чином, структурний склад управлінської компетентності педагогічних працівників варіюється і залежить від авторських позицій і наукових підходів до проблеми дослідження їх розробників.

Вважаємо, що основу управлінської компетентності викладача ЗВО складають управлінські уміння і навички. З урахуванням результатів теоретичного аналізу й практичного досвіду викладачів ЗВО К. Гнезділовою і О. Тимченко запропоновано структуру і зміст управлінських навичок на основі змісту управлінських функцій викладача вищої школи:

1) *цілепокладання та планування* (навички: постановка і формулювання цілей і очікуваних результатів навчання; планування освітнього процесу (розробка робочих навчальних програм, планування заняття); проєктування змісту навчання; прогнозування результатів навчання);

2) *організація освітнього процесу* (навички: поетапність проведення навчального заняття; чітка постановка задач студентам; управління виконанням завдань студентами; використання різноманітних форм і способів взаємодії з учасниками освітнього процесу; управління проєктами);

3) *мотивація суб'єктів освітнього процесу* (навички: залучати студентів до участі у цікавих проєктах; використання заохочень; підтримка прагнення студентів до знань; наставництво (менторинг, коучинг));

4) *контроль і корекція* (навички: контроль освітніх досягнень студентів; використання різноманітних видів і форм контролю; консультування студентів; оцінка фактичних результатів навчання у різні часові межі; проведення аналізу типових помилок студентів для внесення корекцій у зміст навчання) [28, с. 29].

Перераховані цими науковцями управлінські навички формуються у результаті успішної управлінської освітньої діяльності викладачів і знаходять відображення у рівнях сформованості управлінської компетентності викладачів ЗВО.

Д. Козлов на основі аналізу наукових джерел усі управлінські вміння і навички поділяє на:

- *діагностико-прогностичні (проективні)* – вміння чітко визначати мету, цілі і завдання в ході навчального процесу;
- *гностичні вміння* як здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, вносити корективи;
- *організаційно-регулятивні* – самостійно приймати доцільні управлінські рішення із урахуванням психологічних особливостей конкретної ситуації;
- *соціально-психологічні* – організовувати сприятливий психологічний клімат, підвищувати мотивацію;
- *контрольно-коригувальні* – регулювання взаємовідносин і підвищення згуртованості учнівського колективу, ліквідація конфліктів, координація навчальної та пізнавальної діяльності учнів [79, с.23].

Отже, основні управлінські вміння і навички (*проективні, гностичні, організаційно-регулятивні, соціально-психологічні, контрольно-коригувальні*) виступають показниками сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

До наявної теоретико-професійної складової управлінської компетентності, на думку І. Дарманської, І. Дарманської, С. Дарманського, О. Дичаківського, Н. Сівак потрібно додати вміння та здатності, на які вказують провідні дослідники цієї проблеми: уміння оптимізації діяльності підлеглих (А. Філіпов); прагнення до самовдосконалення, професійний розвиток і творчу самореалізацію (Р. Вдовиченко, О. Шапран); здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення (Є. Тонконога); уміння враховувати особливості об'єкту управління (Т. Сорочан); готовність до застосування інформації у вигляді технологій управлінської діяльності (Г. Єльнікова, Г. Зайченко, В. Маслов); спроможність застосувати комплекс цілеспрямованих управлінських дій (В. Жигірь) [40, с.28]. Потрібно врахувати й думку М. Туртурєан (M. Turturean), яка стверджує, що університетський викладач повинен бути фахівцем з менеджменту, в цілому, та в управлінні людськими ресурсами, зокрема, що включає: менеджмент навчання, менеджмент часу, менеджмент стресу,

менеджмент конфліктів, проєктний менеджмент, менеджмент змін, управління студентами [266, с.5].

Отже, на основі аналітичного підходу зроблено висновок про існування у психолого-педагогічній літературі *простих* (трьох-компонентних) і *складних* структур (сім і більше компонентів) управлінської компетентності. Вважаємо, що складні структури ускладнюють процес дослідження рівнів сформованості досліджуваного феномена. Найбільш оптимальним і доцільним, на нашу думку, є виокремлення чотирьох-п'яти компонентної структури.

При визначенні структури управлінської компетентності майбутніх викладачів у нашому дослідженні враховувалися методичні поради М. Дороніної, В. Лугової, Д. Серікова, С. Дороніна, які пропонують скористатися методом декомпозиції, тобто виокремити в ній підсистеми всіх рівнів, доступні аналізу, та їхні елементи, які, відповідно до завдань дослідження, не поділяються на складові частини. Такий підхід до визначення структури управлінської компетентності, на думку цих науковців, дозволяє поєднати особливості *функціонально-рольового* (основними одиницями якого є управлінські функції, управлінські ролі, вимірювання управлінської поведінки) та *особистісно-діяльнісного* (це мотиви, цілі, особистісний смисл і способи їх реалізації, між якими існують складні взаємозв'язки і переходи) підходів до вивчення управлінської діяльності [46, с. 41-42].

Отже, у процесі дослідження виділено *структурні компоненти і показники управлінської компетентності* майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій, а саме:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення власних цінностей, схильність до певного стилю керівництва, вміння чітко прогнозувати цілі і завдання управлінської діяльності;

- *когнітивно-діяльнісний* – наявність комплексу теоретичних педагогічних знань, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, готовність до застосування інформації у вигляді технологій управлінської діяльності;

– *операційно-технологічний* – уміння планувати та організовувати освітній процес у ЗВО; використання інноваційних освітніх технологій в управлінській діяльності; здатність працювати в команді; уміння управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти;

– *особистісно-рефлексивний* – самоаналіз, адекватна оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки інших, їх корекція; здатність до постійного професійного вдосконалення; оволодіння сукупністю особистісних та професійних якостей, що виявляються в індивідуальному стилі управління.

1.3. Використання інноваційних освітніх технологій у процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи

Сьогодні формування технологічної грамотності й культури майбутніх викладачів вищої школи є нагальною проблемою науки і практики педагогічної освіти у зв'язку з реформуванням освітньої галузі. Стрімкий розвиток педагогічної науки та впровадження нововведень у практику роботи вимагають підготовки висококваліфікованих і компетентних фахівців для вищої школи, однак велика кількість випускників закладів вищої освіти не володіє інноваційними підходами і технологіями освітнього процесу. Отже, використання інноваційних освітніх технологій відкриває нові перспективи для підвищення якості вищої освіти.

Різні аспекти використання інноваційних освітніх технологій у закладах освіти висвітлюються у працях таких науковців як І. Дичківська [43], О. Дубасенюк [49], О. Пехота, А. Кіктенко [136], І. Підласий [144], С. Сисоєва [142], О. Шапран [141; 188], О. Янкович [222-223] та ін.

Поняття «*інноваційні освітні технології*» (ІОТ) утворено на основі термінів «інновації» й «освітні технології», на сутності яких зосередимо свою увагу. Загальновідомо, що поняття «інновація», яке походить від латинського

слова «*innovatio, novo*» (змінювати, винаходити), означає введення чогось нового. Понятійний апарат сучасної педагогічної інноватики дуже широкий (*інноваційна діяльність, інноваційний процес, інноваційний потенціал, інноваційне освітнє середовище, інноваційний заклад освіти тощо*) і детально розглядається у наукових дослідженнях ряду українських вчених (*В. Андрущенко, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, В. Паламарчук, С. Сисоєва та ін.*). Що стосується вимог до впровадження інновацій у практику роботи вищої школи, то важливою є думку Л. Козак, що «основним критерієм інновації виступає новизна ідеї. Тому для викладача, який бажає включитися в інноваційний процес, дуже важливо визначити, у чому полягає сутність пропонованого нового, який рівень його новизни» [77, с. 79]. Отже, інноваційна діяльність викладачів вищої школи передбачає використання нових форм організації праці й управління, нових методичних прийомів і засобів, нових видів технологій тощо. Зупинимось саме на останньому напрямку – застосування технологій, що є основним способом організації педагогічного процесу у ЗВО та взаємодії між його суб'єктами та об'єктами.

О. Долгопол, О. Кір'янова зазначають, що необхідно розрізняти поняття «освітня» і «педагогічна» технології. Відмінність цих двох понять вони вбачають у тому, що *освітні технології* відбивають загальну стратегію розвитку освіти, а *педагогічні технології* втілюють тактику їх реалізації. Під *освітньою технологією* ці науковці розуміють упорядковану систему дій, що призводить до гарантованого досягнення цілей освіти [45, с. 103]. *Освітні технології* (*С. Вітвицька, Т. Туркот, О. Шапран та ін.*) розглядаються як різновид соціальних, що характеризують стратегію розвитку освіти, освітнього простору, котра концептуально об'єднана пріоритетними цілями. *Освітня технологія*, на думку О. Янкович, – це спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого притаманні передусім послідовність у реалізації дій (*алгоритмічність*), постійне і систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (*діагностичність*), взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби

взаємодії учасників педагогічного процесу та результат (*системність*) [222, с. 15]. Отже, освітні технології пов'язані зі стратегією розвитку освіти, їм притаманна алгоритмічність як упорядкована система дій, що призводить до гарантованого досягнення цілей освіти, діагностичність як можливість вимірювання освітніх досягнень, системність як взаємозв'язок основних елементів технології.

Саме на системність освітніх технологій вказують цілий ряд науковців (*О. Дубасенюк, С. Сисоєва, О. Пехота, П. Олійник, А. Кіктенко, О. Любарська, А. Нісімчук та ін.*). Так, на думку О. Дубасенюк, у освітній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Їй властиві: *керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів* [49]. С. Кушнірук і І. Бондарчук розглядають наявні освітні технології в ЗВО в безпосередньому зв'язку із застосуванням системності в освіті, що охоплюють всі ланки системи професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: *завдання, мету, зміст освіти, методи, форми та засоби навчання, перевірку і корекцію результатів педагогічної взаємодії* тощо [95, с. 145]. Таким чином, системність освітньої технології проявляється в цілісності складових та цілеспрямованості й керованості освітнього процесу.

Серед основних критеріїв технологічного процесу, як вимог до освітніх технологій, О. Янкович, Ю. Беднарк, А. Анджеєвська виокремлюють окрім *системності, алгоритмічності й діагностичності* ще й *ефективність, оптимальність, відтворюваність, прогнозованість, ієрархічність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, можливість тиражування та перенесення в нові умови* тощо [224, с.7]. Основними ознаки *інноваційних освітніх технологій* С. Кушнірук і І. Бондарчук вважають: орієнтацію освітнього процесу в ЗВО на формування загальних і (фахових) спеціальних компетенцій педагогічних працівників і розвиток у них самостійності й відповідальності за результати своєї професійної діяльності; міждисциплінарність навчально-професійних завдань; домінування практико орієнтованих і проблемних методів навчання; наявність надійного партнерства

з органами державної влади й управління освітою для трансферу інноваційних продуктів у практику [95, с. 147]. Отже, сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня освіти, бути ефективними за своїми результатами, оптимальними у витратах сил і засобів, використанні часу.

О. Янкович стверджує, що освітня технологія є відкритою педагогічною системою, котра складається з *концептуально-цільових* (мета, що відповідає освітнім концепціям), *змістових* (зміст технології), *процесуальних* (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів та об'єктів технології), *результативно-аналітичних* (результат та його аналіз) компонентів [222, с. 15]. Подібну структуру освітніх технологій пропонує О. Дубасенюк, яка виокремлює: *концептуальну основу*; *змістову частину навчання* (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); *процесуальну частину* (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності тих, хто навчається, та діяльності викладачів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу) [49]. Таким чином, структура освітніх технологій вміщує такі складові: *концептуальну, змістову, процесуальну, результативно-аналітичну*, що надає можливість для поетапної її реалізації від мети до отриманого результату.

У докторському дослідженні О. Янкович «Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005)» здійснено періодизацію становлення і розвитку освітніх технологій і виокремлено *такі періоди*: 1959–1984 рр. – *програмовано-навчальний* – поширення програмованого навчання як фундаменту освітніх технологій; 1985–1990 рр. – *системно-методичний* – використання системного підходу до організації освітнього процесу, поступове витіснення програмованого навчання традиційною навчальною технологією; *реформувально-комп'ютеризаційний* – реформування традиційної системи навчання та управління, упровадження комп'ютерних технологій; 1991–2005 рр. – *науково-технологічний* – сучасний етап реалізації технологічного підходу у педагогічних ЗВО України, розвиток освітніх технологій на науковій основі [223]. У більш пізніх наукових публікаціях цього автора з'являються і такі етапи в становленні освітніх

технологій як – *інноваційно-інтеграційний* (до 2010 р.) – трактування інновацій у сфері освіти як технологій; масове перетворення колишніх методів у технології; інтеграція освіти в європейський освітній простір. 2011–2018 рр. – *трансформаційно-медіаосвітній* – розвиток нових технологій на основі трансформацій в освіті; становлення медіаосвітніх технологій; посилення уваги до медіаосвіти й медіаграмотності; поширення інноваційних освітньо-рухових, арт-терапевтичних технологій, медіатехнологій, критичного мислення та ін.; наукові пошуки щодо проєктування технологій формування ключових компетентностей для життя [222, с.24]. Отже, процес становлення освітніх технологій доводить їх швидкий прогрес із другої половини ХХ ст. до сьогодення від *програмовано-навчального до трансформаційно-медіаосвітнього етапів*. Саме розвиток освітніх технологій сприяв появі поняття «інноваційні освітні технології». Тому окреслена О. Янкович періодизація у ракурсі розвитку інноваційних освітніх технологій, на нашу думку, може бути представлена такими етапами як *науково-технологічний, інноваційно-інтеграційний, трансформаційно-медіаосвітній*.

І. Дичківська характеризує поняття *інноваційні освітні технології* як «цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [43, с. 352]. Отже, вчена робить акцент на впровадженні інновацій в освітній процес. У цілому погоджуємося із цим визначенням і в нашому дослідженні розглядаємо *інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів* як цілеспрямоване і послідовне впровадження у практику вищої школи новаторських педагогічних методів, прийомів і засобів, що призводять до ефективності й оптимізації освітнього процесу, гарантованого досягнення цілей вищої освіти.

Тепер зупинимося на класифікації інноваційних освітніх технологій. Загальноприйнятої типології цих технологій немає, бо їх класифікують за ознаками інновації, або педагогічних технологій. О. Брусенцева вважає, щоб визначити інноваційність освітньої технології, необхідно виокремити в ній

головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Якщо ідея, покладена в основу освітньої технології, є абсолютно новою для значної кількості професіоналів у даній галузі наукових знань (або дещо модернізованою), актуальною й перспективною, то технологія, розроблена на її основі, є інноваційною освітньою технологією. Ця дослідниця до інноваційних освітніх технологій відносить наступні: *технологію В. Ільченко «Довкілля», технологію Р. Шгайнера, технологію колективного навчання (Програма «Крок за кроком»), технологію особистісно орієнтованого навчання, технологію модульно-розвивального навчання, технологію особистісно-орієнтованої школи, технологію розвивального навчання, технологію життєтворчості, технологію М. Монтесорі, технологію «Рекреаційна освіта» [16, с.8-9]. Більшість технологій, виокремлених О. Брусенцевою, широко застосовуються у закладах загальної середньої освіти, однак, такі технології як *особистісно орієнтованого навчання, модульно-розвивального навчання, життєтворчості* застосовуються і у вищій школі.*

До інноваційних технологій у вищій освіті О. Долгопол, О. Кір'янова відносять: *особистісно орієнтоване, науково-дослідне, проблемне навчання; модульну систему й тестові форми підсумкового контролю знань; метод проєктів, модульно-рейтингову систему оцінювання знань; дистанційні технології*. Перераховані інноваційні технології, на думку цих вчених, мають свої переваги, адже:

- дозволяють організувати самостійну діяльність здобувачів і з освоєння змісту вищої освіти (*технологія модульно-рейтингового навчання*);
- сприяють включенню здобувачів у різні види активної діяльності (*технологія проєктної діяльності, творчої та науково-дослідницької*);
- надають можливість роботи з різними джерелами інформації (*інформаційно-комунікативні технології, технології дистанційного навчання, технологія розвитку критичного мислення, проблемного навчання*);
- орієнтують на групову взаємодію (*технологія модерування групової роботи, технологія організації дискусії тощо*);

- створюють умови для реалізації суб'єктної позиції студентів (*ігрові технології, технологія рефлексивного навчання, технологія портфоліо, технологія самоконтролю, технологія самоосвітньої діяльності*);
- дозволяють формувати цілісну структуру майбутньої професійної діяльності здобувачів (*технології контекстного навчання, технологія аналізу конкретних практичних ситуацій, технологія кейс-методу, технологія організації імітаційних ігор*) [45, с. 104-105].

Н. Кошечко, розглядаючи питання класифікації інноваційних освітніх технологій навчання та викладання у вищій школі, визначає такі їх різновиди за змістовим критерієм та критерієм способу передачі інформаційних повідомлень: *особистісно орієнтована, інтерактивна, інформаційно-комунікативна, технологія навчальних проєктів, інтегровано-розвивальна та модульно-рейтингова* [87, с. 36].

О. Тулімова до основних інноваційних форм і технологій організації освітнього процесу з формування управлінської компетентності педагогічних працівників відносить:

- тренінги з розвитку управлінської майстерності;
- он-лайн семінари-практикуми з управлінської діяльності (вебінари);
- школи управлінської майстерності;
- нестандартні лекційно-практичні та семінарські заняття;
- науково-експериментальне навчання;
- навчання з використанням комп'ютерних та мультимедійних технологій;
- інтерактивне навчання;
- ділові ігри [196].

Отже, багатоаспектність тлумачення поняття ІОТ та інтеграція цієї дефініції із терміном «педагогічна технологія» ускладнюють класифікацію означеного різновиду технологій освіти. Приймаємо наукову позицію ряду таких вчених як А. Анджеєвська [224], Ю. Беднарек [224], О. Шапран [188], О. Янкович [222-224] та ін., які одностайні в поглядах, що освітня технологія – це термін ширше, ніж педагогічна, у межах якої розглядаються *навчальні*,

виховні й управлінські технології; М. Михайліченко, Я. Рудик [116], що освітні технології включають *педагогічні, соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні технології*. Підтримуємо також думку таких науковців як О. Подплетня, Т. Потапова, В. Слесарчук, що «основою стратегії сучасної освітньої політики є сполучення поточно-групової організації із побудовою особистісно-орієнтованого освітнього середовища з залученням та використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій» [148, с. 77]. Таким чином, до інноваційних освітніх технологій, що орієнтовані на стратегії сучасної освіти, відноситься *модульно-рейтингове навчання; групове навчання на основі партнерства і ефективної квазіпрофесійної діяльності (технології партнерства, імітаційні й інтерактивні технології); особистісно зорієнтовані управлінські технології (управління конфліктами); інформаційно-комунікаційні технології (електронна освіта – elearning, Smart-технології, змішане навчання)* та ін.

Більш детально розглянемо означені технології із позицій їх впливу на формування управлінської компетентності майбутніх викладачів.

Найбільшого поширення серед інноваційних освітніх технологій, котрі використовуються у практиці вищої школи є *модульно-рейтингові*, що пов'язана з уніфікацією вимог до підготовки майбутніх фахівців у Європейському освітньому просторі, основними положеннями Болонської декларації й запровадженням системи академічних кредитів, сумісної із Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS).

Питання функціонування кредитно-модульних і модульно-рейтингових технологій у закладах вищої освіти згідно основних положень ECTS вивчаються такими вченими як М. Головань [30]; А. Кузьмінський [91]; О. Курінний, Т. Черкасова [93]; В. Сиченко [171]; М. Чейз (M. Chase) [231]; Т. Ді Паоло (T. Di Paolo) та А. Пегг (A. Pegg) [236]; Дж. Глісон (J. Gleeson) [240] та ін.

Основними принципами Європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК), як зазначає А. Кузьмінський, виступають:

- дотримання автономії країн і ЗВО у сфері освітньої політики;

- підвищення міжнародної транспарентності існуючих національних освітніх систем і кваліфікацій;
- сумісність із будь-якою національною чи регіональною освітньою системою;
- застосування ЄСПК до всіх видів програм і форм навчання у ЗВО, а також навчання впродовж життя;
- можливість використання і розвитку чинних параметрів ЄСПК (кредитів, міжнародного залікового перезарахування, інформаційного пакета, реєстрації оцінок тощо);
- сумісність із загальноєвропейським «Додатком до диплома» (Diploma Supplement), що з'ясовує і робить прозорими академічні та професійні кваліфікації ЗВО [91, с. 85].

Таким чином, запровадження ECTS є стратегічною основою для реалізації основних цілей, визначених Болонськими угодами, щодо створення сприятливих умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти в Європі, започаткування співпраці між закладами вищої освіти різних країн, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії – *студентоцентрованого навчання*. Елементами ECTS виступають *залікові кредити* як міра трудомісткості та якості навчальної роботи студента і *рейтингова система оцінювання їх навчальних досягнень*, яка у поєднанні з прогресивними методами та принципами педагогічного менеджменту стимулює розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців.

Підтримуємо наукову позицію М. Головань: «Запровадження системи кредитів ЄКТС забезпечує прозорість програм навчання, полегшує визнання дипломів і кваліфікацій. При використанні ЄКТС в цілому європейська вища освіта стає більш відкритою, зрозумілішою та привабливішою для студентів різних країн світу. Ефективне застосування ЄКТС в організації навчального процесу в університетах сприяє забезпеченню якості вищої освіти, дозволяє прозоро, відкрито і справедливо визнавати дипломи і кваліфікації вищої освіти випускників університетів у європейському просторі вищої освіти та інших

регіонах світу, формувати накопичувальну систему кредитів при реалізації навчання упродовж життя» [30, с.101]. Отже, важливим аспектом запровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання є послідовне накопичення балів у рамках 100-бальної системи оцінювання освітніх досягнень студентів, що стимулюють їх систематичну та якісну роботу протягом всього навчального семестру в різних ЗВО.

Перехід до цієї системи, на думку О. Курінного та Т. Черкасової, надає можливість готувати фахівців, здатних до постійного оновлення наукових знань, які здатні швидко адаптуватися до змін у середовищі, можуть продовжити свою освіту за кордоном на базі певного закінченого циклу. Ці науковці вказують на *такі переваги застосування кредитно-трансферної системи у вищій школі*: інтенсифікація освітнього процесу, підвищення якості підготовки студентів, систематичність викладення матеріалу, встановлення зворотного зв'язку зі студентом, психологічне розвантаження студентів в кінці семестру [93, с.492]

Особливе місце в освітньому процесі ЗВО займають також *технології партнерства*, зміст яких знайшов відображення у працях таких сучасних вчених як К. Багрій [8]; О. Вознюк [21]; Н. Голота і А. Карнаухова [32]; І. Підласий [144]; І. Холковська [202]; С. Граветт (S. Gravett), Н. Петерсен (N. Petersen), С. Рамсаруп (S. Ramsaroop) [241]; К. Джууті та ін. (K. Juuti and other) [246]. Цей різновид технологій навчання виник на основі педагогіки співробітництва (співпраці), котра була поширена у вітчизняній педагогіці 80-х – початку 90-х років ХХ ст. (*Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов та ін.*). О. Вознюк порівнює педагогіку партнерства і педагогіку співробітництва та робить висновок, що сучасна педагогіка партнерства передбачає більш широке поле актуалізації соціально-педагогічного процесу, бо охоплює партнерську взаємодію у всіх соціальних сферах [21, с. 7].

Більш детально зупинимося на застосуванні технологій партнерства у ЗВО. Так, І. Холковська виокремлює серед них *персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування* [202, с. 138-139]. *Персоніфіковане посередництво* залежить від особистісних рис викладача, його професійної

майстерності, вміння спілкуватися зі студентами, бо саме вони визначають коефіцієнт довіри до педагога і до початкового матеріалу, що їм повідомляється. Отже, персоніфіковане посередництво є сполучною ланкою між навчальним матеріалом і об'єктом, до якого потрібно донести цю інформацію. *Тьюторство* як технологія роботи педагога-наставника виникла в Оксфордському та Кембриджському університетах ще у XIV ст. і найбільшого поширення зазнала в англійських педагогічних коледжах. Сьогодні викладач-тьютор здійснює педагогічний супровід студента щодо розробки групових завдань, роботи з суб'єктивним досвідом студента. Так, американські вчені П. Хенніссен (P. Hennissen), Ф. Красборн (F. Crasborn), Н. Брауер (N. Brouwer), Ф. Кортаген (F. Korthagen), Т. Берген (T. Bergen) доводять, що для майбутніх викладачів особливо важливою від своїх наставників є *емоційна підтримка, турбота, практичний досвід*. Окрім того, студенти цінують саме допомогу щодо виконання різних завдань [242]. В сучасних університетах функції тьютора зазвичай виконують аспіранти, молоді викладачі. Спілкування із наставниками з урахування освітніх потреб здійснюється через різні форми навчання: індивідуальні бесіди, вебінари, круглі столи тощо. К. Джууті (K. Juuti) та ін., розглядаючи партнерські взаємини між студентами і викладачами в процесі наукових досліджень, пропонують такі форми роботи як участь у партнерському проєкті, офіційні семінари, сесії спільного проєктування, упровадження навчальних модулів та роздумів над проблемами досліджень тощо [246].

Консультування також є важливим видом діяльності викладача – систематичний супровід студента, організована взаємодія між викладачем-консультантом (професіоналом) і студентом щодо розв'язання проблем і внесення позитивних змін у його діяльність як у реальному часі, так і в дистанційному режимі. Особливістю консультування є навчання майбутніх викладачів працювати самостійно, пропонування консультантом лише способів чи шляхів до вирішення певної проблеми. В залежності від функцій консультування, як зазначають І. Попова і С. Квітка, розрізняють *експертне, проєктне і процесне консультування*. Специфікою *проєктного консультування*

є супровід науково-дослідних і проєктних робіт студентів. *Процесне консультування* необхідне як супровід студента при реалізації ним навчально-дослідних і проєктних робіт студентів [151, с. 232]. В *експертному варіанті* консультанти виступають у ролі висококваліфікованих фахівців та професіоналів із думкою яких потрібно рахуватися. С. Граветт (S. Gravett), Н. Петерсен (N. Petersen), С. Рамсаруп (S. Ramsaroop) на основі вивчення досвіду Йоханнесбургського університету в програмі практичного навчання майбутніх учителів у партнерстві дійшли висновків про значний вклад наставництва в професійний розвиток студентства в режимі когнітивного учнівства [241]. Отже, персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування є технологіями наставництва, які враховують особистісні риси педагогів, їх педагогічну майстерність, вміння допомагати студентам в організації самостійної роботи, співпрацювати з ними. Такі технології учать майбутніх викладачів цінувати турботу про інших, визначають індивідуальні траєкторії їх діяльності, сприяють розвитку професійної компетентності.

Н. Голота і А. Карнаухова серед технологій педагогічного партнерства у взаємодії «викладач-студент» на діалогічних засадах виокремлюють *аналіз проблемних ситуацій* і вибір усвідомленого варіанту поведінки в будь-яких професійних ситуаціях на основі спільної взаємодії студента і викладача [32]. *Проблемне (ситуаційне) навчання* передбачає делікатну постановку проблеми й тактовне її розв'язання. Роль викладача зводиться не лише до розробки кейсів проблемних ситуацій, але й організації ефективної взаємодії студентів, що є запорукою результативності роботи групи, врахування внеску кожного учасника спільної діяльності в загальну справу. К. Багрій акцентує увагу на тому аспекті проблеми, що найбільш ефективно вирішувати педагогічні завдання викладачу дозволяє *демократичний стиль*, при якому він враховує індивідуальні особливості студентів, їх особистий досвід, специфіку їхніх потреб і можливостей. Викладач, який володіє таким стилем, як зазначає науковець, свідомо ставить завдання перед студентами, не виявляє негативних установок, об'єктивний у оцінках, різнобічний і ініціативний у контактах. Цей стиль спілкування К. Багрій характеризує як особистісний. Виробити його, на

думку автора, може лише людина, що має високий рівень професійного самоусвідомлення, здатна до постійного самоаналізу своєї поведінки та адекватної самооцінки [8, с. 177]. Отже, організація викладачем процесу навчання студентів на основі демократичного стилю підвищує можливості саме їх партнерської взаємодії.

Особливої уваги в процесі реалізації управлінсько-організаційної складової професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи потрібно приділяти формуванню злагодженої організаційної культури, створенню сприятливого психологічного клімату учасників освітнього процесу. Отже, опанування студентами *управлінських технологій регулювання конфліктами* є найважливішим напрямом їх підготовки як фахівців у ЗВО та визначення результативності їх майбутньої практичної діяльності.

Технології управління конфліктами розглядаються у працях таких науковців як Н. Гуцуляк [37], Г. Жекало та І. Парасюк [54], О. Лебідь [97], М. Макаренко й О. Гашутіна [103], К. Шевченко [215] та ін.

Погоджуємося із думкою Г. Жекало та І. Парасюка, що *«технологія в управлінні конфліктами* – це сукупність методів, процесів, операцій і прийомів, а також комплекс організаційних заходів, спрямованих на отримання бажаного кінцевого результату. Залежно від того, наскільки ефективною буде технологія управління, наслідки конфлікту стануть функціональними або дисфункціональними» [54, с.183]

Основними кроками реалізації технології управління конфліктами у ЗВО виступають: формулювання вимог і правил взаємодії викладачів і студентів; встановлення загальних цілей, використання координуючих механізмів і формування загальних цінностей освітньої діяльності викладачів і студентів; з'ясування причин конфліктів і стадій їх розвитку; встановлення необхідних засобів і ресурсів для розв'язання педагогічних конфліктів; упровадження системи заохочень щодо регулювання конфліктів тощо.

У процесі навчання майбутніх викладачів при розв'язанні конфліктів варто застосовувати *технологію фасилітації*, яка сприяє підвищенню групової ефективності. Під фасилітацією (з латинської «*facilis*» – легкий; англійської,

«*fasilitate*» – полегшувати, допомагати) розуміється технологія навчання, принциповою особливістю якої є опосередкована участь викладача в колегіальному самонавчанні студентів. Отже, фасилітація – це організація у групі процесу колективного розв’язання проблем, якими керує фасилітатор (ведучий). Процес фасилітації призводить до підвищення ефективності групової роботи, залучення та зацікавленості учасників, розкриття їх потенціалу [97, с. 206].

Найбільш значущими характеристиками педагогічної фасилітації є: *співпраця*, що ґрунтується на розумінні й підтримці; *організація діяльності та взаємодії*, яка спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань; *власна позиція*, що передбачає зацікавленість щодо думок інших; *індивідуальність і рівність*, коли кожен суб’єкт є неповторною особистістю, рівною серед інших у прояві власної індивідуальності; *саморозкриття*, коли учасники педагогічної взаємодії вільно виявляють власні почуття й емоційні переживання, знімають психологічні бар’єри відчуженості; *залученість кожного до спільної діяльності або партисипативність*, що проявляється у співучасті студентів в організації діяльності з викладачем, спільному прийнятті рішень про форми, способи й норми здійснення взаємодії; *фасилітативна організація простору*, що дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними і невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечувати зворотний зв’язок і взаєморозуміння [215, с. 260].

У процесі педагогічної фасилітації О. Лебідь пропонує використовувати такі її різновиди: «*Open Space Technology*» (технологія відкритого простору як у конференції), *технологію «динамічної фасилітації»* (демонстрація власного ставлення до поставленого питання), *технологію «Грейн-коктейль»* і «*Міжнародне кафе*» (збір інформації і думок студентів за темою проблеми); *технологію прийняття рішень «Шість капелюхів мислення» (Six Thinking Hats)* із використанням ідей паралельного мислення; *технологію «SCAMPER»* як постановки питань, які стимулюють виникнення нових ідей тощо [97, с. 208]. Ці та інші технології фасилітації сприяють знаходженню майбутніми

викладачами спільного розв'язання проблем у групі, розвитку їх ініціативи та самостійності.

Педагогічною технологією, що має особливе значення у процесі розв'язання конфліктів у ЗВО, є *медіаторство*, яке передбачає урегулювання взаємин із залученням медіатора як нейтрального посередника між різними сторонами конфлікту на основі принципів гуманізму, толерантності й довіри. Існують різні моделі діяльності медіаторів: «*медіатор-рятівник*», який не має спеціальних професійних знань і навичок і вирішує переважно побутові конфлікти; «*медіатор-посередник*», що забезпечує атмосферу конструктивної співпраці; «*медіатор-маніпулятор*», який застосовує засоби та методи маніпулювання сторонами конфлікту; «*медіатор-організатор*», який сприяє організації взаємодії щодо вирішення конфлікту [103, с.311]. Означені моделі медіаторства є ефективними у різних ситуаціях педагогічної взаємодії. Так, моделювання ситуації розв'язання конфлікту при взаємодії «студент-студент», «студент-викладач», «студент-керівництво ЗВО» потребують різних стратегій поведінки її учасників із урахуванням певних моделей медіаторства.

Найбільш дієвими інноваційними освітніми технологіями, що формують управлінську компетентність майбутніх викладачів у практиці роботи ЗВО є *ігрові, імітаційні та інтерактивні технології* (*ділові ігри, ситуаційно-рольові ігри, тренінги тощо*), що надають можливість змоделювати реальні ситуації, здійснити колективний пошук оптимальних рішень, напрацювати власну індивідуальну стратегію й практичний досвід управлінській діяльності майбутніх викладачів. Особливого значення набувають *інтерактивні технології*, які передбачають обмін студентів думками в процесі діалогічного спілкування, пошук різних способів взаємодії між учасниками діалогу, швидкий добір інформації, розуміння проблеми, яка є основою діалогу; з'ясування ситуативної поведінки комунікантів тощо. На необхідність використання інтерактивних технологій у процесі формування управлінської компетентності вказують такі дослідники цієї проблеми як Н. Андрущенко [5], Т. Дніпровська [44], В. Жигір [56], А. Клімова [76], Д. Козлов [79], Т. Мацевко

[113], Л. Оліфіра [130], О. Сорока [179], О. Тулімова [196], О. Шапран [209], Н. Шостаківська [217] та ін.

Джерелом ефективності інтерактивних ігрових технологій є економія часу, де за невеликий проміжок часу семінарського заняття в учасників виробляються практичні вміння і навички, що сприяють швидкій їх адаптації до майбутніх робочих ситуацій, налагодженню професійних контактів із колегами.

Застосування рольових і ділових ігор та симуляцій має свої особливості (К. Джонсон, М. Елліс, І. Мельничук та ін.). Так, у інтерактивних іграх погляди чи переконання учасників можуть не збігатися із поглядами їх персонажів, а симуляції дозволяють учасникам ігрової взаємодії бути собою. Ураховуємо позицію І. Мельничук, що в ігровій взаємодії, на відміну від реальної професійної ситуації, можна змінити перебіг і спосіб діяльності, апробувати різні варіанти професійної поведінки, скласти прогнози щодо її вияву в майбутньому [115].

Характеризуючи інтерактивне навчання як діалогове, О. Шапран доводить його результативність у процесі формування управлінської компетентності, бо воно надає можливість студентам обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. Отже, при використанні таких інтерактивних технологій, на думку цієї вченої, як «синтез думок», «спільний проєкт», «мікрофон», аналіз ситуації (case study), «дерево рішень», «драматизація», «займи позицію» та інших навчальна діяльність стає більш цікавою, зростає мотивація студентів, здійснюється обмін знаннями, ідеями, думками в атмосфері взаємної підтримки і взаєморозуміння. Завдяки цьому в майбутніх управлінців розвивається критичне мислення, ініціативність, комунікабельність, самостійність, взаємодовіра, вміння чітко висловлюватися, логічно аргументувати власну думку. Використання інтерактивних технологій допомагає змінити звичну для студента роль пасивного спостерігача на активного учасника навчального процесу [209, с. 145]. Отже, інтерактивні технології навчання передбачають обмін думками студентів у процесі діалогічного спілкування, надають можливість

змодельовати реальні ситуації майбутньої професійної діяльності, напрацювати власну індивідуальну стратегію й практичний досвід управлінській діяльності.

Активний розвиток суспільства в XXI столітті характеризується впливом на нього *інформаційно-комунікаційних технологій* (ІКТ), які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, сприяють підвищенню мотивації студентів до набуття знань, вмінь і практичних навичок. Удосконаленню сучасного освітнього процесу вищої школи на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій присвячені дослідження таких вчених як Г. Гордійчук [67], Р. Гуревич [36; 67], М. Козяр [36], М. Кадемія [36; 67], В. Стрельников і І. Брітченко [187], М. Арангуїс (M. Aranguiz) і М. Кінтана (M. Quintana) [227], Л. Коліна (L. Colina) [232], Д. Дейв (D. Dave) [233], П. Дерлі (P. Derley) і К. Хоце (C. Jose) [235] та ін.

Основоположними в реалізації означених технологій в освітній діяльності вищої школи В. Стрельников та І. Брітченко вважають *такі сім принципів: адаптації* (приспосовування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента); *діалогового характеру навчання*; *керованості* (будь-якого моменту можлива корекція викладачем процесу навчання); *багатоманітної взаємодії студента з комп'ютером* (суб'єкт-об'єкт, суб'єкт-суб'єкт, об'єкт-суб'єкт); *оптимального поєднання індивідуальної і групової роботи*; *підтримки стану психологічного комфорту під час спілкування із комп'ютером*; *необмеженого навчання* (зміст, його інтерпретації і доповнення надзвичайно великі) [187, с.32]. Для формування управлінської компетентності майбутніх викладачів особливе значення мають принципи *керованості й необмеженого навчання*, котрі надають можливість корегувати й продовжувати освітній процес.

Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр акцентують увагу на великих можливостях ІКТ в організації самостійної роботи студентів у вищій школі. Вони зазначають, що найбільшого використання в практичній діяльності знайшли такі форми самостійної роботи:

- освоєння ІКТ, пошук необхідної інформації в мережі Інтернет;
- підготовка до лабораторних, практичних і семінарських занять;

- підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи, само тестування на комп'ютері;
- підготовка до опитування, колоквиуму;
- виконання дипломних, контрольних робіт, завдань;
- підготовка до ділової гри, оформлення її результатів;
- написання доповідей, рефератів, статей, курсових робіт;
- виконання проєктів та їх оформлення;
- написання звітів із практики, екскурсій;
- виконання курсового, дипломного проєктів [36, с. 73-74].

Отже, використання ІКТ у процесі організації навчальної діяльності студентів є дуже широким, що призводить до поширення електронного навчання та електронної освіти у вищій школі. Окремі питання упровадження e-Learning у практику роботи вищої школи розглядають О. Багрій-Заяць [9], О. Мамон [104], М. Михайліченко і Я. Рудик [116], Б. Лускін (B. Luskin) [256], В. Кінутія (W. Kinuthia) і Р. Дагада (R. Dagada) [250] та ін.

Сам термін e-Learning (*Electronic Learning – електронне навчання*) був використаний у 1999 році в Лос-Анджелесі на семінарі CBT Systems як навчання із використанням Інтернет-технологій. Це набір додатків та процесів, які забезпечують навчання із використанням web-технологій і передбачають наявність засобів організації взаємодії користувачів. Усі існуючі технології та засоби e-Learning дозволяють: організувати навчання, використовуючи різні форми: *синхронне, асинхронне та змішане навчання; забезпечити доступ до електронних матеріалів; використовувати сучасні засоби навчання; організувати взаємодію учасників дистанційного навчання; організувати колективну роботу учасників* [104, с.70]. Високі темпи розвитку технологій електронної освіти сприяли утворенню такого нового загальносвітового явища як *смарт освіта (Smart-education)*, що передбачає: інтеграцію освітніх закладів у міжнародний освітній простір; застосування інноваційних освітніх технологій; створення нових орієнтирів для викладачів, посилення наукових досліджень; упровадження ефективніших моделей адміністрування та управління. Для організації смарт освіти у ЗВО необхідно застосовувати

відповідне програмне і технічне забезпечення, таке як Smart Board, Smart classroom, Smart-art, віртуальні лабораторії із використанням smart технологій електронного навчання: документ-камера smart, інтерактивна дошка, smart стіл та ін., що дозволяють створити ефективне інтерактивне освітнє середовище навчання на будь-якому рівні освіти. Б. Хмилько та І. Костиця відмічають, що соціальний сервіс Facebook, Twitter, Instagram, Telegram сервіси та інструменти Google, відео у мережі Інтернет, блоги, відеохостинг Youtube – все це є Smart-технології, котрі можна і потрібно застосовувати у педагогічній практиці для спілкування, для обміну професійним досвідом, для збагачення змісту занять новим матеріалом, для підвищення мотивації студентів до навчання, для професійного розвитку. Викладач і студенти є рівноправними учасниками освітнього процесу: всім однаковою мірою доступна необхідна інформація і кожен доповнює навчальне заняття результатами своєї роботи [200, с. 44]. Отже, соціальні мережі також відносяться до Smart-технологій (група Smart interaction), оскільки вони створюють особливий комунікативний простір і забезпечують зворотний зв'язок між викладачем і студентами. Для поширення Smart-технологій О. Багрій-Заяць пропонує користатися такими технічними засобами як: *сайт Open Learn*, що пропонує безкоштовні навчальні програми; *сайт YouTube*, який містить навчальні відеоматеріали та презентації; *віртуальний світ Second Life*, в якому створено навчальну аудиторію і відбуваються консультації із експертами за різними професійними напрямками [9, с.72].

М. Михайліченко, Я. Рудик доводять ефективність упровадження *електронної освіти*, оскільки це й *дистанційне навчання*, й *управління освітнім процесом*, й *автоматизація документообігу* освітніх закладів. Переваги електронної освіти вони вбачають у економії часу, збільшенні швидкості запам'ятовування навчального матеріалу на 15-25% порівняно з денною формою навчання, можливістю навчання у зручному темпі і в будь-який час, доступністю навчання для всіх категорій студентів, можливістю повернення до матеріалу, який є не зовсім зрозумілим [116, с. 59-60]. Отже, перевагою навчання з використанням технологій e-Learning у порівнянні з традиційною

системою освіти у вищій школі є його персоніфікованість, відкриті можливості для студентів щодо самоосвіти і самовдосконалення.

Для організації e-Learning у вищій школі існують безкоштовні онлайн-ресурси: *онлайн-платформа Quizlet*, що надає можливість створювати модулі із набором понять та їхніми визначеннями через додаток на смартфоні чи з комп'ютера, контролювати себе за допомогою різних методів; *сервіс Kahoot*, на якому можна проводити тестування у формі гри під час занять, де на смартфонах студентів відображуються чотири варіанта відповіді на запитання, із яких треба обрати правильний; *сайт Mentimeter*, який дозволяє створювати і проводити опитування серед студентів [51]. Отже, до e-learning відносяться освітні послуги і сучасні технології Інтернет-навчання, які активізують пізнавальну діяльність студентів. Так, дослідник e-learning Б. Лускін (B. Luskin) стверджує, що «Е» в терміні e-learning означає не лише «електронне» (electronic), але й ефективне (effective), відмінне (excellent), енергійне (energetic) навчання, що здійснюється з ентузіазмом (enthusiastic), передбачає прояв емоцій (emotional) і є дуже поширеним (extended) [256]. Розповсюдженість цього типу технологій обумовлена і збільшенням використання у процесі самостійної роботи студентів електронних підручників, які заміняють їм лекції.

Однак, погоджуємося із І. Оліфіренко щодо важливості особистісного – «живого» спілкування студента з викладачем. Вилучення із процесу навчання цього потужного фактору освітньої діяльності є недоліком індивідуальної електронної освіти. Крім того, ідентифікація особистості при тестуванні знань також має велике значення. Тому, найбільш ефективним методом навчання, на думку цього автора, вважається «змішана» форма (blended), або змішане навчання [131, с. 232]. Проблеми змішаного навчання розглядається у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців як В. Кухаренко [192], К. Осадча, В. Осадчий, А. Чорна [134], О. Цюняк, Г. Розлуцька [206], К. Бонк (С. Bonk) і Ч. Грехем (С. Graham) [228], Д. Гаррісон (D. Garrison) і Н. Воган (N. Vaughan) [239]), Х. Сінгх (H. Singh) [262] та ін.

Так, зарубіжний дослідник змішаного навчання Х. Сінгх (H. Singh) вважає, що освітні заклади повинні використовувати поєднання різних підходів

до навчання у своїх стратегіях, щоб отримати певний зміст у потрібному форматі для конкретних людей у визначений час. Змішане навчання, на думку цього автора, включає в собі безліч засобів доставки інформації, які покликані доповнювати один одного та сприяти навчанню та засвоєнню освітньої програми [262]. Отже, змішане навчання трактується як процес отримання студентами знань, умінь і навичок, що супроводжується поєднанням різних освітніх традиційних, дистанційних, мобільних технологій та стратегій навчання, які визначають чіткі програмні результати, спрямовані на їх досягнення через виконання освітніх програм.

Методичний ресурс для практичного застосування змішаного навчання у вищій освіті (*сценарії, принципи та практичні вказівки*), а також комплексний аналіз тем пропонують Д. Гаррісон (D. Garrison) і Н. Воган (N. Vaughan). Ці науковці розглядають змішане навчання у вищій освіті як сучасну освітню технологію, що охоплює традиційні цінності очного навчання та поєднує найкращі практики онлайн-навчання із метою підвищення результативності викладання та навчання у вищій освіті у процесі вивчення різних дисциплін [239]. У контексті організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації освіти О. Цюняк, Г. Розлуцька виокремлюють три основні *компоненти змішаного навчання*, які можна реалізувати в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти:

– *традиційне навчання* (face to face) – традиційні заняття в аудиторії під керівництвом викладача;

– *самотійне навчання* (self-study learning) – самотійна робота здобувачів вищої освіти: виконання практичних і лабораторних робіт, пошук навчальних матеріалів; робота у хмарних середовищах та з онлайн-сервісами;

– *спільне онлайн-навчання* (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн, приміром, проведення вебінарів, конференцій, форумів тощо [206, с. 233].

Отже, широке використання ІКТ, електронної освіти та змішаного навчання розглядаються у сучасній вищій школі в контексті невирішеної раніше проблеми пошуку співвідношення традиційного (аудиторного) та

дистанційного навчання, яке швидкими темпами увійшло в практику роботи ЗВО у період поширення ковіду та війни України з Росією із метою успішної підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців.

Цілеспрямована робота щодо формування управлінської компетентності майбутніх учителів вищої школи є важливою складовою професійної підготовки студентів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Саме сформованість управлінської компетентності надає можливість сучасним студентам, а в майбутньому – викладачам організувати на високому рівні освітній процес у ЗВО, налагоджувати партнерські взаємини зі здобувачами вищої освіти, здійснювати контроль якості освіти. Немаловажну роль у підготовці кваліфікованих фахівців відіграють і технології, що напряду пов'язані з розвитком умінь і навичок планувати і контролювати власну діяльність. Враховуючи ту обставину, що такі технології потрібні всім фахівцям, а в першу чергу – майбутнім керівникам закладів освіти, у нашому дослідженні *технології самоменеджменту* були віднесені до інноваційних освітніх технологій і широко використані в експериментальній роботі. Найпоширенішим різновидом технологій самоменеджменту є *тайм-менеджмент*, котрий орієнтований на процес інтенсифікації використання часу як загальної форми буття, що відображує тривалість процесів взаємодії та послідовність змін. Час – це ще і певна швидкість виконання дій, темп роботи, періоди та етапи різних процесів і явищ, індивідуальні ритми організації праці. На жаль, значний відсоток часу в практичній діяльності викладачів закладів вищої освіти втрачається марно, що пояснюється самою природою управлінської діяльності, що є творчою та безпосередньо пов'язаною із встановленням взаємовідносин із різними людьми. Тому так важливо ознайомлювати майбутніх викладачів ЗВО ще в стінах університетів із технологіями аналізу свого часу та непродуктивними його витратами з метою зведенням їх до мінімуму в професійному й особистому житті.

На сучасному етапі розвитку науки найбільшого поширення із тайм-менеджменту мають праці таких зарубіжних фахівців як Д. Аллен (D. Allen) [226], П. Друкер (P. Drucker) [237], Ф. Кей (F. Kay) [248], Д. С. Кеннеді

(D. S. Kennedy) [249], Дж. Ягер (J. Yager) [268] та ін. Серед вітчизняних науковців різні аспекти впровадження у практику роботи тайм-менеджменту досліджують Г. Євтушенко [52], Н. Заєць [60], Л. Івашина [65], О. Колесов [82], Н. Любченко [101], О. Хитра [199] та ін.

Сам термін «*тайм-менеджмент*» походить від англ. *time-management* – управління часом, тому широко використовується саме в формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців. Тайм-менеджмент – це сукупність методик оптимальної організації для виконання поточних завдань, проєктів і календарних подій [166, с. 51]. Про виникнення тайм-менеджменту в науці говорить О. Колесов, який зазначає, що вперше ця технологія з'явилася в Голландії в 70-і рр. ХХ століття, де вона була представлена на спеціалізованих курсах для службовців і бізнесменів із навчання плануванню часу. Згодом цією проблемою із управління часом почали займатися фахівці з США, Німеччині, Фінляндії та ряду інших країн світу [82]. Отже, історія виникнення тайм-менеджменту доводить, що це досить нова технологія, що орієнтована на раціональне використання часу в процесі життєдіяльності особистості шляхом активізації процесів самоорганізації.

Сутність тайм-менеджменту Л. Івашина вбачає в оптимальному використанні робочого часу та зменшенні дії факторів, що спричиняють значні втрати часу [65, с. 436]. Тайм-менеджмент, як відзначає Г. Євтушенко, – це не лише правильний розподіл власного часу, а й керування чинниками, які впливають на нього, тобто робоча атмосфера, стосунки з колегами, організація відпочинку, побуту тощо [52]. На думку Н. Заєць, тайм-менеджмент – це вміння управляти собою із застосуванням відповідних методик та механізмів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем у використанні часового ресурсу та формування індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду занять [60]. Таким чином, науковці розглядають тайм-менеджмент як *колективну стратегію*, що впливає на робочу атмосферу, стосунки з колегами в процесі професійної діяльності, або *індивідуальну технологію управління часом*, яка найбільше відповідає

характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду занять конкретної особистості та впливає на робочу атмосферу, стосунки з колегами, організацію відпочинку, побуту.

Отже, на сьогоднішній день у науковій літературі виділяються два основні напрями застосування тайм-менеджменту: *корпоративний і особистий*. Корпоративний тайм-менеджмент особливо актуальний у вищій школі, де викладачі планують графіки роботи певного структурного підрозділу або ЗВО в цілому, здійснюють у часовому режимі роботу зі студентами. Особистий тайм-менеджмент стосується окремої людини і може торкатися як її професійної діяльності, так і сфери особистого, приватного часу, процесу розвитку особистості, налагодження її відносин із оточуючими. Як зазначає О. Хитра – «це сукупність різних технік та технологій організації роботи працівника, яку він здійснює в особистих інтересах, не бажаючи даремно витратити ресурси свого часу» [199, с. 104-105].

Метою застосування тайм-менеджменту у практиці роботи вищої школи є:

- виявлення і попередження причин нестачі часу в процесі виконання різних завдань через створення системи продуманого алгоритму організації дій;
- навчання правильній розстановці життєвих цілей та пріоритетів у певний період часу для отримання найбільш ефективного результату окремої діяльності та життя у цілому;
- визначення конкретних корпоративних та індивідуальних стратегій планування і використання часу з метою досягнення поставлених цілей та покращення якості життя.

Тайм-менеджмент сьогодні розглядається як сучасна технологія, яка органічно поєднує різні теорії і концептуальні підходи, практичні рекомендації та мистецтво самоорганізації та включає в себе правила і принципи, що допомагають людині правильно організувати свій час і досягти максимальної ефективності в будь-якій справі. Враховуючи специфіку

управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи, виокремимо для них десять основних принципів застосування тайм-менеджменту, а саме:

- *розумне цілепокладання* (головне аби цілі були чітко визначеними та досяжними);
- *вмотивованість* (наявність усвідомленого бажання зекономити час у зв'язку зі задоволенням якихось важливих потреб);
- *зосередженість* (визначення пріоритетів, виокремлення найбільш важливих справ);
- *збалансованість* (гармонійний розподіл часу між особистим і професійним життям);
- *економія та раціональність* (необхідність бережливого ставлення до часу та його раціонального використання);
- *гнучкість* (можливість змінювати плани, щоб вони стали зручними для виконання у професійній діяльності);
- *партнерство* (людяність у відносинах із колегами та близькими, встановлення дружніх стосунків із оточуючими);
- *нелінійність часового ресурсу та самоорганізація* (умовність поділу часового ресурсу на короткострокову і довгострокову перспективи та необхідність його самостійного розподілу конкретною особою, або організацією);
- *компактність* (всі обрані інструменти тайм-менеджменту мають бути максимально портативними, щоб не втратити жодної важливої ідеї чи незавершеної справи);
- *результативність* (управління часом необхідно для зниження дефіциту часу, виконання певних завдань за більш короткий період).

Система управління часом складається з наступних елементів: *постановка цілей* (аналіз і формування особистих цілей); *планування* (розроблення планів та альтернативних варіантів своєї діяльності); *ухвалення рішень* (для виконання майбутніх справ); *реалізація й організація із розстановкою пріоритетів* (організація особистого трудового процесу з

метою реалізації поставлених завдань); *контроль і самоконтроль* (коригування цілей у разі необхідності). Отже, в основу технології тайм-менеджменту покладено функції управління.

Як сучасна технологія тайм-менеджмент має певну покрокову дію. Н. Любченко пропонує наступний технологічний ланцюжок практичного здійснення тайм-менеджменту, який можна використовувати в практиці підготовки майбутніх викладачів із метою формування в них управлінської компетентності:

Крок 1. Визначення цілей і завдань управління часом.

Крок 2. Аналіз щоденного використання часу.

Крок 3. Класифікація факторів, що спричиняють неефективні витрати часу.

Крок 4. Розробка шляхів і методів економії часу.

Крок 5. Створення системи контролю із використання часу та мінімізації непродуктивних його витрат.

Крок 6. Проєктування власної робочої поведінки на основі принципів економії та раціональності.

Крок 7. Регулярне підбиття підсумків та оцінювання ефективності використовуваної технології управління часом у процесі професійної діяльності [101, с. 89]. Отже, технологічний ланцюжок у сім кроків надає можливість майбутнім викладачам вищої школи послідовно управлять використанням часу від постановки цілей і завдань до підбиття підсумків та оцінювання ефективності певної діяльності.

Аналіз сучасної літератури з проблем управління часом (М. Бліхар, В. Гобела, Г. Євтушенко, Н. Заєць, Л. Івашина, Г. Коваль, О. Колесов, Г. Леськів, Г. Левків, Н. Любченко, О. Подра, О. Хитра та ін.) дозволяє згрупувати запропоновані методи та інструменти тайм-менеджменту в п'ять великих груп: інструменти діагностування наявності особистих проблем в управлінні часом; методика планування часу задля досягнення оптимальних результатів; підходи до найкращої організації робочого та життєвого простору; способи управління власними діями та вчинками; найкращі способи

постійного самовдосконалення.

Раціональними підходами в тайм-менеджменті є: постановка пріоритетів розвитку, декомпозиція стратегічних цілей, делегування повноважень [65, с. 437]. *Постановка пріоритетів* передбачає визначення за ступенем важливості основних цілей та завдань; *декомпозиція стратегічних цілей* позиціонує розподіл перспективної мети на більш малі цілі; *делегування повноважень орієнтовано* на посилення контролю виконання завдань та його централізацію, своєчасне прийняття управлінських рішень, скорочення витрат часу і засобів на пошук необхідної інформації, залучення до управління безпосередніх виконавців.

Таким чином, поняття «інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів» у процесі дослідження розглядаємо як цілеспрямоване і послідовне впровадження у практику вищої школи новаторських педагогічних методів, прийомів і засобів, що призводять до ефективності й оптимізації освітнього процесу, гарантованого досягнення цілей вищої освіти, яке має ряд складових (*концептуальну, змістову, процесуальну, результативно-аналітичну*). Організація процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів передбачає необхідність опанування у ЗВО такими інноваційними освітніми технологіями як *модульно-рейтингове навчання; технології партнерства; імітаційні й інтерактивні технології; управління конфліктами; інформаційно-комунікаційні технології (elearning, Smart-технології, змішане навчання), технології самоменеджменту та ін.* Становлення нової системи освіти, котра орієнтована на входження у світовий освітній простір, потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у підготовці майбутніх викладачів вищої школи.

Висновки до першого розділу

Грунтовне вивчення, аналіз і узагальнення сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування управлінської компетентності

майбутніх викладачів ЗВО з використанням інноваційних освітніх технологій надало можливість сформулювати наступні висновки:

1. Термінологічний апарат дослідження є складним і недостатньо розробленим. У дослідженні використовується ряд термінів, розуміння котрих орієнтовано на постійний розвиток теорії компетентності в педагогічній науці. Автором дослідження застосовуються сучасні дефініції у наступному тлумаченні, а саме:

– *компетенція* – повноваження організації чи установи, коло функціональних обов'язків фахівця, що визначають його готовність до якісного розв'язання професійних завдань у певній сфері;

– *компетентний* – здатний до високопрофесійної діяльності;

– *компетентності* – певні конструкти, які детермінують спрямованість компетентної особистості;

– *компетентність фахівця* – сукупність його цінностей, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують йому самостійність й активність у здійсненні професійної діяльності;

– *«професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача ЗВО»* – це інтегроване утворення, сукупність професійних й особистісних якостей, цінностей, кваліфікаційних знань, умінь, досвіду й майстерності, отриманих у вищій школі, гармонійна інтеграція яких у майбутній педагогічній діяльності сприятиме досягненню оптимальних результатів, розвитку й самовдосконаленню у процесі свідомого становлення професіоналізму;

– *«управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти»* – інтегрована якість особистості, що передбачає сформованість управлінських мотивів і цінностей, знань, операційно-технологічних умінь, важливих професійних якостей, котрі дозволять ефективно здійснювати майбутню управлінську діяльність у вищій школі згідно окреслених професійних функцій;

– *«управлінська культура викладача ЗВО»* – це рівень його ціннісних орієнтирів і компетентності в сфері управління, модель поведінки, стиль

керівництва у розв'язанні професійних завдань із орієнтацією на загальні норми культури суспільства, культуру освітнього менеджменту вищої школи.

2. На основі аналітичного підходу зроблено висновок про існування у психолого-педагогічній літературі *простих* (трьох-компонентних) і *складних* структур (сім і більше компонентів) управлінської компетентності. Доведено, що складні структури ускладнюють процес дослідження рівнів сформованості досліджуваного феномена. Найбільш оптимальним і доцільним є виокремлення чотирьох-п'яти компонентної структури. У процесі дослідження виділено *структурні компоненти і показники управлінської компетентності* майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій, а саме:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення власних цінностей, схильність до певного стилю керівництва, вміння чітко прогнозувати цілі і завдання управлінської діяльності;

- *когнітивно-діяльнісний* – наявність комплексу теоретичних педагогічних знань, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, готовність до застосування інформації у вигляді технологій управлінської діяльності;

- *операційно-технологічний* – уміння планувати та організовувати освітній процес у ЗВО; використання інноваційних освітніх технологій в управлінській діяльності; здатність працювати в команді; уміння управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти;

- *особистісно-рефлексивний* – самоаналіз, адекватна оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки інших, їх корекція; здатність до постійного професійного вдосконалення; оволодіння сукупністю особистісних та професійних якостей, що виявляються в індивідуальному стилі управління.

3. З'ясовано, що процес становлення освітніх технологій доводить їх швидкий прогрес із другої половини ХХ ст. до сьогодення від *програмовано-навчального до трансформаційно-медіаосвітнього етапів*. Сучасні освітні технології гарантують досягнення певного рівня освіти, є ефективними за своїми результатами, оптимальними – у витратах сил і засобів, використанні

часу. Освітні технології також пов'язані зі стратегією розвитку освіти, їм притаманна *алгоритмічність* як упорядкована система дій, що призводить до гарантованого досягнення цілей освіти, *діагностичність* як можливість вимірювання освітніх досягнень, *системність* як взаємозв'язок основних елементів технології. У нашому дослідженні розглядаємо *інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів* як цілеспрямоване і послідовне впровадження у практику вищої школи новаторських педагогічних методів, прийомів і засобів, що призводять до ефективності й оптимізації освітнього процесу, гарантованого досягнення цілей вищої освіти. Структура інноваційних освітніх технологій вміщує такі складові: *концептуальну, змістову, процесуальну, результативно-аналітичну*, що надає можливість для поетапної її реалізації від мети до отриманого результату.

4. До інноваційних освітніх технологій, що орієнтовані на стратегії сучасної освіти, відносимо *модульно-рейтингове навчання; групове навчання на основі партнерства і ефективної квазіпрофесійної діяльності (технології партнерства, імітаційні й інтерактивні технології); особистісно зорієнтовані управлінські технології (управління конфліктами); інформаційно-комунікаційні технології (електронна освіта – elearning, Smart-технології, змішане навчання), технології самоменеджменту (тайм-менеджмент та ін.)*. Інноваційні освітні технології спираються на різні форми навчальної співпраці викладачів і студентів, які допомагають у досягненні спільної дидактичної мети та підвищенні ефективності освітнього процесу вищої школи.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Методологія формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: підходи та принципи

Організація наукового дослідження вимагає чітко продуманої методології, сутність якої розкривають у своїх працях такі вчені як Т. Завгородня і І. Стражнікова [58], Е. Кузнецов [90], С. Сисоевої і Т. Кристопчук [170], Н. Тверезовська і В. Сидоренко [190] та ін. Методологію науково-педагогічних досліджень потрібно розуміти, на думку С. Сисоевої і Т. Кристопчук, як загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей знання [170, с.66]. Д. Серіков, В. Лугова зазначають, що методологія дає відповідь на питання, яких методологічних підходів (*парадигм, принципів, ідей, цінностей тощо*) потрібно дотримуватися у процесі організації розвитку компетентності [169]. Отже, методологічні підходи в педагогіці застосовуються як методологічне підґрунтя для вирішення поставленої проблеми в теоретичних педагогічних дослідженнях і в освітній практиці на основі певних принципів та ідей.

В. Харламенко і О. Гузенко стверджують, що методологія освітнього процесу включає цілу систему принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, учіння про цю систему. Розвиток методології у напрямку професіоналізації передбачає єдність її гносеологічної й творчо перетворювальної функцій. Тенденції розвитку професійної освіти та підготовки (навчання) майбутніх викладачів вищої школи, фахівців в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів мають ґрунтуватися на

методологічних та теоретичних основах педагогіки праці та принципах демократизації, гуманізації та гуманітаризації професійної освіти, концептуальних засадах підготовки майбутнього викладацького персоналу на загальнодержавному й регіональному рівнях, із урахуванням ринкових умов та національної рамки кваліфікацій [198, с. 380-381]. Отже, у процесі організації нашого дослідження необхідно виокремити вихідні наукові позиції, парадигми і принципи, що є основою формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій.

Під принципом розуміють основне вихідне положення якої-небудь теорії, вчення, галузі науки. Принципи вважаються початковою формою систематизації знань [190, с.11]. Таким чином, визначення вихідних наукових позицій і принципів дослідження передбачає системний аналіз та узагальнення сучасних теорій і концепцій формування досліджуваного феномена.

Погоджуємося із твердженням Т. Завгородньої та І. Стражнікової щодо важливості вихідних теоретичних позицій дослідника, «тому що від його світогляду, установок, цілей і завдань дослідження залежить спосіб, за допомогою якого він здобуватиме факти, тлумачитиме їх, робитиме висновки» [58, с. 30]. Отже, авторські позиції кожного окремого науковця відрізняються у залежності від їх особистісного бачення проблеми дослідження.

У процесі вивчення проблеми формування управлінської компетентності майбутніх фахівців методологічні підходи і принципи дослідження науковців суттєво різняться. Так, дослідження О. Керекеші-Попової ґрунтується на таких методологічних підходах – *компетентнісний, діяльнісний, особистісний, системний*, та ряду принципів: *загальнодидактичні* (науковості, системності та послідовності, оптимізації навчання, єдності теорії та практики, свідомості й активності, цілісності), *специфічні* (проблемної ситуативності та мотивації навчальної діяльності) [73]. Основу формування управлінської компетентності майбутнього викладача в дослідженні Д. Козлова складають ідеї *системного, кваліметричного, компетентнісного, програмно-цільового, особистісно орієнтованого підходів*, провідні постулати теорії педагогічного управління та якості освіти; відповідні принципи (*загальнометодологічні та специфічні*) [79].

Д. Серіков, В. Лугова дотримуються вимог *системного, генетичного (динамічного), гуманістичного (людиноцентристського), суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, акмеологічного* підходів до розвитку управлінської компетентності керівників на основі *андрагогічних принципів навчання* [169]. У процесі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у вищій школі за допомогою інтерактивних технологій навчання Н. Шостаківська виокремлює такі наукові підходи як *компетентнісний, технологічний, інтерактивний і принципи розвитку, стандартизації, ситуативності, креативності, технологічної послідовності, прогностичності* [217]. Серед методологічних підходів у педагогічній системі формування управлінської компетентності І. Дарманською виділено: *системний, аксіологічний, діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, андрагогічний, процесуальний, ситуаційний, стратегічний, особистісно орієнтований, праксеологічний, інноваційний і компетентнісний* [39, с.16] та *загальні* (комплексності, оптимальності, ієрархічності, наступності, системності, науковості, інноваційності, зв'язку з життям, неперервності, єдності цілей й цілеспрямованості, конкурентоспроможності, випереджального розвитку, функціональної структуризації) й *спеціальні принципи* (мотиваційного спонукання, професійної спрямованості, варіативності та структуризації, фундаменталізації, міждисциплінарної інтеграції, співпраці, взаєморозуміння та всебічного розвитку) [99, с.20]. Таким чином, варіативність наукових позицій учених щодо методології власних досліджень доводить їх індивідуальну інтерпретацію відомих концепцій і теорій. Однак, усі науковці єдині в поглядах на важливість саме компетентнісного підходу в формуванні досліджуваного феномена та використання загальних і спеціальних принципів.

Отже, більш детально охарактеризуємо методологічні підходи і принципи, що стали основою дослідження формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій, а саме: *компетентнісний, студентоцентрований, акмеологічний, аксіологічний, технологічний*.

Основним методологічним підходом дослідження визнано компетентнісний (Н. Бібік, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, М. Левківський, О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоєва, І. Трубавіна, Ю. Шапран, Ю. Швалб та ін.), що орієнтований на розвиток особистості професіонала з позитивним світоглядом і ціннісними орієнтаціями; визначення вимог до освітньої діяльності за професійними стандартами і врахування результатів навчання при оцінці якості вищої освіти; діяльнісний характер освіти, набуття практичного досвіду роботи; випереджальний характер професійної підготовки в ЗВО.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки викладацького складу ЗВО у сучасних умовах розвитку освітньої галузі передбачає здатність визначати пріоритетні цілі, готовність майбутніх фахівців до інноваційної діяльності; вміння організовувати освітній процес відповідно до нових вимог, застосовувати новітні форми навчання, будувати інноваційні стратегії освіти. Усе це актуалізує питання застосування компетентнісної парадигми освіти у процесі формування управлінської складової діяльності майбутніх викладачів ЗВО.

Погоджуємо з І. Трубавіною, що впровадження компетентнісного підходу в заклади вищої педагогічної освіти в сучасних умовах вимагає збільшення уваги до якості навчання здобувачів освіти і до них самих, урахування вимог нового законодавства про освіту. Ця обставина дозволяє говорити вченій про необхідність дотримання в освітньому процесі на основі нових вимог і комплексу наукових підходів таких *принципів навчання*: виховуючого навчання, академічної свободи викладачів, академічної мобільності здобувачів, інтенсифікації навчання, самоорганізації і розвитку всіх учасників освітнього процесу, поваги до прав людини, цілісності освітнього процесу, без поділу на виховну і аудиторну роботу, коли є навчальна і позааудиторна робота з майбутнім фахівцем; педагогізації і професіоналізації педагогічної освіти; академічної доброчесності; цінності освіти, її демократизації [195, с.26-27].

Імплементация компетентнісного підходу до навчання і викладання у процесі нашого дослідження досягається шляхом дотримання *принципів оптимізації навчання – управління навчанням на основі вибору змісту, методів,*

форм і прийомів дидактичного впливу з метою досягнення найвищої ефективності освітнього процесу; єдності теорії та практики – визначальна роль практичного досвіду в процесі пізнання, який доводить істинність теоретичних положень.

Наступним методологічним підходом став *студентоцентрований*, що вміщує ідеї поваги до людини, її прав і академічних свобод, відповідальності за власне навчання (В. Андрющенко, М. Бойко, В. Кремень, Ю. Рашкевич, С. Толочко, Р. Едвардс (R. Edwards) та ін.). Цей підхід базується на Концепції студентоцентризму і реалізується через активне студентоцентроване навчання і викладання. Ю. Рашкевич доводить, що в основу студентоцентрованого підходу покладено ідею максимального забезпечення для студентів їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх [159, с. 16]. Отже, студентоцентрований підхід до навчання і викладання у вищій школі орієнтований на потреби стейкхолдерів у високопрофесійних фахівцях, які можуть швидко працевлаштуватися і будуть затребувані на ринку праці.

Сутність цього підходу чітко визначає М. Бойко, яка розглядає його реалізацію у процесі управління якістю підготовки майбутнього викладача і залучення студентів до цього процесу як основних споживачів освітніх послуг. Індивідуальна траєкторія навчання студента, на думку цього автора, означає право вибору альтернативних курсів із певної навчальної дисципліни. Студент за результатами ознайомчих лекцій має отримати право записуватися на курс до того чи іншого викладача. Таким чином, відбувається своєрідне поєднання студентоцентрованого навчання та практики, за якої не викладач йде до призначеної йому навчальним відділом чи кафедрою студентської аудиторії, а навпаки студентська група для вивчення певної дисципліни формується навколо викладача [12, с. 43]. Отже, цей підхід є основою для задоволення освітніх потреб студентства щодо поглибленого вивчення і опанування нових знань.

У «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» студентоцентроване навчання і

викладання характеризується як таке, що поважає і враховує різноманітність студентів та їх потреби, уможлиблюючи гнучкі освітні траєкторії; враховує різні способи надання освітніх послуг; використовує різноманітні педагогічні методи; оцінює та коригує способи надання освітніх послуг і педагогічні методи; забезпечує відчуття автономності у здобувачів освіти і підтримку з боку викладача; сприяє взаємній повазі у стосунках «студент-викладач» [182, с. 12].

Отже, основними ознаками студентоцентрованого навчання і викладання є: активна позиція студента в організації освітнього процесу; зростання відповідальності за власне навчання; автономність діяльності студента з одночасним викладацьким супроводом, гнучкі навчальні траєкторії, систематичний моніторинг якості освітніх послуг тощо.

Стратегічне управління освітнім процесом у рамках студентоцентрованого підходу вищої школи вимагає організації такого навчання, яке надає можливість студентам знайти ефективні способи виконання освітніх програм; забезпечує їх вибором змісту, способів, темпів та місця навчання, а отже, сприяє підвищенню якості освіти. Таким чином, управлінський аспект реалізації студентоцентрованого підходу має максимально задовольнити бажання студентів сформувати власні траєкторії отримання вищої освіти щодо вибору дисциплін; навчання на декількох спеціальностях; використання різних форм отримання освіти (офлайн, онлайн, змішана форма). Цей висновок співзвучний з науковою позицією Р. Едвардс (R. Edwards), який зазначає, що цінність студентоцентрованого навчання полягає у тому, що воно ставить студента у центр освітнього процесу, задовольняє його потреби, дає змогу вивчати те, що йому потрібно у спосіб, який підходить саме йому [238].

У процесі дослідження враховуємо думку С. Толочко, що імплементація означеного підходу до навчання і викладання в освітньо-науковому процесі досягається шляхом дотримання *принципів толерантності й поваги до різноманітності здобувачів освіти, їхніх особливостей, потреб* [193, с. 80], а також основним принципом студентоцентрованого підходу вважаємо *принцип*

свідомості й активності – поєднання необхідності сприйняття і засвоєння знань із активністю, ініціативністю та самостійністю студентів у процесі їх застосування.

Акмеологічний підхід у дослідженні обраний із позицій вивчення закономірностей досягнення вершин майстерності і професіоналізму, орієнтації майбутніх викладачів на саморозвиток і самореалізацію (А. Деркач, С. Вітвицька, Г. Сотська, С. Пальчевський, Л. Рибалко та ін.)

Основою акмеологічного підходу в освіті, як зазначає С. Вітвицька, виступає акмеологія як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності й розвитку цивілізації, що інтегрує знання багатьох наук про Літера (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології) [20, с. 116]. Отже, визначальним у акмеологічному підході є звернення до гуманістичних ідей щодо вдосконалення людини, підвищення її професіоналізму.

О. Проценко одним із особистісних критеріїв професіоналізму викладача вважає *рефлексивний* (самоконтроль, рефлексія власної педагогічної діяльності) [155, с. 27]. Управління формуванням і розвитком професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО на засадах акмеології, на думку цього науковця, забезпечується за умови стимулювання досягнення акме, готовності викладача до професійно-педагогічної самореалізації [155, с. 28-29]. Отже, викладач ЗВО у процесі професійної діяльності повинен прагнути до професійних досягнень, змінювати і розвивати себе, здійснювати творчий внесок у професію.

О. Цюняк вказує на зв'язок інноваційної та акмеологічної діяльності, які поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, забезпечення свободи цілепокладання та творчості [205, с. 236]. Таким чином, інноваційна діяльність стає умовою розвитку майбутнього викладача, оскільки саме в процесі такої діяльності формуються професійно важливі якості майбутнього педагога.

У процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційної освітніх технологій використання

акмеологічного підходу орієнтовано на вивчення особистості в єдності її суттєвих сторін (особистість як індивідуальність і як суб'єкт взаємодії); на рефлексію і власне самоусвідомлення; на постійний саморозвиток і самовдосконалення; на впровадження інновацій у професійну діяльність.

Таким чином, імплементація основних ідей навчання і викладання у ЗВО на засадах акмеології у нашому дослідженні передбачає дотримання таких принципів: *суб'єктності – виявлення й створення викладачем умов розвитку і саморозвитку студентів на різних рівнях його суб'єктного буття; інноваційності – реалізація прав на індивідуальну творчу діяльність, на особистісну ініціативу і свободу вибору інновацій.*

Аксіологічний підхід у нашому дослідженні обрано з позицій забезпечення в освітньому процесі вищої школи органічного поєднання умінь майбутніх викладачів до самостійного мислення й ціннісної саморефлексії (В. Андрущенко, І. Бех, С. Вітвицька, Р. Винничук, Т. Калюжна, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.).

Основою аксіологічного підходу є діалектико-матеріалістична аксіологія, яка проголошує людину найвищою цінністю суспільства і самоціллю суспільного розвитку. Отже, аксіологічний підхід ґрунтується на ідеях пріоритету загальнолюдських цінностей. За результатами аналізу наукової літератури О. Павлова констатує, що поняття «цінність» частіше пояснюється науковцями з трьох точок зору:

- як значущість та ідеал, як продукт суспільної свідомості;
- як спрямованість на об'єкт або матеріальну форму втілення певних ідеалів;
- як складова частина психологічної структури особистості, факт свідомості і джерело відносин особистості з навколишньою дійсністю [137, с.170]. Таким чином, цінності сполучають духовну культуру суспільства – суспільне буття й духовний світ особистості – індивідуальний розвиток.

Використання аксіологічного підходу забезпечує трансформацію певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. Таким чином, кожному індивіду притаманна своя особиста

ієрархія цінностей, що побудована на основі суспільних цінностей і відтворює потреби і погляди, інтереси та переконання окремої особистості в соціумі.

Р. Винничук характеризує аксіологічний підхід як системний дослідницький інструментарій, що спрямований на вивчення процесів формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих (національних, локальних) і професійних (освітніх) цінностей [19, с. 10]. Отже, на основі аксіологічного підходу відбувається дослідження ціннісних орієнтацій у суб'єктів освітнього процесу, формування загальнолюдських і професійних цінностей.

Аксіологічний підхід дозволяє розглядати освіту, як зазначає В. Смікал, як соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в основних його ідеях: *універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів, пріоритет ідеї свободи* [176]. Таким чином, вдосконалення системи сучасної освіти, визначення стратегії її розвитку передбачає розробку аксіологічного освітнього каркаса, системи пріоритетних цінностей молоді, педагогічних технологій, що формують ціннісні орієнтації студентства. Аксіологічний підхід у вищій освіті спрямований на використання системи принципів, норм, канонів, ідеалів, регулюючих взаємодію в освітній сфері і формуючих світогляд особистості. Т. Калюжна виділяє ряд принципів, на основі яких функціонує педагогічна аксіологія, а саме: *гуманізму, комплексності, адекватності і відповідності, динамізму ціннісних орієнтацій, емоційної відвертості, ієрархічності та ін.* [71, с. 65-66]. Із урахуванням окреслених положень визначено основні принципи аксіологічного підходу, що знайшли відображення у нашому дослідженні, а саме: *принцип гуманізації освіти – спрямованість освіти на встановлення гуманних стосунків у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей; принцип комплексності – розгляд ціннісних орієнтацій особистості як цілісного системного утворення.*

Технологічний підхід у нашому дослідженні означає ефективне використання сучасних освітніх технологій, які здатні посилити трансформаційний потенціал вищої освіти, готувати студентів до професійної діяльності у мінливому інноваційному освітньому середовищі (Н. Грицик,

Т. Скорик; І. Задніпрянець; В. Курило й Г. Щука; Г. Майборода; Л. Мафтин, І. Прокоп та ін.)

Так, Л. Мафтин, І. Прокоп відмічають, що сьогодні технологічний підхід набуває особливого значення, стає провідним, зумовлює цілий комплекс новітніх змін, необхідність пошуку ефективних шляхів навчання, упровадження інноваційних педагогічних технологій [112, с.37-38]. Домінування технологічного підходу в освіті означає перехід викладання на якісно новий ступінь ефективності й керованості.

Технологічний підхід (*у теорії навчання вищої школи*), як зазначає Г. Майборода, поєднує декілька напрямів, які інтенсивно розвиваються: *діалоговий і модульний* (В. Шоган); *контекстний* (О. Вербицький); *навчання шляхом вирішення навчальних завдань* (Г. Балл, В. Сластьонін, Л. Спирін); *інноваційний* (В. Журавльов, П. Підкасистий); *проблемно-модульний* (П. Підкасистий); *конструктивно-проективний* (В. Симоненко); *імітаційно-ігровий* (М. Лебедева, С. Шмаков) і ін. [102, с.77]. Отже, вчена вказує на багатоаспектність технологічного підходу і поділяє його на напрями використання окремих конкретних технологій.

Н. Грицик, Т. Скорик технологічний підхід відносять до практичного підходу, який застосовується для управління освітнім процесом і гарантує досягнення навчальних завдань [34, с.78]. Таким чином, науковці вказують на необхідність застосування цього підходу в системі управління освітньої діяльністю. Як метод пізнавальної та управлінської діяльності характеризують технологічний підхід В. Курило й Г. Щука, який, на їх думку, дозволяє за допомогою об'єкта-замінника системи адекватно й цілісно зобразити її сутність, найважливіші якості й засоби [92]. Отже, основною ознакою технологічного підходу є його керованість, практичність.

Однак, основною характеристикою технологічного підходу вважається її структурованість і алгоритмізованість як послідовність дій і певних кроків у реалізації інноваційної освітньої технології.

Погоджуємося з думкою І. Задніпрянець, що «технологічний підхід відкриває нові можливості для концептуального та проектного розвитку різних

областей та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної діяльності. Він дозволяє:

- з найбільшою визначеністю передбачати результати та управляти педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі практичний досвід та його використання;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- комплексно розв’язувати освітні та соціально-виховні проблеми;
- оптимально використовувати наявні ресурси;
- зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину;
- обирати найбільш ефективні та розробляти нові технології й моделі для соціально-педагогічних проблем сучасності» [59, с.3].

Таким чином, формування управлінської компетентності майбутніх викладачів у нашому дослідженні при використанні технологічного підходу спирається на наступні принципи, а саме: *структурованість і алгоритмізованість – послідовність кроків у реалізації інноваційних освітніх технологій; керованість – управління процесом упровадження інноваційних освітніх технологій у практиці роботи вищої школи.*

У висновку відмітимо, що *провідними принципами наукового пізнання у реалізації наукового дослідження щодо формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій виступають наступні вихідні положення:*

- *принцип оптимізації навчання* – управління навчанням на основі вибору змісту, методів, форм і прийомів дидактичного впливу з метою досягнення найвищої ефективності освітнього процесу;
- *принцип єдності теорії та практики* – орієнтація на практичний досвід в процесі пізнання, який доводить істинність теоретичних положень;
- *принцип толерантності й поваги до різноманітності здобувачів освіти* – врахування їхніх особливостей, потреб у освітньому процесі ЗВО;

- *принцип свідомості й активності* – поєднання необхідності сприйняття і засвоєння знань із активністю, ініціативністю та самостійністю студентів у процесі їх застосування;
- *принцип суб'єктності* – виявлення й створення викладачем умов розвитку і саморозвитку студентів на різних рівнях його суб'єктного буття;
- *принцип інноваційності* – реалізація прав на індивідуальну творчу діяльність, на особистісну ініціативу і свободу вибору інновацій;
- *принцип гуманізації освіти* – спрямованість освіти на встановлення гуманних стосунків у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей;
- *принцип комплексності* – розгляд ціннісних орієнтацій особистості як цілісного системного утворення;
- *принцип структурованості і алгоритмізованості* – послідовність кроків у реалізації інноваційних освітніх технологій;
- *принцип керованості* – управління процесом упровадження інноваційних освітніх технологій у практиці роботи вищої школи.

2.2. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій

Сучасні реалії освітнього процесу вищої школи свідчать про існування певної взаємозалежності між зовнішніми об'єктивними можливостями й отриманими результатами професійної підготовки в ЗВО. Викладачі-науковці пропонують комплекс впливів на студентів вищої школи з метою досягнення ефективності їх освітньої діяльності та формування педагогічних якостей особистості. У сучасній науковій літературі цей процес називається *виокремленням педагогічних умов*.

Проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури доводить, що поняття «педагогічні умови» широко розглядається у працях ряду

науковців (*Н. Інполітова, І. Зязюн, К. Касярум, Д. Козлов, П. Лузан, В. Манько, В. Нестерова, П. Підкасистий, О. Пехота, Г. Поліщук, Є. Хриков та ін.*)

Так, Д. Козлов доводить, що під поняттям «педагогічна умова» науковці розуміють: *цілеспрямовані або штучно створені обставини*, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи (О. Жерновникова); або ефективність навчально-виховного процесу, формування особистості (І. Лернер); *чинники*, що забезпечують процес навчання і є результатом добору, конструювання та використання елементів змісту, методів і засобів навчання для досягнення поставленої мети (В. Андрєєв), або є необхідними й достатніми для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи (В. Смирєнський); *вимоги*, які мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу (І. Шимко); *сукупність об'єктивних можливостей* змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які забезпечують вирішення поставленого завдання (С. Висоцький) [79, с. 102]. Д. Козлов згідно із метою свого дослідження розуміє педагогічні умови як спробу зорієнтувати практику вищої школи на використання сукупності чинників, обставин, реалізація яких уможлиблює ефективне формування управлінської компетентності викладачів ЗВО.

Узагальнення сутності поняття «педагогічні умови» в сучасній психолого-педагогічній літературі надало можливість Г. Поліщук стверджувати, що означену дефініцію науковці трактують як: *обставини*, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців; *чинники*, що впливають на процес досягнення мети; *детермінанти*, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок; *педагогічну систему або її компоненти* (певні норми, методи, умови, ситуації); локальні прояви закономірностей, принципів та правил тощо [149].

Отже, можна зробити висновок, що серед означених трактувань цього терміну найбільш поширеними є саме розгляд педагогічних умов як певних *обставин і чинників*. Погоджуємося із Д. Бірюком, що «педагогічні умови» – «це наповнені змістом процесуальні характеристики, які зумовлюються

цілепокладанням педагогічного процесу; вони створюються педагогом у безпосередній педагогічній діяльності, а чинники їх виникнення цілком можуть існувати об'єктивно й незалежно від цієї діяльності» [11, с.10]. Тому сутність поняття «педагогічні умови» краще визначати як обставини, ніж чинники. Важливою також є думка О. Панкевич, що упровадження педагогічних умов у освітній процес «передбачає насамперед досягнення поставленої дослідником конкретної мети» [140, с. 65].

Із урахуванням наукових позицій різних дослідників поняття «педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи» розглядаємо як сукупність об'єктивних обставин, від яких залежить і на підставі яких відбувається цілеспрямований продуктивний процес формування досліджуваного феномена в здобувачів вищої освіти.

Особливістю виокремлення педагогічних умов процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи є використання у практиці роботи інноваційних освітніх технологій. О. Радченко доводить, що впровадження інноваційних технологій повинно базуватися на врахуванні *таких умов*: взаємодія викладачів і студентів та студентів між собою; врахування індивідуальних особливостей усіх суб'єктів освітнього процесу; інноваційність освітнього середовища, що реалізується через змістове і процесуальне наповнення, форми і методи роботи, матеріальну базу і забезпечення, психологічний та емоційний комфорт. Є незаперечною думка цього автора, що впровадження інноваційних технологій – це не самоціль, основне завдання – це формування творчої особистості, здатної до освіти та навчання упродовж життя, гнучкої у вирішенні проблем, мобільної, здатної комунікувати і приймати рішення, працювати в команді, критично мислити [158, с. 76]. Таким чином, О. Радченко при визначенні педагогічних умов формування управлінської компетентності здобувачів вищої освіти звертає увагу на створення у процесі професійної підготовки інноваційного освітнього середовища, індивідуальний підхід до студентів, розвиток у них творчості.

Н. Шостаківська серед комплексу педагогічних вимог, які спрямовані на формування управлінської компетентності майбутніх фахівців засобами інтерактивних технологій відносить наступні:

- формування позитивної мотивації та інтересу студентів до вивчення фахових дисциплін засобами інтерактивних технологій;
- поглиблення знань з вивчення фахових дисциплін шляхом використання інтерактивних технологій;
- використання інноваційних методів і прийомів емоційного стимулювання, орієнтованих на заохочення студентів в інтелектуально-творчу діяльність, яка безпосередньо пов'язана зі спеціальністю студента ЗВО [217, с. 362].

Отже, ця вчена робить акцент на формуванні позитивної мотивації та інтересу студентів до навчання, заохоченні творчої діяльності в процесі формування їх управлінської компетентності.

Педагогічними умовами, які, на думку Д. Козлова, забезпечують ефективність реалізації моделі формування управлінської компетентності викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки, є:

- створення комфортного освітнього середовища, що базується на педагогічній взаємодії, реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і магістранта, їх співробітництві й співтворчості;
- запровадження моніторингового дослідження динаміки сформованості управлінської компетентності викладача ЗВО на основі кваліметричного підходу;
- технологізацію процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на засадах програмно-цільового управління;
- посилення практичної складової магістерської підготовки майбутнього викладача вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення [79, с. 128].

Отже, Д. Козлов при визначенні педагогічних умов досліджуваного феномена орієнтується на конформізм, технологізацію і практицизм магістерської підготовки майбутнього викладача вищої школи.

I. Дарманська у педагогічній системі формування управлінської компетентності майбутніх керівників виділяє *загальні умови* (створення програмного забезпечення спеціальності 073 «Менеджмент» з реалізацією складників досліджуваного феномена; адаптація теоретичного програмного забезпечення до практичної управлінської діяльності; реалізація міждисциплінарної інтеграції у формуванні управлінської компетентності) та *спеціальні умови* (формування позитивної мотивації до оволодіння складниками управлінської компетентності, а також майбутньої професійної діяльності; формування ціннісних орієнтирів у власній управлінській самореалізації та організації взаємовідносин між учасниками освітнього процесу). Таким чином, при виокремленні педагогічних умов робить акцент на програмному забезпеченні, практичній і аксіологічній складовій, міждисциплінарній інтеграції професійної підготовки майбутніх управлінців сфери освіти.

Детальний аналіз сутності та змісту педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців та врахування мети дослідження надало можливості висловити власну думку щодо означеної проблематики. Так, у нашому дослідженні виокремлено наступні *педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій*, а саме:

- формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами;
- інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій,
- удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання;

– створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання.

Першою педагогічною умовою нашого дослідження стало формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами;

Такі якості як *толерантність, товариськість і доброзичливість* є обов'язковими професійними якостями викладача демократичного суспільства, що відображають його активну моральну позицію і готовність до конструктивної взаємодії із різними людьми, незалежно від їх національної, соціальної, релігійної, гендерної приналежності, світогляду і типу поведінки. Ці якості формуються у педагогів із розвинутою системою ціннісних орієнтацій, що акумулюють життєві позиції особистості та засвідчують культуру і досвідченість людини.

Сучасний заклад вищої освіти в демократичному суспільстві є транслятором найважливіших гуманістичних норм і цінностей буття. Зважаючи на це, О. Огієнко підкреслює, що «сучасна підготовка викладача вищої школи має якісно відрізнитися від традиційної, потребує запровадження гуманістично орієнтованої суб'єкт-суб'єктної моделі навчального процесу, у якій відбувається зміщення аспектів як у системі взаємодії між студентом і викладачем, так і у професіограмі особистості викладача. Гуманістична парадигма пропонує зосереджуватись у навчальному процесі не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його освітніх потребах і можливостях, професійному становленні; акцентує увагу на переході від змістовно-орієнтованих програм на створення навчального середовища, яке повинно стати джерелом розвитку й саморозвитку майбутніх викладачів в умовах магістратури, побудови індивідуальних освітніх програм магістрів» [126, с. 338-339]. Отже, в магістратурі відбувається розвиток особистісних цінностей, що

притаманні конкретному індивіду і визначають *аксіосферу* майбутнього викладача у вигляді життєвих цілей та потреб, рівня досягнення моральних категорій, розуміння сенсу життя тощо.

Застосування інноваційних освітніх технологій у процесі професійної діяльності майбутніх викладачів відкриває нові можливості для співпраці та взаєморозуміння на основі педагогіки партнерства і технологій уникнення конфліктів.

Сутність партнерства розглядається у працях таких сучасних вітчизняних науковців як Н. Голота і А. Карнаухова [32], В. Молоченко [118], І. Попова і С. Квітка [151], Г. Селезньова [168], І. Холковська [202] та ін. У психолого-педагогічному контексті партнерство виступає формою співпраці, співдружності, співтворчості, консолідованого управління (В. Ляудіс, Г. Селевко, В. Юрченко та ін.); принципом взаєморозуміння (Д. Белухин, В. Кремень, А. Цина та ін.); стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас (K.Thomas), Р. Кілмен (R. Kilmann) та ін.)

Зауважимо, що *партнер* – це учасник певної взаємодії і співробітництва, який здатний до вмотивованого оцінювання себе та інших, конструктивного діалогу в процесі спілкування, активної роботи в команді. Партнерство як феномен розглядається у філософії, соціології, економіці, психології, педагогіці з позицій визнання взаємозалежності інтересів окремих соціальних груп і надання їм права ухвалювати різні політичні, економічні й управлінські рішення. Так, Г. Селезньова характеризує партнерство в сучасному розумінні як вид взаємин між різними суб'єктами, який полягає у формуванні єдиної позиції із певних питань та організації спільних дій. Специфікою партнерства, на думку вченої, є збереження кожним із партнерів відносної самостійності в основних аспектах діяльності. Тож партнерство як вид спільної діяльності полягає у рівноправності її учасників, що передбачає рівні права й обов'язки кожної зі сторін і взаємну відповідальність [168, с.373]. До основних принципів, на яких будується педагогіка партнерства у закладах освіти, відносяться: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство

(проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [32, с.34].

На рівень партнерських відношень впливають індивідуальні особливості людей. Відомий французький філософ, представник філософської герменевтики П. Рікер (P. Ricoeur) вказував, що взаємне визнання людей є типом певних взаємостосунків, у яких вони не намагаються пристосовувати один одного до власних цілей і потреб. Він розглядав ці відносини як рівноправні партнерські, що характеризуються уважністю і повагою ставлення до індивідуальних відмінностей один одного [161]. Таким чином, основою партнерства є рівність і взаємоповага.

І. Холковська важливою для розробки моделі партнерства вважає ідею діалогу як рівноправної взаємодії особистостей, в основі якого – міжособистісні взаємовідносини. Специфіку партнерства вчена визначає через термін «співучасть», який передбачає часткову тотожність і нетотожність – ідентифікацію як адаптацію особистості до соціуму за допомогою засвоєння нею соціальної ролі партнера і автономність як становлення індивідуальності завдяки розвитку здібностей, що забезпечують успішне оволодіння різними видами діяльності і спілкування. Вміння будувати стосунки на основі злиття цих двох цінностей веде, на думку авторки, до спільної навчальної діяльності, дружньої взаємодії викладача і студента як автономних осіб, що працюють над досягненням спільних цілей, мають право на своєрідність, неповторність, на самостійність у виборі освітньої траєкторії [202, с. 138-139]. Отже, спільна освітня діяльність викладачів і студентів повинна будуватися, у першу чергу, на використанні таких технологій партнерства як персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування; такої технології уникнення конфліктів як медіаторство, які передбачає наставництво або посередництво між суб'єктами освітньої взаємодії. Означені технології учать майбутніх викладачів цінувати турботу про інших, знаходити шляхи співпраці і взаєморозуміння, сприяють розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій молоді.

Друга педагогічна умова – інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтована на відповідальність і активність студентів, їх незалежність у формуванні структури та обсягу навчальної інформації, вибору форм набуття знань та видів академічного контролю.

Основою реалізації цієї педагогічної умови стають основні ідеї студентоцентрованого навчання, що знайшли відображення в наукових публікаціях ряду таких вчених як Т. Димань, О. Боньковський, А. Вовкогон [42]; Ю. Рашкевич [159]; Н. Сосницька, В. Глікман [181]; С. Дж.Леа (S. J. Lea), Д.Стівенсон (D. Stephenson), Дж. Трой (J. Troy) [255]; Дж.Б. МакКомбс (B. McCombs) і Дж. С. Вістлер (J. S. Whistler) [258] та ін.

Так, Т. Димань, О. Боньковський, А. Вовкогон у процесі студентоцентрованого навчання особливу увагу надають формуванню таких особистісних якостей, якими повинен володіти майбутній фахівець, а саме: *придатність до працевлаштування, сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами до вирішення виробничої ситуації, здатність і бажання до безперервного удосконалення та професійного розвитку*. В процесі навчання, на думку цих вчених, придатність до працевлаштування передбачає формування таких компетентностей як рівень до самоорганізації, здатність до роботи в групі, вміння виконувати конкретні завдання, навички комунікації та грамотність, знання інформаційних технологій, іноземних мов тощо. Такі загальні компетентності стосуються фахівця будь-якої професії [42, с. 28]. Отже, студентоцентроване навчання у вищій школі акцентовано на формування професійних якостей і компетентностей та повністю змінює характер діяльності студентів та викладачів: активна навчальна діяльність студента та зростання відповідальності за власне навчання і досягненні результати; коректна допомога викладачів студентам у виборі індивідуальної освітньої траєкторії навчання із урахуванням їх запитів і потреб. Н. Сосницька, В. Глікман характеризують вимоги до викладача у процесі студентоцентрованого

навчання, який «реалізує нову функцію керівника і консультанта студентів для оволодіння ними тих чи тих компетенцій, систематизації та удосконалення знань. Він покликаний забезпечити вищий рівень консультування й мотивації студентів щодо відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин» [181, с. 380]. Таким чином, відбувається перехід від монологічного викладення у ЗВО до творчої співпраці викладачів та студентів. Роль викладача у ЗВО змінюється на функцію керівника і консультанта студентів, який мотивує та організує здобувачів освіти на активний процес засвоєння знань із обов'язковим урахуванням як попереднього досвіду, так і потреб на ринку праці. Отже, посилюються вимоги до рівня управлінської компетентності студентів, їх адаптації до реальних особистісних потреб щодо вибору гнучкого індивідуального навчального плану та освітніх стратегій. Погоджуємося із думкою зарубіжних вчених В. McCombs та J. S. Whistler, що здобувачі освіти виступають у ролі співтворців у процесі навчання, які заслуговують на те, щоб їх ідеї та проблеми були почутими [258]. Таким чином, студентоцентризм є сучасним і багатоплановим явищем у якому виокремлюються дві основні особливості: формування компетентностей майбутніх фахівців із урахуванням потреб ринку праці та особистісних запитів здобувачів щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії студентів і викладачів та особиста відповідальність за результати навчання.

Однак, на сьогоднішній день існує певний розрив між декларуванням основних положень студентоцентрованого навчання та їх практичною реалізацією. Відмічається формалізм студентів у виборі навчальних компонент освітньої програми у кількості не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, їх невідповідальне ставлення до вивчення вибіркового дисциплін; непрофесіоналізм викладачів, що читають вибірково дисципліни тощо.

Інтенсифікувати освітній процес вищої школи, що побудований на основі студентоцентрованого навчання, можливо за допомогою таких інноваційних освітніх технологій як модульно-рейтингові та інформаційно-комунікаційні.

Модульно-рейтингові технології використовуються для забезпечення єдиного загальноєвропейського підходу до оцінювання та порівняння навчальних досягнень студентів, що навчаються в різних ЗВО Європи, їхнього академічного визнання і професійної мобільності. Інформаційно-комунікаційні надають можливість застосовувати новітні засоби навчання із метою отримання освітньої інформації та самостійної роботи студентів. Отже, означені технології призводять до підвищення відповідальності студентів за результати власного навчання, розвиток їхньої самостійності, самокерованості та позитивного ставлення до освітнього процесу.

Третьою педагогічною умовою стало удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої школи проблемі вдосконалення педагогічної практики присвячені праці таких науковців як Ю. Іванова [64], Н. Онищенко [132], В. Проскурін, О. Бабенко [153]; О. Проценко [155]; Л. Шульга, Л. Бражник, Ю. Вакуленко [219] та ін. Набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО знайшло відображення у науковому доробку таких вчених як Л. Возняк [22], Е. Кузнєцов [90], Л. Мартинець [108] та ін.

Практична складова професійної підготовки майбутніх викладачів є педагогічним майданчиком перевірки теоретичних знань, накопичених студентами у вищій школі. Практичне навчання здійснюється у процесі семінарських занять, практики. Л. Надкернична підкреслює, що студенти починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах – на практикумах, а потім уже здійснюють практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу [120, с. 76]. Отже, одним із шляхів підвищення результативності практичної підготовки майбутніх викладачів є запровадження квазіпрофесійної діяльності студентів на семінарських заняттях за допомогою *ситуаційних та інтерактивних технологій*.

На нашу думку, процес формування управлінської компетентності майбутніх викладачів у процесі застосування ситуаційних та інтерактивних технологій можна назвати *інтерактивною ігровою взаємодією*, що передбачає узгодженість позицій не лише студентів, але й вміле керівництво цією взаємодією самим викладачем із урахуванням їх основних функцій.

Перша – *інструментальна функція* полягає у постановці мети, ознайомленні з правилами, розподілі ролей, наданні необхідної для гри інформації, створенні ігрової атмосфери та налагодженні взаємодії між її учасниками. Предметом уваги викладача для реалізації цієї функції стає актуалізація ігрової та змагальної мотивації, яка б стимулювала активність студентів, а не провокувала самопрезентацію окремих членів групи. Для цього в процесі занять доцільними є використання таких методів навчання як *стимулювання мотивації; мозкові штурми; диспути, дискусії*, що надають можливість кожному студенту висловити власну думку і проявити активність.

Особливістю більшості ігор є наявність рольової взаємодії, що структурує групу. Це означає закріплення за кожним учасником гри певної позиції в групі, запропонованих функцій. Як правило, роль розуміється не лише як сума функцій, але і зразків поведінки, які налагоджують взаємодію в групі, впорядковують і регулюють міжособистісні відносини, зменшують ймовірність виникнення конфліктів. Отже, *емоційно-рольова функція* передбачає здатність діяти відповідно до ролі в залежності від індивідуальних особливостей гравця.

Програвання певних ролей формує способи професійних дій, надає можливість студентам усвідомити власну поведінку, проаналізувати отримані результати та внесок кожного члена групи в спільну справу (*рефлексивна функція*). Рефлексія здійснюється у формі діалогу, обміну думками між студентами та викладачем. Отже, активне використання в освітньому процесі ЗВО *ситуаційних та інтерактивних технологій є основною формою підготовки майбутніх викладачів до проходження практики і її до майбутньої професійної діяльності*.

Л. Шульга, Л. Бражник, Ю. Вакуленко вважають, що під час проходження виробничої практики студент може перевірити свій професіоналізм, а також

має можливість вивчити реальні ситуації; перевірити знання, отримані під час навчання; самостійно приймати рішення, обґрунтовуючи їх доцільність перед керівником практики. Майбутній фахівець навчається субординації, роботі в колективі, отримує навички професійного спілкування [219, с. 337]. Таким чином, самостійність і самокерованість майбутнього викладача в процесі проходження практики закладає основи його управлінської компетентності. Асистентська практика майбутнього викладача ЗВО має різні форми – це проведення лекційних і семінарських занять, індивідуальна робота із конкретними студентами, майстер-класи, педагогічні майстерні, воркшопи, в ході яких майбутні викладачі опановують сучасні методи та технології організації освітнього процесу. Асистентську практику магістранти проходять на фахових кафедрах під керівництвом досвідчених методистів, які допомагають студентам у проведенні аудиторних занять. Магістранти також мають спостерігати за освітнім процесом вищої школи на заняттях, що проводяться не лише викладачами університету, але й іншими студентами-практикантами, розробляти плани, проводити підготовку до занять (наочних посібників, технічних засобів, дидактичного матеріалу тощо), самостійно проводити власні заняття. Зазвичай проходження практики стає для майбутніх викладачів індикатором їх готовності до інноваційної освітньої діяльності, тому необхідно вдосконалювати форми і методи її проведення.

Н. Онищенко серед основних шляхів модернізації практичної професійної підготовки в вищій школі називає: збільшення тривалості практики під патронатом досвідчених наставників; запровадження у процес професійної підготовки дуальної форми навчання; наближення професійної підготовки до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності на основі активного застосування контекстного навчання; удосконалення програмно-методичного складника професійної підготовки; посилення зв'язків між вищою школою і роботодавцями у процесі проходження практики; активізація виробничої практики і зарахування її результатів під час державної атестації випускників [132, с. 57]. Враховуючи думку цієї вченої щодо шляхів модернізації практичної професійної підготовки в вищій школі, вважаємо, що саме

керування практикою досвідченими наставниками й наближення професійної підготовки до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності на основі активного застосування контекстного навчання є запорукою формування у майбутніх викладачів управлінської компетентності.

Останньою педагогічною умовою є *створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання.*

Окремі питання створення і функціонування рефлексивно-інноваційного середовища у закладах освіти знайшли відображення у працях таких науковців як І. Калініна [70], Т. Ніконенко [124], С. Немченко, О. Лебідь [122], М. Марусинець і Е. Богів [111], О. Резван [160] та ін.

Під *рефлексивно-інноваційним середовищем* М. Марусинець і Е. Богів розуміють систему зовнішніх умов, що характеризують соціально-психологічне і предметне оточення суб'єкта та забезпечують його результативну рефлексивну діяльність і становлення відповідної якості особистості (*спрямованість на готовність до рефлексивної діяльності*) та подальшого розвитку [111, с.128]. Отже, основою рефлексивно-інноваційного середовища є рефлексивна та інноваційна діяльності. Рефлексивні дії проявляються у здатності особистості до критичного самооцінювання та коригування власної діяльності, а інноваційні кроки – у застосуванні інновацій та сучасних освітніх технологій, таких як технології рефлексивного навчання.

О. Хоріна поєднання рефлексії та технології вважає логічним і доречним, оскільки послідовність кроків її реалізації подібна до етапів створення технології. Вчена поєднує ці два поняття в одне «рефлексивна технологія», як добре усвідомлена, послідовна діяльність, що складається зі складових у ціле та націлена на розвиток ефективності або вдосконалення схожих дій в інший царині [203, с.8-9]. Зазвичай технологія рефлексивного навчання використовує прийоми технології розвитку критичного мислення. Однак, Т. Плачинда відзначає, що одним із ефективних шляхів розв'язання проблеми розвитку

рефлексії у студентів як майбутніх фахівців і професіоналів є розроблення й упровадження до процесу вищої професійної освіти *рефлексивно-діяльнісних моделей і технологій навчання*, що передбачають як *навчальні спецкурси та спецпрактикуми з психології рефлексії, тренінги з розвитку професійного самопізнання й самосвідомості, так і сучасні інноваційні рефлексивно-діяльні технології (рефлексику та рефлепрактику)* [145, с.70]. Отже, технології рефлексивного навчання сприяють формуванню рефлексивних вмінь, що актуалізують самоосвітню діяльність студентів. До таких умінь І. Калініна відносить наступні:

- уміння виокремлювати основні етапи своєї та чужої діяльності;
- уміння здійснювати рефлексивний вихід, та звертатись для пошуку знань до своїх знань із метою розв'язання проблеми, що виникла;
- уміння усвідомлювати потребу в нових знаннях;
- уміння планувати свою діяльність із метою отримання нових знань;
- уміння проектувати свої подальшу діяльність із урахуванням знайденого розв'язку проблеми;
- уміння прогнозувати результати своєї діяльності;
- уміння перетворювати творчі процеси своєї пізнавальної діяльності в алгоритми засвоєння знань [70].

Виокремлені рефлексивні вміння напряду пов'язані з управлінською діяльністю майбутніх викладачів (*плануванням, проектуванням, контролем, самоаналізом, самооцінкою*) та впливають на розвиток пізнавальної активності студентів. Ці вміння дозволяють на високому рівні організувати самостійну освітню діяльність в умовах поширення використання ІКТ, електронної освіти, а особливо – змішаного навчання, що поєднує воєдино традиційне (аудиторне) й дистанційне навчання як різновид e-learning. Самостійне робота здобувачів вищої освіти (self-study learning) щодо виконання практичних і лабораторних робіт, пошуку навчальних матеріалів в інтернеті, або роботи в хмарних середовищах вимагає саме наявності рефлексивних вмінь самоаналізу та самооцінки рівня інформаційних джерел. Поширене у практиці роботи вищої школи спільне онлайн-навчання студентів і викладачів (online collaborative

learning) передбачає наявність постійного зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу під час проведення онлайн-занять, вебінарів, конференцій, форумів тощо.

Погоджуємося із науковою позицією таких вчених як Н.Голота і А.Карнаухова, що педагогічний діалог, комфортність і вміння усвідомлювати себе та інших є основоположними у ЗВО. Вважаємо, що виокремлені цими дослідниками умови – створення комфортної психологічної атмосфери, продуктивної для позитивного самопочуття особистості, розвитку її пізнавальної активності; реалізація педагогічного діалогу, де учасники взаємодії виступають у ролі активних суб'єктів; стимулювання партнерів до рефлексивної діяльності [32, с. 30] відповідають створенню і ефективному функціонуванню рефлексивно-інноваційного середовища у вищій школі.

Таким чином, основним завданням формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій стає можливість реалізації виокремлених педагогічних умов у експериментальній практичній діяльності, що дозволить вийти на новий рівень організації і самоорганізації освітнього процесу ЗВО, розвинути індивідуально-особистісні та професійні якості студентів.

2.3. Модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій

Сьогодні в педагогічній науці активно використовується моделювання як сучасний метод наукового дослідження, що міцно увійшов у практику професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Педагогічне моделювання із урахуванням певних закономірностей та принципів передбачає організацію освітнього процесу на науково-плановій основі й сприяє ефективному сприйняттю, засвоєнню й застосування знань на практиці. Широке застосування педагогічного моделювання у системі вищої педагогічної

освіти пояснюється стрімкою зміною концептуальних основ освітнього процесу, ускладнення професійної діяльності фахівців освітньої галузі, оновленням змісту професійної підготовки майбутніх педагогів, використанням ІОТ у ЗВО тощо.

Проблема застосування моделей і моделювання у педагогічних дослідженнях знайшли відображення у працях таких науковців як Н. Брюханова і Н. Корольова [17], С. Вітвицька [117], К. Гнезділова і С. Касярум [27], О. Дубасенюк [48], О. Ішутіна і Є. Шаповалова [68], С. Мартиненко [107], Л. Мартинець [108], Р. Мартинова і С. Боднар [110], М. Опачко [133] та ін.

У першу чергу, з'ясуємо сутність таких дефініцій як «модель» (*англ. model, нім. modell, фр. modele, лат. modulus* – «міра, аналог, зразок») і «моделювання». Л. Мартинець так визначає сутність понять «модель» і «моделювання»: *модель* – це відображення у схемі, формулі, вірці тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретною життєвою (*управлінською*) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо; *моделюванням* називається створення деякого образу об'єкта-оригіналу, названого моделлю, що у визначених умовах може замінити сам об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості та характеристики оригіналу, що цікавлять дослідника, й одночасно забезпечуючи наочність, видимість, легкість оперування й інші переваги [108, с.7-8]. Аналізуючи ці визначення Л. Мартинець робить висновок, що модель має цільовий характер, відображає не сам по собі об'єкт-оригінал, а формується згідно з поставленою метою відображення конкретних властивостей об'єкта моделювання.

М. Опачко розмежовує ці поняття: моделювання – це процес створення та дослідження моделей, а модель – засіб, форма наукового пізнання. Цей науковець відмічає, що до моделювання звертаються тоді, коли досліджувати реальний об'єкт із усією сукупністю його властивостей недоцільно, незручно або неможливо [133, с.20]. О. Ішутіна і Є. Шаповалова також роблять узагальнення щодо сутності означених понять та доводять, що їх

системоутворюючим чинником є педагогічна реальність, яку моделюють – система, реальність, модель – як образ цієї системи і суб'єкт моделювання (педагог) – система, що моделює. У такому розумінні, на думку цих дослідників, моделювання у педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі – є моделями дослідження. Модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, ціле утворювання майбутньої діяльності педагога [68, с.89]. Отже, сама педагогічна реальність як система, її образ – як модель, її творець – суб'єкт моделювання (педагог), моделювання – як процес створення моделі знаходяться у взаємодії й прогнозують поведінку досліджуваної системи в певних умовах, визначають її властивості.

С. Вітвицька вказує на велике розмаїття моделей у педагогічній науці і практиці, а саме: *дослідні* (пробні) моделі (probing models), *феноменологічні* моделі (phenomenological models), *концептуальні* моделі (conception models), *пояснювальні* моделі (explanatory models), *редукційні* (спрощувальні) моделі (reduction models), *розвивальні* моделі (developmental models), *тестуючі* моделі (testing models), *ідеальні* моделі (idealized models), *теоретичні* моделі (theoretical models), *математичні* моделі (mathematical models), *моделі масштабу* (scale models), *евристичні* моделі (heuristic models), *карикатурні* моделі (caricature models), *дидактичні* моделі (didactic models), *фантастичні* моделі (fantasy models), *іграшкові* моделі (toy models), *уявні* моделі (imaginary models), *замінювальні* моделі (substitute models), *пиктографічні* моделі (iconic models), *формальні* моделі (formal models), *аналогові* моделі (analogue models), *комп'ютерні цифрові* моделі (computerdigital models), *комп'ютерні аналогові* моделі (computer analogue models) тощо [117, с.22]. К. Гнезділова і С. Касярум, аналізуючи різні педагогічні моделі, доводять, що у наукових працях найбільш поширеними є такі з них: *концептуальна, структурна, структурно-функціональна, функціональна, стадіальна, ситуаційна* (залежно від того, які відносини між елементами віддзеркалює модель) [27, с. 18]. Н. Брюханова і Н. Корольова називають наступні різновиди моделей педагогічних досліджень:

прогностична – для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; *концептуальна* – заснована на інформаційній базі даних і програмі дій; *інструментальна* – за допомогою якої можна підготувати засоби виконання й навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; *моніторингова* – для створення механізмів зворотного зв'язку та способів коректування можливих відхилень від запланованих результатів; *рефлексивна* – для створення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій [17, с. 67]. Таким чином, у педагогічній науці та практиці існує велике розмаїття моделей; вибір конкретного різновиду педагогічної моделі залежить від відносин між її елементами; найбільшого поширення у педагогічних дослідженнях набувають *концептуальні, ідеальні, структурно-функціональні, прогностичні моделі*. О. Дубасенюк наполягає на перспективності використання концептуальної моделі у педагогічних дослідженнях у зв'язку із переходом від традиційної до концептуальної педагогіки. Ця вчена відзначає, що ознайомлення із новими педагогічними концепціями сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення майбутніх учителів. Воно відрізняється від раціонально-прагматичного тим, що спрямоване на глибинне розуміння смислу закладених у них ідей, проникнення у сутність пропонованих принципів реалізації наукових задумок [48]. Отже, з урахуванням означених положень у нашому дослідженні зроблено акцент на побудові *концептуальної моделі*.

Дані визначення дають можливість зробити такі узагальнення: системоутворювальним чинником понять «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, яку моделюють – система, реальність, модель як образ цієї реальності – система-модель і суб'єкт моделювання (педагог) – система, що моделює. Інакше кажучи, модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога.

С. Мартиненко, вивчаючи педагогічне моделювання освітнього середовища ЗВО, зазначає, що за сучасних умов Європейської інтеграції загально визнаними є наступні моделі: *екологічна та особистісна* (В. Ясвин); *екопсихологічна* (В. Панов); *комунікативна* (В. Рубцов); *антропологічна і психологічна* (В. Слободчиков); *психодидактична* (В. Лебедева, В. Орлов); *модель певного освітнього середовища певного освітнього закладу* (Ю. Кулюткін, В. Новіков, Н. Бордовська). Вчена робити висновок про наявність таких найпоширеніших типів педагогічних моделей як: педагогічні моделі виховання як цінності; педагогічні моделі освіти як системи; педагогічні моделі виховання як процесу; педагогічні моделі освіти як результат. Найбільш доцільними з практичної точки зору щодо моделювання освітнього середовища університету в контексті євроінтеграції С. Мартиненко вважає педагогічні моделі освіти як єдність процесу і результату, які доповнюють один одного [107, с.25]. Отже, сучасна психолого-педагогічна література наголошує на необхідності розгляду саме процесуально-результативного аспекту проблеми педагогічного моделювання.

У нашому дослідженні в процесі створення концептуальної моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій застосовувалися *принципи педагогічного моделювання*, виокремлені Р. Мартиноюю і С. Боднар:

- 1) врахування повноти інформації про організаційний, змістовий і процесуальний блоки, що розробляються у процесі навчання;
- 2) врахування адекватності розробленої моделі практиці навчальної діяльності;
- 3) створення моделі-матриці процесу навчання із її незмінними й інваріантними складовими (перші гарантують її науково обґрунтовану ефективність, а другі – різноманіття її форм для різних навчальних предметів);
- 4) системності у структурі процесу навчання через незмінність його ланок і форми їх взаємозв'язку, а також використання встановленої форми планування змісту кожної ланки;

5) цілісності процесу навчання через взаємозв'язок не тільки всіх його складових – організаційної, змістовної і процесуальної, а й елементів усередині кожної з них;

6) динаміки процесу навчання у всіх його блоках і складових їх ланках;

7) безперервності процесу навчання через право вивчення нового матеріалу за умови повного засвоєння попереднього і тим самим забезпечення можливості подолання суперечностей між наявними знаннями і потребами в нових, набутих на основі розвиненої рефлексивної активності;

8) стабільності процесу навчання через недопущення його біфуркації діями, що призводять до хаосу в установленому педагогічному порядку [110, с.57].

При створенні концептуальної моделі досліджуваного феномена на основі визначених принципів педагогічного моделювання враховувалася її етапність як єдність процесу і результату, необхідність якісної підготовки в ЗВО майбутніх викладачів, що мають академічну освіту, сформовану грамотність щодо впровадження інновацій у практику професійної діяльності, готовність до володіння інноваційними технологіями викладання, розвинені риси – *професіоналізм, творчість, самостійність, толерантність, товариськість, доброзичливість, рефлексивність*. Концепція формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій включає *теоретичне обґрунтування мети, принципів, педагогічних умов і їх змісту, форм навчання із урахуванням певних інноваційних технологій на різних етапах їх професійної підготовки, структури досліджуваного феномену та кінцевих результатів*. Отже, простежується процесуально-результативна складова у побудові моделі.

Із метою більш ґрунтовного сприйняття моделі управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій її наочно представлено в графічній формі (див. рис. 2.1.)

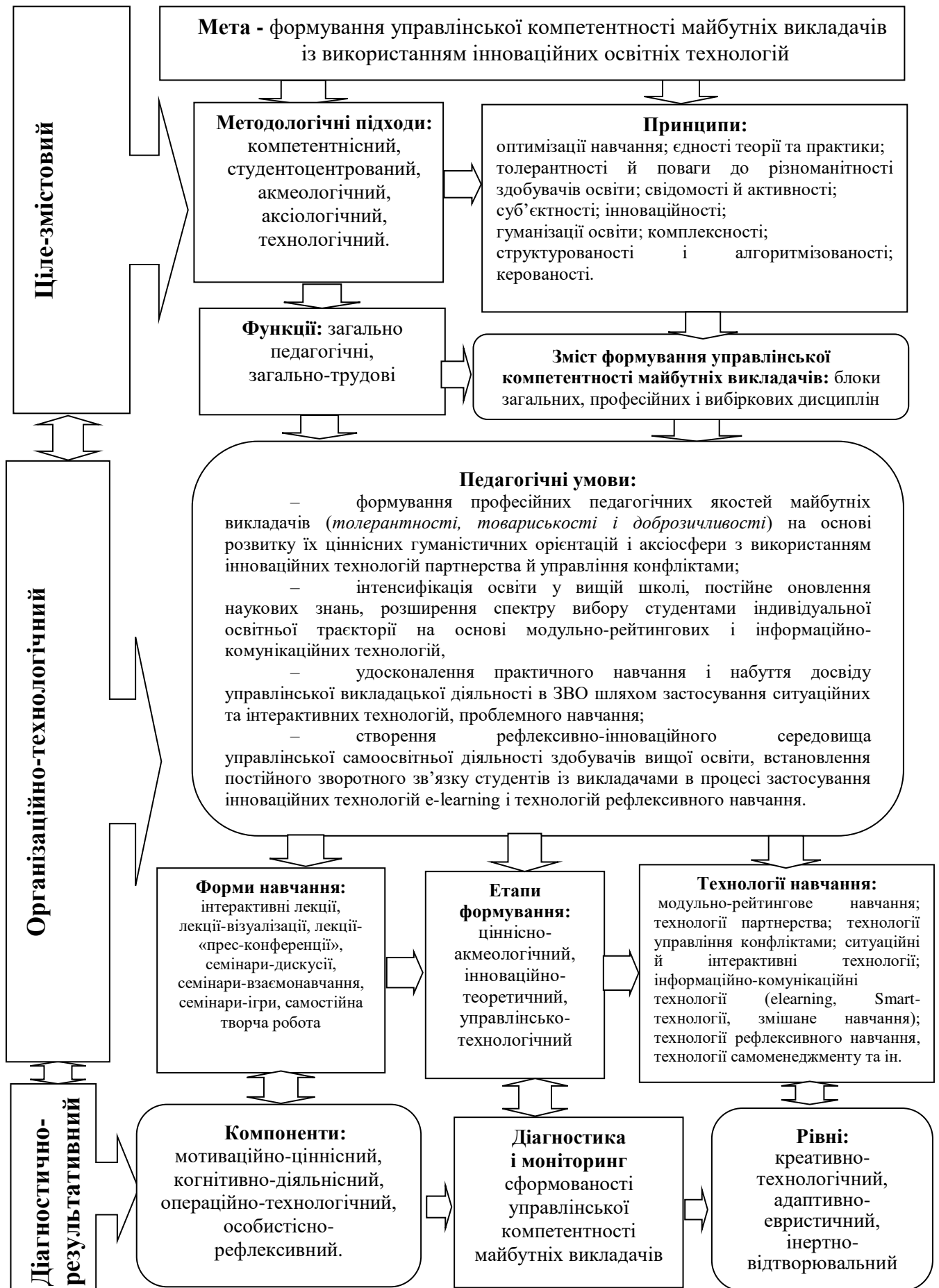


Рис. 2.1. Концептуальна модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій

Концептуальну модель формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій було умовно поділено на ряд взаємопов'язаних між собою блоків: *ціле-змістовий, організаційно-технологічний, діагностично-результативний*.

До першого – *ціле-змістового* блоку моделі в процесі дослідження віднесено ряд складових, а саме: мета, методологічні підходи і принципи; функції і зміст формування досліджуваного феномену. Головною метою дослідження стало *формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій*, яка обумовила визначення методологічних підходів – підґрунтя світоглядних позицій наукового пошуку, а саме:

- *компетентнісний підхід* – передбачає здатність майбутніх викладачів визначати пріоритетні цілі, їх готовність до інноваційної діяльності; вміння організовувати освітній процес відповідно до нових вимог, застосовувати новітні форми навчання, будувати інноваційні стратегії освіти;

- *студентоцентрований підхід* – включає активну позицію майбутніх викладачів вищої школи в організації освітнього процесу; зростання відповідальності за власне навчання; автономність діяльності студентів із одночасним викладацьким супроводом, використання гнучких навчальних траєкторій, систематичний моніторинг якості освітніх послуг;

- *акмеологічний підхід* – орієнтований на вивчення особистості в єдності її суттєвих сторін (особистість як індивідуальність і як суб'єкт взаємодії); на рефлексію і власне самоусвідомлення; на постійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх викладачів щодо впровадження інновацій у професійну діяльність;

- *аксіологічний підхід* – ґрунтується на ідеях пріоритету загальнолюдських цінностей, забезпечує трансформацію соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості;

- *технологічний* – означає ефективне використання сучасних освітніх технологій, які здатні посилити трансформаційний потенціал вищої освіти,

готувати студентів до професійної діяльності у мінливому інноваційному освітньому середовищі.

Кожний методологічний підхід конкретизовано двома основоположними науковими принципами, що визначають головні положення нашого дослідження:

- *принцип оптимізації навчання* – управління навчанням на основі вибору змісту, методів, форм і прийомів дидактичного впливу з метою досягнення найвищої ефективності освітнього процесу;
- *принцип єдності теорії та практики* – орієнтація на практичний досвід в процесі пізнання, який доводить істинність теоретичних положень;
- *принцип толерантності й поваги до різноманітності здобувачів освіти* – врахування їхніх особливостей, потреб у освітньому процесі ЗВО;
- *принцип свідомості й активності* – поєднання необхідності сприйняття і засвоєння знань із активністю, ініціативністю та самостійністю студентів у процесі їх застосування;
- *принцип суб'єктності* – виявлення й створення викладачем умов розвитку і саморозвитку студентів на різних рівнях його суб'єктного буття;
- *принцип інноваційності* – реалізація прав на індивідуальну творчу діяльність, на особистісну ініціативу і свободу вибору інновацій;
- *принцип гуманізації освіти* – спрямованість освіти на встановлення гуманних стосунків у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей;
- *принцип комплексності* – розгляд ціннісних орієнтацій особистості як цілісного системного утворення;
- *принцип структурованості і алгоритмізованості* – послідовність кроків у реалізації інноваційних освітніх технологій;
- *принцип керованості* – управління процесом упровадження інноваційних освітніх технологій у практиці роботи вищої школи.

При визначенні функцій управлінської компетентності майбутніх викладачів у нашому дослідженні враховувалася наукова думка ряду таких вчених як М. Головань [29], С. Немченко, О. Голік, О. Лебідь [121],

I. Сабатовська [164] та ін. Основні функції професійної діяльності викладача вищої школи поділено на *загально педагогічні та загально-трудові*.

1. *Загально педагогічні функції:*

– *інформаційна* – здатність надавати студентам міцні знання, вміння і навички з дисциплін освітньої програми; формування їх наукового світогляду й загальнолюдської моралі;

– *мобілізаційна* – вміння зосередити особистісні зусилля на вирішенні навчальних завдань, створення позитивного емоційного настрою; закріплювати навички раціональної організації навчальної праці;

– *орієнтаційна* – формування професійної орієнтації із урахуванням вимог суспільства; стимулювання до оволодіння знаннями, інноваційними освітніми технологіями педагогічної діяльності, активної самостійної пізнавальної діяльності;

– *розвивальна* – забезпечення духовного, інтелектуального, професійного, і громадянського розвитку студентів, їхніх особистісних якостей та індивідуальних здібностей.

2. *Загально трудові функції:*

– *прогностична* – визначення цілей майбутньої професійної діяльності, раціональне планування освітнього процесу вищої школи; передбачення ефективних форм, методів і технологій ефективного впливу на здобувачів освіти залежно від рівня їх зрілості й сформованості;

– *організаційна* – вміння організовувати освітній процес у закладах вищої освіти на інноваційній основі; використовувати сучасні засоби навчання;

– *управлінська* – керування процесами навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки здобувачів освіти; вміння здійснювати контроль і оцінку результатів освітньої діяльності студентів;

– *комунікативна* – уміння встановлювати довірливі взаємовідносини із студентами; створювати комфортне середовище у спілкуванні викладачів і студентів;

– *дослідницько-креативна* – творчий пошук та використання інноваційних освітніх технологій, новітніх форм, методів, прийомів та засобів навчання; науковий аналіз й узагальнення свого педагогічного досвіду.

З урахуванням означених функцій професійної діяльності викладача вищої школи визначено зміст формування досліджуваного феномену. Під *змістом формування управлінської компетентності майбутніх викладачів* розуміємо систему знань, умінь, досвіду та етичних норм педагогічної діяльності, що забезпечують ефективну організацію професійної підготовки в ЗВО. Зміст професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи відображений у освітніх програмах і навчальних планах, у дисциплінах загального, професійного і вибіркового блоків із метою розвитку в студентів індивідуально-творчого стилю майбутньої педагогічної діяльності.

Організаційно-технологічний блок концептуальної моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій включає: педагогічні умови, етапи, форми і технології формування досліджуваного феномена.

У нашому дослідженні виділено та охарактеризовано наступні педагогічні умови, а саме:

– формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами;

– інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій;

– удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання;

– створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного

зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання.

Реалізація виокремлених у нашому дослідженні педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій передбачає організацію освітнього процесу ЗВО на інноваційній основі та застосування новітніх форм навчання таких як: *інтерактивна лекція*, що передбачає активний діалог викладача зі студентами при вирішенні проблемних запитань; *лекція-візуалізація*, яка здійснюється на основі різних видів інформації наочного образу, що може слугувати опорою для розумових і практичних дій студентів; *лекція-«прес-конференція»*, де викладач відповідає на питання студентів, поданих у письмовій формі; *семінар-дискусія*, що організується як процес діалогічного спілкування його учасників із метою формування практичного досвіду обговорення та розв'язання проблемних питань; *семінар-взаємонавчання*, який орієнтований на групову співпрацю, де студенти разом із викладачем діють як рівноправні партнери, що прагнуть порозумітися та навчитись один у одного; *семінар-гра* – створення професійних ситуацій та імітація дій викладацької діяльності. Індивідуальні завдання майбутніх викладачів (творчі роботи – *довіді, проєкти, есе, реферати*; виконання підготовчої роботи до практичних занять; виконання тестів для самоперевірки; магістерські дослідження тощо) визначають зміст *самостійної роботи студентів* і передбачають їх активну інноваційну діяльність.

Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій передбачено у моделі в *три основні етапи*, що взаємозв'язані між собою і відображають методику розвитку досліджуваного феномена: *ціннісно-акмеологічний* (розвиток ціннісних пріоритетів особистості і ціннісної саморефлексії), *інноваційно-теоретичний* (засвоєння інноваційних знань, технологічної етики); *управлінсько-технологічний* (керівництво формуванням технологічних умінь студентів, їх творчих здібностей у практичній діяльності).

Вибір інноваційних освітніх технологій, що сприяють формуванню управлінської компетентності майбутніх викладачів здійснювався з урахуванням сучасних підходів до їх класифікації. Різновиди означених технологій використовувалися для реалізації педагогічних умов формування досліджуваного феномена, а саме:

- модульно-рейтингове навчання (*накопичувальна система кредитів, рейтингова система оцінювання навчальних досягнень, міжнародне залікове перезарахування, прозорість програм навчання*);
- технології партнерства (*персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування*);
- технології управління конфліктами (*технології фасілітації, медіаторство*);
- ситуаційні й інтерактивні технології (*кейс-метод, ситуаційно-рольові ігри, ділові ігри, кооперативне навчання, колективно-групове навчання тощо*);
- інформаційно-комунікаційні технології (*elearning, Smart-технології, змішане навчання, дистанційне навчання та ін.*);
- технології рефлексивного навчання (*тренінги, рефлексивні вправи і техніки – техніка самоототожнення, цілепокладання, побудови ідеальних моделей, синтезу протилежностей, техніки відкритих запитань тощо*).
- технології самоменеджменту (*метод «Альпи», закон Парето, ABC-аналіз, метод вимушеного ранжування та ін.*)

Діагностично-результативний блок концептуальної моделі включає такі складові елементи як структура, діагностика і моніторинг, рівні досліджуваного феномена. Структурними компонентами і показниками формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій виступають:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення власних цінностей і професійних мотивів, схильність до певного стилю керівництва, вміння чітко прогнозувати цілі і завдання управлінської діяльності;

– *когнітивно-діяльнісний* – наявність комплексу теоретичних педагогічних знань, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, готовність до застосування інформації у вигляді технологій управлінської діяльності;

– *операційно-технологічний* – уміння планувати та організовувати освітній процес у ЗВО; використання інноваційних освітніх технологій в управлінській діяльності; здатність працювати в команді; уміння управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти;

– *особистісно-рефлексивний* – самоаналіз, адекватна оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки інших, їх корекція; здатність до постійного професійного вдосконалення; оволодіння сукупністю особистісних та професійних якостей, що виявляються в індивідуальному стилі управління.

З урахуванням структури досліджуваного феномена визначався *діагностичний інструментарій, що уможлиблював проведення моніторингу сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів як системи збору, обробки та поширення інформації про її стан. Правильно підібраний діагностичний інструментарій моніторингу здатний оцінити ефективність процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, передбачити результати та спрогнозувати адекватні шляхи її вдосконалення.*

Саме результати комплексної діагностики, що складається із ряду діагностичних методик, надають можливість для визначення *рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.*

Креативно-технологічний (високий) рівень управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти характеризується усвідомленням власних цінностей і професійних мотивів, превалюванням демократичного стилю керівництва, умінням чітко прогнозувати цілі та завдання управлінської діяльності; наявністю комплексу теоретичних педагогічних знань, здатністю приймати обґрунтовані управлінські рішення, готовністю до застосування отриманої із різних джерел інформації у вигляді технологій управлінської

діяльності; сформованістю умінь планувати та організовувати освітній процес у ЗВО, використовувати ІОТ у практиці управлінській діяльності, здатністю ефективно працювати в команді й управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти; вмінням адекватно оцінювати власну діяльність й поведінку інших, робити їх корекцію, здатністю до постійного професійного вдосконалення, оволодінням сукупністю особистісних та професійних якостей, сформованістю індивідуального стилю управління.

Адаптивно-евристичний (середній) рівень управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти характеризується частковим усвідомленням власних цінностей і професійних мотивів, превалюванням авторитарного стилю керівництва, вмінням прогнозувати цілі та завдання управлінської діяльності в конкретних умовах; фрагментарністю теоретичних педагогічних знань, здатністю приймати обґрунтовані управлінські рішення під контролем викладача, частковою готовністю до застосування отриманої із різних джерел інформації у вигляді технологій управлінської діяльності; не достатньою сформованістю умінь планувати та організовувати освітній процес у ЗВО, використовувати ІОТ у практиці управлінській діяльності, здатністю працювати в певній конкретній команді й намаганням управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти; частковою сформованістю умінь оцінювати власну діяльність й поведінку інших, робити їх корекцію, фрагментарною здатністю до постійного професійного вдосконалення, оволодінням деякими особистісними та професійними якостями, частковою сформованістю індивідуального стилю управління.

Інертно-відтворювальний (низький) рівень управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти характеризується не усвідомленням власних цінностей і професійних мотивів, превалюванням ліберального стилю керівництва, невмінням чітко прогнозувати цілі та завдання управлінської діяльності; незнанням теоретичних основ педагогіки, нездатністю приймати обґрунтовані управлінські рішення, відсутністю готовності до застосування отриманої із різних джерел інформації у вигляді технологій управлінської діяльності; не сформованістю умінь планувати та організовувати освітній

процес у ЗВО, використовувати ІОТ у практиці управлінській діяльності, нездатністю ефективно працювати в команді й управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти; невмінням адекватно оцінювати власну діяльність й поведінку інших, робити їх корекцію, байдужістю до постійного професійного вдосконалення, не сформованістю особистісних та професійних якостей, індивідуального стилю управління.

Отже, розроблена концептуальна модель управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій на основі педагогічного моделювання віддзеркалює, у першу чергу, управлінську і технологічну складову оригіналу професійної підготовки студентів у вищій школі. Обрання концептуального типу моделі у нашому дослідженні обумовлена необхідністю виявлення сутності об'єкта дослідження шляхом розкриття його основних ідей, що відображують найбільш суттєві взаємозв'язки між блоками (*ціле-змістовий, організаційно-технологічний, діагностично-результативний*) і складовими (*мета; методологічні підходи; принципи; функції викладача вищої школи; зміст підготовки; педагогічні умови, етапи, форми, технології, структура, діагностика і моніторинг, рівні досліджуваного феномена*), що забезпечують існування цієї системи та ефективне функціонування, збереження її основних властивостей.

Висновки до другого розділу

У процесі виокремлення методологічних, моделюючих і концептуальних позицій нашого дослідження отримано наступні узагальнюючі висновки:

1. Доведено, що методологію науково-педагогічних досліджень потрібно розуміти як загальну систему теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження. З'ясовано, що методологія освітнього процесу включає

цілу систему принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, учіння про цю систему.

2. Визначено, що варіативність наукових позицій учених щодо методології власних досліджень відображує їх індивідуальну інтерпретацію відомих концепцій і теорій. Як методологічні підходи, котрі стали основою дослідження формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій, виокремлено *компетентнісний, студентоцентрований, акмеологічний, аксіологічний, технологічний*.

3. З'ясовано, що імплементація *компетентнісного підходу* до навчання і викладання у процесі нашого дослідження буде досягатися шляхом дотримання *принципів оптимізації навчання* – управління навчанням на основі вибору змісту, методів, форм і прийомів дидактичного впливу з метою досягнення найвищої ефективності освітнього процесу; *єдності теорії та практики* – визначальна роль практичного досвіду в процесі пізнання, котрий доводить істинність теоретичних положень. Імплементація *студентоцентрованого підходу* до навчання і викладання в ЗВО буде здійснюватися шляхом дотримання *принципів толерантності й поваги до різноманітності здобувачів освіти, їхніх особливостей, потреб, і принципом свідомості й активності* – поєднання необхідності сприйняття і засвоєння знань із активністю, ініціативністю та самостійністю студентів у процесі їх застосування. Імплементація основних ідей навчання і викладання у ЗВО на засадах *акмеологічного підходу* передбачає дотримання таких принципів: *суб'єктності* – виявлення й створення викладачем умов розвитку і саморозвитку студентів на різних рівнях його суб'єктного буття; *інноваційності* – реалізація прав на індивідуальну творчу діяльність, на особистісну ініціативу і свободу вибору інновацій. Серед основних принципів *аксіологічного підходу*, що знайшли відображення у нашому дослідженні, виокремлено: *принцип гуманізації освіти* – спрямованість освіти на встановлення гуманних стосунків у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей; *принцип комплексності* – розгляд ціннісних орієнтацій особистості

як цілісного системного утворення. Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів у процесі використання *технологічного підходу* буде спиратися на принципи *структурованості і алгоритмізованості* – послідовність кроків у реалізації інноваційних освітніх технологій; *керованості* – управління процесом упровадження інноваційних освітніх технологій у практиці роботи вищої школи.

4. Із урахуванням наукових позицій різних дослідників поняття «педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи» розглянуто як сукупність об'єктивних обставин, від яких залежить і на підставі яких відбувається цілеспрямований продуктивний процес формування досліджуваного феномена в здобувачів вищої освіти. Серед педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій, виокремлено наступні:

- формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами;

- інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій,

- удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання;

- створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання.

5. З'ясовано, що *модель* є відображенням у схемі, малюнку характерних ознак об'єкта, котрий досліджується. Вона є спрощеною

конкретною життєвою (*управлінською*) ситуацією, у якій відображаються реальні події, обставини тощо; *моделювання* – це створення деякого образу об'єкта-оригіналу, названого моделлю, відтворення його характеристик, котрі цікавлять дослідника. Сама педагогічна реальність як система, її образ – як модель, її творець – суб'єкт моделювання (педагог), моделювання – як процес створення моделі знаходяться у взаємодії й прогнозують поведінку досліджуваної системи в певних умовах, визначають її властивості.

6. Доведено, що у педагогічній науці та практиці існує велике розмаїття моделей; вибір конкретного різновиду педагогічної моделі залежить від відносин між її елементами; найбільшого поширення у педагогічних дослідженнях набувають *концептуальні, ідеальні, структурно-функціональні, прогностичні* моделі.

7. У процесі дослідження розроблена *концептуальна модель управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій*, що на основі педагогічного моделювання віддзеркалює, у першу чергу, управлінську і технологічну складову оригіналу професійної підготовки студентів у вищій школі. Обрання концептуального типу моделі у нашому дослідженні обумовлена необхідністю виявлення сутності об'єкта дослідження шляхом розкриття його основних ідей, що відображують найбільш суттєві взаємозв'язки між блоками (*ціле-змістовий, організаційно-технологічний, діагностично-результативний*) і складовими (*мета; методологічні підходи; принципи; функції викладача вищої школи; зміст підготовки; педагогічні умови, етапи, форми, технології, структура, діагностика і моніторинг, рівні досліджуваного феномена*), що забезпечують існування цієї системи та ефективне функціонування, збереження її основних властивостей.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1 Діагностика рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи

Організація і реалізація експериментальної складової формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій була орієнтована на визначення вихідних рівнів досліджуваного феномена та змін після впровадження корекційної програми розвитку. Для цього застосовувалася педагогічна діагностика як засіб вимірювання певних показників у процесі експерименту.

І. Сопівник, Т. Дука, І. Підлипняк розглядають педагогічну діагностику як систему методів і засобів вимірювання професійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти, яка надає інформацію щодо наявності прогалин у освітньому процесі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання [178, с.60]. Л. Савченко зазначає: «Педагогічна діагностика – це оцінка, аналіз стану педагогічного процесу відповідно до певних параметрів у певний – статичний момент його функціонування. Діагностика підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності передбачає отримання даних, які характеризують стан їх знань, умінь, навичок, здібностей та рівнів їх використання» [165, с.7]. О. Дубасенюк і О. Вознюк характеризують педагогічну діагностику як педагогічну діяльність, що спрямована на вивчення і пізнання стану об'єктів (суб'єктів) виховання з метою співробітництва з ними і управління процесом виховання [50]. Отже, педагогічна діагностика – це педагогічна діяльність щодо перевірки, оцінювання й накопичення статистичних матеріалів, їх аналізу, виявлення динаміки розвитку певного явища, тенденцій, прогнозування подальшого його

розвитку. Педагогічна діагностика складається із певних етапів, що передбачають вивчення і аналіз вихідного досліджуваного матеріалу; прогнозування розвитку подій та майбутніх наслідків у виокремлених умовах; порівняння отриманих статистичних даних на різних етапах експерименту. Виявлення всіх обставин перебігу експерименту, визначення його результатів при застосуванні педагогічної діагностики сприяють ефективному управлінню освітнім процесом вищої школи.

Педагогічна діагностика здійснюється за допомогою використання певного діагностичного інструментарію, який надає досліднику уяву про результативність експериментальної роботи. Найбільшого поширення у практиці експериментальної роботи знаходять психодіагностичні методики комплексної діагностики, що узагальнені такими науковцями як О. Коқун, І. Пішко, Н. Лозінська, О. Копаниця, М. Герасименко, В. Ткаченко [81]; М. Корман [86]; М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов [197]; Л. Савченко [165]; І. Щербакова, Г. Стадник [220] та ін.

У процесі підбору діагностичного інструментарію ці та інші науковці пропонують застосовувати певні валідні методики, що перевірені практикою і мають відомості про експертизу; є простими у практичному застосуванні та визначають діагностичний мінімум, котрий відповідає основним показникам досліджуваного феномена; не потребують багато часу для проведення опитування та тестування.

У нашому дослідженні підбір діагностичного інструментарію здійснювався саме з урахуванням означених порад. Також враховувалася і та обставина, що більшість діагностичних методик є бланковими – серія запитань або тверджень, на які відповіді дають самі студенти. Отже, статистичні результати отримуються зазвичай на основі самооцінки самих респондентів, які бажано доповнювати оцінкою зовнішніх експертів – викладачів, керівників практик та ін.

З урахуванням структури досліджуваного феномена розроблена комплексна педагогічна діагностика виявлення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів, яка складається із шести

діагностичних методик. Констатувальний етап експерименту був проведений у 2019 році на базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі (ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди), КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Визначення вхідного рівня розвитку досліджуваної якості здійснювалося серед 124 студентів-магістрантів цих закладів вищої освіти.

1) *Діагностика схильності до певного стилю керівництва* (за Є. Ільїним) [81, с. 31-35], що спрямована на визначення провідного стилю керівництва майбутніх викладачів: А – *автократичний* стиль керівництва; Д – *демократичний* стиль керівництва; Л – *ліберальний* стиль керівництва. Опитувальник містив 18 запитань із трьома варіантами відповідей. Обрахування балів здійснювалося за «ключем». За кожний зроблений вибір, котрий збігався із «ключем», нараховувався 1 бал. У процесі дослідження визначався пріоритетний стиль керівництва, однак враховувалася і та обставина, що в чистому вигляді схильність до одного зі стилів керівництва практично не зустрічається, можуть простежуватися змішані стилі з тенденцією схильності до одного з них (див. Додаток А). За цією діагностичною методикою виявлена в процесі констатувального експерименту наступна схильність респондентів до того чи іншого стилю управління, а саме: лише 12,90% (16 ос.) респондентів мали *авторитарний стиль керівництва*, 62,90% (78 ос.) – *демократичний стиль* і 24,19% (30 ос.) – *ліберальний стиль управління*. Отже, більше половини опитуваних мали демократичний стиль керівництва, котрий ще називають природним стилем, бо він передбачає розподіл відповідальності між собою та підлеглими, що дає часткову свободу в самостійному прийнятті рішень і узгодження їх із іншими. Приблизно 13% майбутніх викладачів мали авторитарний стиль керівництва, котрий був орієнтований на перевагу повного контролю над підлеглими та самостійному прийняттю всіх рішень. Майже чверть респондентів мали *ліберальний стиль керівництва*, що обумовлював невторчання у справи підлеглих, перекладання на них необхідності прийняття рішень із поєднанням безініціативності майбутнього керівника.

2) Модифікована до умов експерименту анкета «Управлінська компетентність викладача ЗВО» (за Р. Шаповалом) [208], що надала можливість з'ясувати сутність та оцінити рівень власної управлінської компетентності кожного майбутнього викладача, його пріоритети в процесі самоосвітньої діяльності (див. Додаток Б). Анкета складалася із 9 різних запитань, на які студенти в констатувальному експерименті відповіли наступним чином: управлінську компетентність викладача ЗВО більшість респондентів 65,32% (81 ос.) розуміли як уміння керувати підлеглими; вважали достатніми власні психолого-педагогічні знання в галузі педагогічного управління 45,98% – 57 респондентів; серед умінь, що характеризують власну управлінську компетентність, 34,68% (43 ос.) називали *організаційні*, 22,58% (28 ос.) – *аналітичні* та 15,32% (19 ос.) – *комунікативні*; серед особистісних якостей, котрі сприяють професійно-управлінській діяльності, майбутні викладачі вказували на *відповідальність* (13,71% – 17 ос.) і *організованість* (12,10% – 15 ос.), а перешкоджають діяльності в системі вищої освіти – *некомпетентність* (16,13% – 20 ос.) і *роздратованість* (8,87% – 11 ос.); найбільші ускладнення у педагогічному управлінні викликали в студентів *упровадження нововведень у освітній процес ЗВО* (27,42% – 34 ос.), *запобігання й вирішення конфліктів у педагогічному колективі* (20,97% – 26 ос.), *аналіз рівня розвитку студентського колективу* (8,06% – 10 ос.); потребу в набутті знань і досвіду в галузі розвитку управлінської компетентності відчували (66,94% – 83 ос.); серед знань, умінь і якостей, які б хотіли набути студенти, було визначено *аналіз передового педагогічного досвіду й інновацій* (11,29% – 14 ос.), *управління своїм емоційним станом* (10,48% – 13 ос.), *організацію творчого пошуку, розвиток креативності* (5,65% – 7 ос.); *періодичність власної самоосвітньої діяльності* підтвердили 58,06% – 72 студента; серед причини, що перешкоджали самоосвіті, більшість опитуваних назвали *велике навантаження і дефіцит часу* (63,71% – 79 ос.); основним видом допомоги від викладачів кафедри для стимулювання своєї самоосвітньої діяльності розглядалося *надання методичних рекомендацій і консультацій* (54,03% – 67 ос.) студентам.

Особлива увага в дослідженні приділялася шостому питанню, котре дозволяло встановити основні мотиви, що спонукають майбутніх викладачів до розвитку управлінської компетентності, а саме: *потреба в самоактуалізації й самовдосконаленні* – 12,09% (15 ос.); *прагнення до підвищення педагогічної майстерності й професіоналізму* – 22,58% (28 ос.); *бажання працювати творчо* – 6,45% (8 ос.); *зацікавленість результатами власної діяльності* – 14,52% (18 ос.); *розвиток своїх можливостей і здібностей* – 18,55% (23 ос.); *інтерес до питань педагогічного управління* – 8,87% (11 ос.); *покращення матеріального стану* – 5,65% (7 ос.); *досягнення визнання і поваги* – 4,03% (5 ос.); *зміцнення власного положення в суспільстві, забезпечення стану впливу* – 4,84% (6 ос.) *та інші* – 2,42% (3 ос.). Отже, найбільш поширеними серед опитуваних були мотиви *прагнення до підвищення педагогічної майстерності й професіоналізму і розвиток власних можливостей і здібностей*.

3) *Діагностика «Визначення домінуючого стилю прийняття рішень»* (А. Роуе) [86, с. 54] передбачала застосування анкети із десяти основних запитань і конкретних варіантів відповідей певної групи (а, б, в, г). Підрахунок переважаючої кількості відповідей конкретної групи засвідчував схильність до використання відповідного стилю прийняття рішення, а саме:

а – *директивний*: рішення приймаються швидко, носять раціональний характер, зрозумілі, прості для сприйняття, без затягування процедури (*низький рівень*);

б – *поведінковий*: рішення приймаються із урахуванням інтересів та аналізом можливих наслідків для тих, кого вони стосуються, орієнтовані на міжособистісні стосунки (*середній рівень*);

в – *аналітичний*: рішення приймаються на основі глибокого вивчення проблеми та розгляду усіх можливих варіантів, характеризуються обґрунтованістю та комплексністю (*високий рівень*);

г – *концептуальний*: творчий, креативний підхід до процесу прийняття рішень, збір інформації та розроблення рішення здійснюється зазвичай шляхом обговорення проблем з іншими людьми (*високий рівень*) (див. Додаток В).

У процесі констатувального експерименту доведено, що у майбутніх викладачів переважав *директивний* – 33,06% (41ос.) і *поведінковий* – 31,45% (39 ос.) стилі прийняття рівень, що характеризуються швидкістю і орієнтацією на міжособистісні стосунки. *Аналітичний* – 20,97% (26 ос.) і *концептуальні* 14,52% (18 ос.) стилі були менш виражені в респондентів, бо потребували глибокого вивчення проблеми та креативного підходу до процесу прийняття рішень.

4) *Діагностика організаторських здібностей* (М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов) [197, с. 272–273] була спрямована на визначення організаторських умінь майбутніх викладачів. Діагностична методика складається із 20 запитань, що вимагали відповідей «так» чи «ні». Аналіз результатів передбачав зіставлення отриманих відповідей із наведеним «ключем» і підрахунок суму збігів із ним. Коефіцієнт організаторських здібностей дорівнював дробу, де чисельником була сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменником – 20. За загальною кількістю набраних балів у результаті експерименту встановлювалися рівні організаторських здібностей: до 40% – *низький*; 40-70% – *середній*; понад 70% – *високий* (див. Додаток Г). У констатувальному експерименті превалював *середній рівень* організаторських здібностей майбутніх викладачів – 44,35% (55 ос.). Відповідно *високий* і *низький* рівні організаторських здібностей студентів становили 25,81% (32 ос.) і 29,84% (37 ос.)

5) *Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»* (П. Хеппнер, І. Петерсен) [243, с. 66-75], котра використовувалася із метою визначення індивідуальних особливостей конфліктно-компетентної поведінки майбутніх викладачів. Анкета складалася із 18 запитань, відповіді на які співвідносяться із такою шкалою оцінювання: 4 бали – «цілком вірно», 3 бали – «швидше вірно»; 2 бали – «швидше невірно»; 1 бал – «невірно». Загальна кількість отриманих балів визначала рівні *компетентності майбутніх викладачів у вирішенні конфліктів*: від 18 до 48 балів – *низький* рівень; від 49 до 60 балів – *середній* рівень; від 61 до 72 балів – *високий* рівень (див. Додаток Д). Згідно означеної шкали в процесі дослідження отримано наступні результати:

високий рівень компетентності у прогнозуванні власних дій у вирішенні конфліктів показали 16,93% – 21 респондент; *середній рівень* продемонстрували 41,13% (51 ос.), які не мали певного плану та стратегії вирішення конфліктів, *низький рівень* отримали 41,94% (52 ос.), у котрих реакція на конфліктну ситуацію була непередбачуваною й емоційною. Отже, превалював *низький рівень* розвитку компетентності у вирішенні конфліктів, що був на 0,81% вище *середнього рівня*. Отримані статистичні дані довели недостатність практичного досвіду студентів у конфліктологічній взаємодії, їх невміння віднаходити розумну стратегію подолання конфліктів.

б) *Діагностика реалізації потреб у саморозвитку* (М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов) [197, с. 294] була орієнтована на визначення сформованості прагнень до саморозвитку і самовдосконалення. Анкета вміщувала 15 запитань, на які можна відповісти, оцінюючи твердження за 5-бальною шкалою: «5» – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; «4» – швидше відповідає, ніж ні; «3» – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – не відповідає. Обробка результатів здійснювалася шляхом підрахунку загальної суми балів, а саме: 55 і більше балів (*високий рівень*) – активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку; від 36 до 54 балів (*середній рівень*) – відсутня сформована система саморозвитку; від 15 до 35 балів (*низький рівень*) – досліджуваний перебуває в стадії зупиненого саморозвитку (див. Додаток Е). У процесі констатувального експерименту за цією методикою були отримані наступні статистичні дані, а саме: *високий рівень* був наявний у 43,55% – 54 студентів, що активно реалізують власні потреби в саморозвитку; *середній рівень* був притаманний 45,16% (56 ос.), а відповідно *низький рівень* – було визначено в 11,29% (14 ос.). Отже, ці статистичні дані підтвердили превалювання *середнього рівня потреби у саморозвитку* в досліджуваних, у яких ще недостатньо сформувалася сама система саморозвитку, однак значна група майбутніх викладачів була віднесена до *високого рівня*, що демонстрував активну роботу студентів над собою, що досить характерно для молодих осіб, котрі здобувають вищу освіту.

Розроблена комплексна педагогічна діагностика надала можливість визначити рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів у відповідності до визначених структурних компонентів і показників, а саме: *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення власних цінностей і професійних мотивів, схильність до певного стилю керівництва, вміння чітко прогнозувати цілі і завдання управлінської діяльності; *когнітивно-діяльнісний* – наявність комплексу теоретичних педагогічних знань, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, готовність до застосування інформації у вигляді технологій управлінської діяльності; *операційно-технологічний* – вміння планувати та організовувати освітній процес у ЗВО; використання інноваційних освітніх технологій в управлінській діяльності; здатність працювати в команді; вміння управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти; *особистісно-рефлексивний* – самоаналіз, адекватна оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки інших, їх корекція; здатність до постійного професійного вдосконалення; оволодіння сукупністю особистісних та професійних якостей, що виявляються в індивідуальному стилі управління.

Застосування комплексної діагностики в процесі констатувального експерименту сприяло отриманню ряду статистичних даних, котрі надали можливість визначити узагальнені рівні управлінської компетентності майбутніх викладачів, а саме: *креативно-технологічний (високий)*, *адаптивно-евристичний (середній)*, *інертно-відтворювальний (низький)*. Сформованість досліджуваного феномена наочно представлена на рис. 3.1.

Рис.3.1. показує, що між *креативно-технологічним (високим)* – 38,71% (48 ос.) і *адаптивно-евристичним (середнім)* – 36,29% (45 ос.) рівнями різниця становить 2,42%. *Інертно-відтворювальний (низький)* рівень управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти дещо нищій за попередні і становить 25,00% (31 ос.).

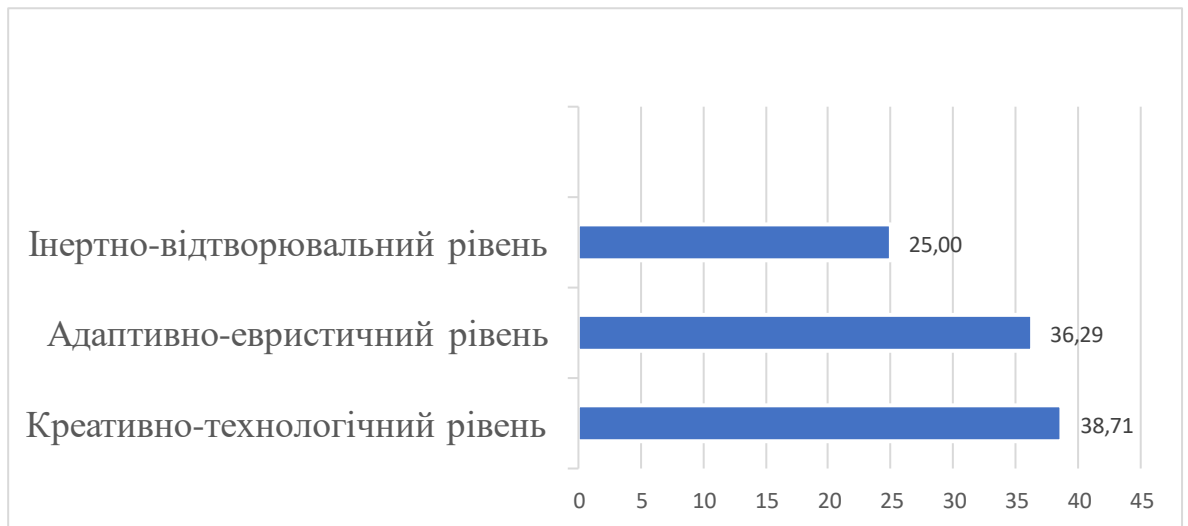


Рис. 3.1. Рівні управлінської компетентності майбутніх викладачів у процесі констатувального експерименту (у %)

Отже, не зважаючи на превалювання високого рівня управлінської компетентності, залишалася необхідність підвищення результативності формування досліджуваного феномена засобами інноваційних освітніх технологій. Проведена об'єктивна оцінка отриманих емпіричних даних обумовила необхідність розробки і запровадження корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій.

3.2. Корекційно-розвивальна програма формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій: організація упровадження і результативність

Урахування результатів констатувального експерименту надали можливість розробити корекційно-розвивальну програму формування досліджуваного феномена з урахуванням концептуальної моделі управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами

інноваційних освітніх технологій, що відображувала найбільш суттєві взаємозв'язки між її складовими (*мета; методологічні підходи; принципи; функції викладача вищої школи; зміст підготовки; педагогічні умови, етапи, форми, технології, структура, діагностика і моніторинг, рівні досліджуваного феномена*). Означений етап дослідно-експериментальної роботи передбачав комплексну перевірку визначених і обґрунтованих педагогічних умов, що були основою розробленої моделі.

Експериментальна робота проводилася на базі трьох закладів вищої освіти впродовж 2020-2021 років, у котрій брали участь 124 майбутніх викладачів.

Загальну кількість студентів, що було опитано та продіагностовано на констатувальному етапі експерименту у 2019 році, було поділено на контрольну (КГ=59) та експериментальну (ЕГ= 65) групу для проведення формувального етапу дослідження. Із метою визначення однорідності контрольної і експериментальної групи в рівнях сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти були проведені обчислення за допомогою χ^2 -критерію для незалежних вибірок із визначенням коефіцієнта кореляції Пірсона ($\chi^{2\text{емп.}}$ критерію для рівня значущості 0,01) за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{експ.}} - f_{\text{контр.}})^2}{f_{\text{контр.}}}, \text{ де:}$$

k – кількість класових інтервалів (градацій) досліджуваної ознаки;

$f_{\text{експ.}}^*$ – відносна частота вибірки в експериментальній групі;

$f_{\text{контр.}}^*$ – відносна частота вибірки у контрольній групі [15, с. 122].

Обрахунки $\chi^{2\text{емп.}}$ критерію для рівня значущості 0,01 наведені в табл. 3.1. для ступеня свободи $\nu = 2$ критична точка $\chi^{2\text{кр}}_{0,01} = 9,21$.

Таблиця 3.1

Обрахунки $\chi^2_{\text{емп}}$ -критерію одноманітності порівнювальних груп на початковому етапі формувального експерименту

Рівні	Відносна частота ($f^*_{\text{експ.}}$ %)	Відносна частота ($f^*_{\text{контр.}}$ %)	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2 / f^*_{\text{контр.}}$
Високий	38,46% (25)	38,98%(23)	-0,52	0,27	0,007
Середній	36,92% (24)	35,59%(21)	1,33	1,77	0,05
Низький	24,62% (16)	25,42%(15)	-0,80	0,64	0,03

$$\chi^2_{\text{емп}} = 0,087$$

Отже, результати табл. 3.1. доводять що $\chi^2_{\text{кр}0,01}$, що дорівнює 9,21 більше $\chi^2_{\text{емп}}$, що має значення 0,087 та доводить однорідність контрольної і експериментальної групи. У формувальному експерименті у ЕГ застосовувалася корекційно-розвивальна програма формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій, а у КГ навчання здійснювалося за традиційною системою організації освітнього процесу в вищій школі.

Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій здійснювалося в *три основні етапи*, а саме:

- *ціннісно-акмеологічний* (розвиток ціннісних пріоритетів особистості і ціннісної саморефлексії),
- *інноваційно-теоретичний* (засвоєння інноваційних знань, технологічної етики);
- *управлінсько-технологічний* (керівництво формуванням технологічних умінь студентів, їх творчих здібностей у практичній діяльності).

На *ціннісно-акмеологічному етапі* корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій у формувальному

експерименті здійснювалася реалізація двох педагогічних умов: формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами; створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання. Отже, у практиці експериментальної роботи активно використовувалися такі інноваційні освітні технології як партнерства і технології рефлексивного навчання, управління конфліктами та e-learning.

Більш детально зупинимося на організації експериментальної роботи на цьому етапі корекційно-розвивальної програми. Великого значення у формуальному експерименті було приділено мотивуванню студентів як процесу, що здійснювався у рамках управлінської діяльності та полягав у комплексному управлінському впливі на учасників освітнього процесу для задоволення їх потреб і активної діяльності. У експериментальній роботі використовувалися ряд *сучасних тактик стимулювання позитивної мотивації*, а саме: *«підвищення цілісності педагогічної праці»* – зустрічі з викладачами, які читали різні навчальні дисципліни, з метою обговорення власних вражень про їх роботу; *«цілісного аналізу траєкторії розвитку на різних рівнях освіти»* – розповіді студентів пролюбимих учителів і викладачів, які зустрічалися їм у процесі навчання; *«збільшення автономії»* – передача викладачем ряду управлінських повноважень студентам при організації освітньої діяльності у вищій школі, оцінюванні їх знань, умінь і навичок; *«посилення зворотного зв'язку»* – постановка конкретних цілей, надання чітких інструкцій, алгоритмів, рекомендацій щодо процесу виконання роботи, оцінка окремих етапів роботи та ін. Поширеною тактикою корекційно-розвивальної програми стала техніка *«визначення термінів і темпу роботи»* яка передбачала дозування викладачів виконання студентами конкретних завдань за допомогою технологій

самоменеджменту. Наприклад, *техніка «Хронометраж»* – визначення ступеня результативності й фактичного часу для здійснення окремих етапів роботи, часових витрат шляхом фіксації тривалості певних дій; *техніка «Матриця Ейзенхауера»* – розстановка пріоритетів за ступенем терміновості та важливості для виконання завдання; *метод «Ведення щоденника часу»* – використання календар-пам'ятки, котра допомагала орієнтуватися у термінах виконання певних справ; *метод «Щоденник досягнень і невдач»* – детальний або узагальнений опис ситуацій із аналізом причин і чинників позитивних та негативних результатів власної діяльності; *метод «швейцарського сиру»* – організація поетапного та послідовного виконання складних і неприємних завдань від найцікавіших і найпростіших до більш складних та ін.

З метою формування управлінської компетентності в процесі формувального експерименту відбулося залучення студентів до проєктної діяльності. Для стимулювання активної роботи студентів у процесі дослідження був використаний такий різновид проєктних технологій як *імітаційно-професійні мініпроєкти*, що імітували професійні ситуації майбутньої діяльності, передбачали розподіл ролей між учасниками проєктів із метою розв'язання конкретного управлінсько-педагогічного завдання та *інформаційно-аналітичні мініпроєкти*, котрі вимагали пошуку певної професійно-значущої інформації для майбутніх керівників освітніх установ з їх детальним аналізом. У процесі експериментальної роботи майбутнім викладачам пропонувалося зайняти різні рольові позиції, що чергувалися між членами мікрогруп: *«керівник мініпроєкту»*, *«критик»*, *«новатор»*, *«аналітик»*. Координатор роботи знайомив учасників мікропроєктів із своїми функціями згідно обраних ними ролей. Так, *«керівник мініпроєкту»* повинен був сформулювати проблему і представити її на обговорення групи. *«Новатор»* шукав нетрадиційні шляхи розгляду проблеми, узагальнював інноваційний досвід із поставленого питання. *«Критик»* виявляв недоліки і труднощі у вирішенні проблеми. *«Аналітик»* підводив підсумки групової роботи, виявляв позитивні сторони мініпроєктів. Така організація занять дозволяла створити атмосферу ділового співробітництва студентів, організовувати активне

обговорення різних проєктів у процесі бесід і дискусій, стимулювати активність в різноманітних видах групової взаємодії, збагачувати практичний досвід майбутніх викладачів різними видами діяльності. У практиці експериментальної роботи також застосовувалося *медіаторство* як педагогічна технологія розв'язання конфліктів у ЗВО для урегулювання взаємин між студентами. Так, у процесі обговорення *інформаційно-аналітичного мініпроєкту* «Хто прав – керівник або підлеглі?» виникало ряд спірних питань. Тому з'явилася необхідність залучення медіатора як нейтрального посередника між різними сторонами конфлікту, що дозволило досягти взаємоприйняттого рішення та налагодити процес ефективного спілкування між групами студентів.

Також у процесі експериментальної роботи особливо враховувалася здатність майбутніх викладачів зацікавити всіх присутніх на заняття запропонованою проблемою, уміння аргументувати власну думку, точно формулювати завдання, зрозуміло і конкретно відповідати на запитання.

Така інтерактивна ігрова взаємодія учасників мініпроєктів передбачала застосування різних *стратегій поведінки гравців*, а саме: *еталонної*, коли учасники ігрової взаємодії приймали рішення на основі узагальненого зразку поведінки представників певних ролей (наприклад, викладача, куратора групи, декана); *азартної*, у котрій передбачалося порушення угод, дії за межами правил, створення обставин, що позитивно впливають на гру та імпровізацію професійних ролей у реальному житті (наприклад, участь у науково-практичній конференції, влаштування на роботу, участь у роботі вченої ради університету тощо). Хочемо зупинитися саме на *партнерській стратегії* ігрової взаємодії, що залежала від узгодженості дій її учасників, їх співробітництва. Тому при комплектуванні команд враховувалися дружні стосунки, що склалися в колективі, або відбувався розподіл учасників груп за їх бажанням.

У процесі реалізації партнерської стратегії керівник інтерактивної ігрової взаємодії спостерігав за студентами, вчасно фіксував прояви їх поведінки з метою підтримання необхідних рівнів емоційної та інтелектуальної напруженості. При цьому мінімізувалися можливості «прямого» втручання ведучого (викладача) в процес інтерактивної ігрової взаємодії студентів,

надавалося право студентам самостійно знаходити рішення у складних ситуаціях шляхом узгодження дій і налагодження партнерських стосунків, використовувалися різні стратегії партнерської взаємодії («аксікреації», «наведення мостів», «рух у бік самостійності», «максимальної віддачі», «відсторонення», «доведення істинності» та ін.). Так, стратегія «аксікреації» передбачала активізацію у студентів нових цінностей, або переосмислення старих, особливо таких як «партнерство», «співпраця» і «успіх». Стратегія «наведення мостів» дозволяла створити атмосферу доброзичливості, комфорту; проєктувати шляхи досягнення цілей навчання; організувати ефективно спілкування. Стратегія «рух у бік самостійності» надавав можливість тим, хто навчається, реалізувати себе за рахунок дії «Я сам». Активна особистісна позиція, яка передбачала самостійність студентів у прийнятті рішень із різних питань, обумовлювала і їх рух у бік самостійності. Педагогічними засобами цієї стратегії було стимулювання зацікавленості в успіху власному та інших. Стратегія «максимальної віддачі» була орієнтована на надання посильної допомоги групі в розв'язанні проблем. У стратегії «відсторонення» ставка робилася на автономії кожного студента у виконанні різних завдань спільної справи. Роль викладача полягала в тому, що він намагався не привертати до себе уваги: у процесі контролю – зменшував свою владу над тими, хто навчається; у процесі оцінювання вдавався до м'якого коригування; у процесі організації різних проєктів – пояснював ігрові правила, діяв обережно як порадник і спостерігач. Стратегія «доведення істинності» полягала у формулюванні пояснень, чому обране рішення є найбільш ефективним. Отже, партнерська стратегія ігрової інтерактивної взаємодії обумовлювала використання цілого спектру інших стратегій, котрі були орієнтовані на розвиток самостійності й толерантності студентів.

У процесі реалізації технології партнерства майбутніх викладачів у вищій школі були виділені наступні стадії:

– *перша: визначення цілей групової співпраці (досягнення спільних цілей на основі злиття різних цінностей і співучасті в роботі);*

- *друга: встановлення партнерського контакту* (з викладачем, із студентами – всередині групи, з іншими групами);
- *третья: об'єднання у єдину команду* (з стійкими зв'язками та урахуванням уподобань студентів);
- *четверта: творча реалізація поставлених цілей* (практична перевірка існуючих позицій, стратегій і рішень);
- *п'ята: рефлексія партнерської взаємодії та власних дій* (оцінка результатів, підведення підсумків, обговорення шляхів покращення взаємодії студентів і викладача).

Отже, технологію партнерства у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів у вищій школі було реалізовано з урахуванням такого алгоритму як визначення цілей групової співпраці, встановлення партнерського контакту, об'єднання у єдину команду, творча реалізація поставлених цілей, рефлексія партнерської взаємодії та власних дій.

Остання фаза була основоположною, бо визначала отриманий результат. Студентам пропонувалося самостійно проаналізувати свою діяльність у робочій групі за такими критеріями: узгодженість у діяльності учасників робочої групи; активність учасників у висловленні й обговоренні ідей; конструктивність у пошуку оптимального варіанта рішення проблеми; обґрунтованість висловлюваних ідей; уміння вести діалог всередині групи. Керівництво самостійною роботою студентів із боку викладача полягало в наданні їм допомоги у виборі проблеми, підборі літератури, проведенні індивідуальних і групових консультацій, визначенні термінів і форм контролю, розробці рекомендацій щодо подання форм звітності про виконану роботу. Для налагодження партнерства між викладачем та студентом оцінювання було двостороннім: студенти, як партнери, оцінювали роботу своєї групи, інших груп, організатора (викладача) партнерської взаємодії. Лише в такому контексті будувалися партнерські взаємовідносини «студенти-викладач», коли перші отримували уміння і навички майбутньої професійної діяльності під керівництвом компетентного викладача; другий – налагоджував партнерські

взаємини між студентами, зацікавлював їх навчанням. Створення рефлексивно-інноваційного середовища для здобувачів вищої освіти здійснювалася шляхом *складання власного портфоліо* самоосвітньої управлінської діяльності з електронним його оформленням і можливостями постійної взаємодії з викладачами за допомогою електронної пошти і месенджерів «Viber», «Telegram», «WhatsApp» та ін. У нагоді став і *метод «Моделювання свого професійного портрету»* – індивідуальне складання професійно-психологічної характеристики та виявлення найбільш яскравих рис – позитивних і негативних, котрі були продемонстровані за певний період.

Отже, партнерство як вид спільної діяльності полягав у рівноправності її учасників і передбачав рівні права й обов'язки кожної зі сторін і взаємну відповідальність. Основою партнерства в процесі експериментальної роботи стала взаємоповага та толерантність людей. Партнерство як форма взаємодії й сучасна технологія характеризувалася педагогічним діалогом, комфортністю навчання, уміннями рефлексії, що регулювали вчинки людей у досягненні спільної мети з диференціацією їх обов'язків у певній групі. Серед різновидів технологій партнерства у ЗВО застосовувалося персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування. Методами технології партнерства виступали: аналіз проблемних ситуацій, інтерактивні та ігрові методи. У процесі використання технології партнерства в професійній підготовці майбутніх викладачів ефективним було застосування різних стратегій партнерської взаємодії («аксікреації», «наведення мостів», «рух у бік самостійності», «максимальної віддачі», «відсторонення», «доведення істинності» та ін.).

У процесі запровадження корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій на *ціннісно-акмеологічному етапі* активно застосовувалася *технологія фасилітації* у малих групах, де створювалася інтерактивна атмосфера у комфортному рефлексивно-інноваційному середовищі ЗВО, в котрому учасники освітнього процесу обдумували певні питання, узагальнювали і аналізували конкретні явища. Безумовною перевагою використання *технології фасилітації* стала можливість активного спілкування

із колегами та безпосередній контакт із фасилітаторами, які були представниками групи викладачів-експериментаторів.

Серед різних видів роботи в малих групах були обрані та апробовані на практиці ряд методів. Так, робота *дискусійної групи* застосовувалася у формульованому експерименті як загальне обговорення конкретної управлінської проблеми, відеокейсу, певної справи. За допомогою відповідей на питання для клікерів та дискусій у малих групах відкривалася можливість для отримання широкого спектру студентських реакцій і поглядів. Головним завданням фасилітатора було залучення до дискусії та обговорення проблем усіх учасників групи. *Метод вирішення проблеми з використанням аналітичної основи* передбачала роботу групи за певними крокам, алгоритмом, визначених у аналітичній таблиці. Фасилітатор допомагав групі проаналізувати проблему та визначитися із шляхами її вирішення. *Методи «Світове кафе» («The World Cafe») та «Грейп-коктейль»* застосовувалися фасилітатором для організації неформального групового обговорення і створення спільного бачення вирішення проблемних питань у сфері вищої освіти, збору інформації від учасників, їх судження стосовно певної проблеми.

Отже, цілий комплекс взаємопов'язаних професійних управлінських мініпроектів та ряд сучасних інноваційних освітніх технологій (*партнерства, рефлексивного навчання, фасилітації, медіаторства, самоменеджменту та ін.*) дозволили позитивно вплинути на процес формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО. Так, діагностика усвідомлення студентами власної мотивації за *анкетою «Управлінська компетентність викладача ЗВО»* (за Р. Шаповалом) [208] (6 питань) після проведення формульованого експерименту довело, що основні мотиви, що спонукали майбутніх викладачів до розвитку управлінської компетентності, дещо змінилися. У студентів *експериментальної групи* на 21,57% (з 36,92% до 58,46%) зросла кількість респондентів, мотивацію яких визначали потреби в самоактуалізації й самовдосконаленні, прагнення до підвищення педагогічної майстерності й професіоналізму, бажання працювати творчо (з *креативно-технологічним – високим рівнем*); відповідно суттєво знизився у опитуваних

інертно-відтворювальний (низький) рівень мотивації (покращення матеріального стану; досягнення визнання і поваги; зміцнення власного положення в суспільстві, забезпечення стану впливу та ін.) – на 15,39% (з 18,46% до 3,07%). *Адаптивно-евристичний (середній рівень)* із мотивами зацікавленості результатами власної діяльності, розвитком власних можливостей і здібностей, інтересом до питань педагогічного управління скоротився на 6,16% (з 44,62% до 38,46%) за рахунок збільшення *креативно-технологічного рівня*.

У *контрольній групі* відбулося незначне скорочення студентів на *креативно-технологічному рівні* – на 3,39% (з 45,76% до 42,37%) й *інертно-відтворювальному рівні* – на 1,69% (з 15,25% до 13,56%) за рахунок збільшення *адаптивно-евристичного рівня* із 38,98% до 44,07% – на 5,09%.

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку (М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов) [197] після упровадженні корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена показала, що в *експериментальній групі високий – креативно-технологічний рівень* притаманний 65% студентів, що навчилися активно реалізовувати власні потреби в саморозвитку. Цей рівень після формувального експерименту збільшився на 21,92% за рахунок скорочення кількості респондентів із середнім – *адаптивно-евристичним* (з 46,15% до 38,46%) і *низьким – інертно-відтворювальним* (з 10,77% до 1,54%) *рівнями* відповідно на 7,69% і 9,23%. У *контрольній групі* простежувалося зменшення кількості майбутніх викладачів на *креативно-технологічному рівні* – на 5,09% (з 44,07% до 38,98%) й *інертно-відтворювальному рівні* – на 3,39% (з 11,86% до 8,47%) за рахунок збільшення *адаптивно-евристичного рівня* із 44,07% до 52,54% – на 8,47%. Отже, за отриманими статистичними даними згідно означених діагностичних методик була простежена певна тенденція – зменшення мотивації та потреби в саморозвитку в студентів контрольної групи й активізація роботи над собою та формування мотиваційної сфери майбутніх викладачів експериментальної групи.

Майже без змін у *контрольній групі* після формувального експерименту знаходилася *схильність студентів до певного стилю керівництва* (діагностика

Є. Ільїна) [81]. Так, *високий – креативно-технологічний рівень* не змінився і становив 62,71% (37 ос.). Несуттєво збільшився *середній – адаптивно-евристичний рівень* із 13,56% до 15,25% (на 1,69%) за рахунок зменшення кількості респондентів (з 14 до 13) на *низькому – інертно-відтворювальному рівні* (з 23,72% до 22,03%). *Експериментальна група* показала збільшення показників *креативно-технологічного і адаптивно-евристичного рівнів* відповідно на 12,31% (з 63,07% до 75,38%) і 3,07% (з 12,31% до 15,38%) за рахунок падіння *інертно-відтворювального рівня* – на 15,39% (з 24,62% до 9,23%).

Отже, отримані емпіричні дані засвідчили результативність ціннісно-акмеологічного етапу корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій.

Наступній – *інноваційно-теоретичний етап програми* був розрахований на активне засвоєння інноваційних знань, розвиток технологічної етики майбутніх викладачів ЗВО. На цьому етапі корекційно-розвивальної програми реалізовувалася педагогічна умова – *інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій*.

Означений етап реалізації експериментальної програми проходив у важкий час пандемії коронавірусу 2019, що обумовило специфіку роботи із студентами. На зміну традиційним формам роботи у вищій школі прийшли інноваційні, котрі надавали можливість інтенсифікувати освітній процес в магістратурі шляхом застосування ІКТ. Частина занять проходила у дистанційному форматі, тому нововведенням стало запровадження у практику роботи *змішаного навчання (англ. blended learning) і перевернутого навчання (англ. flipped learning)*. Особливо широко почало застосовуватися «змішане навчання», що також набуло розповсюдження як *«гібридне/комбіноване навчання», «електронне навчання», «навчання за допомогою інтернет-ресурсів» та ін.*

На другому етапі експерименту було трансформовано та оновлено робочі програми навчальних дисциплін нормативної складової ОПП спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки експериментальних ЗВО таких як: *«Педагогіка вищої школи»*, *«Організаційно-управлінська діяльність у сфері освіти»*, *«Теорія та менеджмент освітніх організацій»*, *«Управління фінансово-економічною діяльністю в закладах освіти»*, *«Правові аспекти управління закладами освіти»*, *«Менеджмент вищої школи»*, *«Управління навчальною та виховною діяльністю в закладах освіти»* та ін. Нововведення в змісті вищезгаданих дисциплін полягали в збагаченні їх теоретичними знаннями щодо сутності стратегічного управління, соціально-психологічного і законодавчого забезпечення управління освітньою сферою; реалізації стратегій управління конфліктами і стратегій фасилітації в закладі освіти, управління людськими ресурсами, особливостей управління системою комунікацій у ЗВО тощо.

Також було розроблено навчально-методичний комплекс із кожної дисципліни, що містив: лекційний і практичний курси, критерії оцінювання навчальних досягнень магістрантів, завдання для самостійної і творчої роботи, перелік основної та додаткової літератури. Означені комплекси були розміщені на сайтах університетів і були у вільному доступі для студентів.

На початковому етапі впровадження *інноваційно-теоретичного етапу* корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій для студентів експериментальної групи був характерний різний рівень знань, тому змішане навчання дозволило скоректувати розбіжність у знаннєвій компоненті шляхом ефективно організації самостійної роботи здобувачів освіти. Для цього застосовувалася електронна платформа Moodle на якій студентам на вибір пропонувалися завдання для самостійної роботи, творчі проекти. Отже, основу освітнього процесу при змішаному навчанні складала інтенсивна самостійна робота студентів, контрольована зі сторони викладацького персоналу. Саме для систематичного контролю знань студентів використовувалася гнучка система тестування, що звільнювала викладачів від традиційних форм контролю й робила процес підсумкової атестації студентів прозорим і зручним. Елементи

онлайн навчання у ЗВО поєднувалися із офлайн формами. Так, серед студентів практикувалася організація групової навчальної діяльності, що включала спільну роботу над різними проєктами, проведення семінарів і дискусій, організованих у вигляді форумів, дебатів, конференцій тощо.

Змішане навчання у процесі застосування корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО засобами інноваційних освітніх технологій стимулювало розвиток їх вмінь і навичок самостійного вивчення матеріалу; сприяло самомотивації студентів до навчання, плануванню часу, особистій активності в пошуку інформації тощо.

Потрібно відмітити, що на змішане навчання як поєднання традиційного (face-to-face) і дистанційного навчання в обраних експериментальних ЗВО впливали різні чинники, зокрема, зміст та форми здобуття вищої освіти, ресурсні можливості, матеріально-технічна база, досвід використання ІКТ учасниками освітнього процесу та ін. Різниця й відсоткове співвідношення дистанційної і традиційної складових (див. Додаток Ж). Якщо превалювала дистанційна складова у змішаному навчання, то застосовувалися інноваційні освітні технології, що допомагали познайомитися із новим матеріалом ще до аудиторного заняття, а повторити і закріплювати матеріал – на занятті.

Такою інноваційною освітньою технологією у процесі експериментальної роботи стало *«перевернуте навчання»* як різновид змішаного й інтенсивного навчання, сутність якого полягало у самостійному ознайомленні студентів із новим матеріалом у домашніх умовах на основі відео лекцій, презентацій, а закріплення цих теоретичних знань і вироблення практичних навичок відбувалося на занятті. Використання навчального матеріалу, записаного на інформаційних носіях, дозволяло студентам обирати власний темп навчання і самостійно знайомитися із новим матеріалом, а практичну складову отримувати під час обговорення певних проблем разом із одногрупниками і викладачем. Отже, відбувалася заміна місцями лекції і практичного заняття із метою збільшення часу на обговорення питань на занятті та залучення якнайбільшої кількості студентів до навчання в кооперативних групах.

Застосування «перевернутого навчання» у процесі експериментальної роботи потребувало адаптації студентів до її проведення і ознайомлення із алгоритмом певних дій при застосуванні цієї інноваційної освітньої технології. На першому етапі впровадження «перевернутого навчання» знадобився ретельний контроль викладача за рівнем ознайомлення студентів із запропонованим програмним матеріалом. Окрім того, студентів, які якісно підготувались до практичного заняття, викладач стимулював позитивною оцінкою і набраними балами. Отже, роль викладача у процесі застосування «перевернутого навчання» на аудиторних заняттях – суттєво змінилася. Із транслятора знань він перетворився на консультанта, тренера і експерта, який заохочував здобувачів освіти до самостійних дій та спільної групової роботи. Окрім того, опанування нового матеріалу здійснювалося на відстані, незалежно від аудиторної присутності студентів, а можливостей їх роботи онлайн. Для викладачів в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі навчально-методична рада розробила і провела серію семінарів на теми: *«Організація змішаного навчання»*, *«Технологія «перевернутого навчання»*, *«Мобільне навчання»*, *«Інтегроване навчання»*, *«Запровадження дослідницького навчання у ЗВО»*, *«Оцінювання студентів: заохотити, а не знеохотити»*, котрі сприяли підвищенню педагогічної майстерності викладацького колективу.

Однак, перевернута модель навчання покладала більшу відповідальність за результати освітнього процесу на плечі студентів, надавала їм стимул для експериментування, пошуку нової інформації, підвищення власної комп'ютерної грамотності. Студенти, які якісно засвоїли навчальний матеріал дома, могли виступати в ролі викладачів і роз'яснювати сокурсникам ті питання, що викликали в них запитання. Для магістрантів проводилися різні вебінари на теми: *«Змішане навчання – ключ до змін»*, *«Організація дистанційного навчання за допомогою Google Класу»*, *«Дистанційне навчання: нові виклики та нові можливості»* та ін.

Багаторазове застосування технології «перевернутого навчання» у процесі реалізації корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена сприяло адаптації до неї студентів та викладачів і

накопиченню нетрадиційного досвіду організації освітнього процесу засобами інноваційних технологій навчання.

У підсумку цього етапу корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена здійснювалася діагностика рівнів знань із освітнього менеджменту за анкетною «Управлінська компетентність викладача ЗВО» (за Р. Шаповалом) [208] та результатами екзаменаційної сесії студентів, що наведена у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості управлінських знань в майбутніх викладачів
(у % і особах)

Рівні	Контрольна група (n = 59)		Експериментальна група (n = 65)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
<i>Креативно-технологічний рівень (високий)</i>	40,68% (24 ос.)	42,37% (25 ос.)	41,54% (27 ос.)	64,62% (42 ос.)
<i>Адаптивно-евристичний рівень (середній)</i>	38,98% (23 ос.)	42,37% (25 ос.)	36,92% (24 ос.)	29,23% (19 ос.)
<i>Інертно-відтворювальний рівня (низький)</i>	20,34% (12 ос.)	15,26% (9 ос.)	21,54% (14 ос.)	6,15% (4 ос.)

За результатами формувального експерименту зафіксовано позитивну динаміку сформованості управлінських знань майбутніх викладачів (див табл. 3.2.). Так, у контрольній групі *креативно-технологічний (високий рівень)* і *адаптивно-евристичний (середній рівень)* досягли значення 42,37%, *інертно-відтворювальний (низький рівень)* – 15,26% і їх динаміка, в порівнянні з результатами констатувального експерименту, відповідно становила 1,69%, 3,39% і 5,05%.

У експериментальній групі позитивна динаміка у рівнях управлінських знань відбулася на *креативно-технологічному (високий рівень)* і *інертно-відтворювальному (низький рівень)* – відповідно на 23,08% і 15,39% за рахунок скорочення емпіричних даних *адаптивно-евристичного (середнього рівня)* на 7,69%.

Отже, отримані результати формувального експерименту довели суттєві зміни в рівнях сформованості управлінських знань майбутніх викладачів експериментальної та несуттєві – контрольної груп, що підтвердили результативність впровадження в практику корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена.

Наступний етап експериментальної роботи – *управлінсько-технологічний* (керівництво формуванням технологічних умінь студентів, їх творчих здібностей у практичній діяльності) передбачав реалізацію на практиці педагогічної умови – *удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання.*

Цінність формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО в процесі експериментальної роботи визначалася передусім здатністю розвивати та вдосконалювати їх вміння і навички управління із урахуванням існуючих реалій. Тому в корекційно-розвивальній програмі навчання студентів широко використовувалася *технологія кейс-стаді*, що дозволяла не лише поліпшити розуміння управлінської теорії, активізувати пізнавальний інтерес до курсів, що вивчаються, але й сприяла розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок прийняття управлінських рішень. Тому важливою характеристикою освітнього процесу в експериментальній групі стало використання ситуаційних вправ з їхньою практичною спрямованістю та наявністю прототипу реальної ситуації. *Кейси (ситуаційні вправи)* у викладанні управлінських дисциплін мали чітко визначений характер і мету, були пов'язані з конкретною проблемою чи ситуацією, потребували їх аналізу та узагальнення. Ситуаційні технології навчання проводилися як в індивідуальній, так і в груповій формах. Викладач міг запропонувати окремо студентам або групі

ситуаційні вправи без варіантів вирішення проблеми або надати їм завдання оцінити запропоновані рішення, імітувати в ігровій формі професійні дії. Такі техніки сприяли розвитку практичних умінь майбутніх викладачів та певних їх узагальнень організації управлінської діяльності в ЗВО. Так, у процесі експериментальної роботи використовувалися наступні *ситуаційні вправи*:

1) Уявіть себе у ролі доповідача, який знайомить аудиторію із сучасними нормативно-правовими документами, що регламентують управлінську діяльність ЗВО. Зробіть перелік цих документів у порядку їх важливості для сфери освіти.

2) Проаналізуйте і узагальніть повноваження центрального органу виконавчої влади у галузі освіти і науки, інших органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти (Стаття 13 Закону України «Про вищу освіту»)

3) Оберіть конкретну установу вищої освіти. Перейдіть на офіційний сайт цього ЗВО. Ознайомтесь зі статутом освітньої установи. Визначте основні структурні компоненти і положення статуту обраного вами ЗВО?

4) Які методи освітнього менеджменту і у яких випадках ви б використовували, якщо були би завідувачем кафедри в університеті? Продемонструйте це у процесі ділової гри «Засідання кафедри».

5) Оберіть основні методи управління в освітньому менеджменті. Визначте напрямки їх застосування. Обґрунтуйте ефективність їхніх дій. Назвіть основні перешкоди їх повного застосування.

6) Визначте позитивні та негативні риси українських методів освітнього управління. Дайте рекомендації німецькому викладачеві Генріху Люфу, які могли б підвищити ефективність управління освітньою діяльністю вітчизняних студентів.

7) Опишіть технологію підготовки і проведення ректорату у ЗВО. Які проблеми як ректор, ви би розглядали на засіданні ректорату?

8) Уявіть себе у ролі одного із представників керівного складу університету. Поясніть, чому ви обрали саме цю посаду. Проаналізуйте управлінські функції, які ви будете виконувати на цій посаді.

9) Оберіть для аналізу один із стилів управління менеджера освіти. Визначте параметри управлінських дій, що характерні для цього стилю управління. Визначте групи психологічних рис, що відповідають даному стилю. З'ясуйте, кому з вашої групи притаманний означений стиль управління

10) Які зв'язки, на вашу думку, повинні існувати між керівництвом ЗВО і студентським самоврядуванням? Запропонуйте власну структуру студентського самоврядування та зобразіть її у вигляді схеми тощо.

11) Порівняйте функції управління у сфері вищої освіти постійно діючого колегіального органу в Україні – *Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО)* і *Шведського національного агентства з вищої освіти (Högskoleverket)*, що відповідає за проведення різних перевірок якості вищої освіти, контроль, оцінює різні кваліфікації, отримані за кордоном, фокусується на інноваціях і розвитку, виконує функції інформаційного агентства, коли справа доходить до освітніх питань. Опишіть їх спільні функції.

Послідовність організації ситуаційного навчання майбутніх викладачів у груповій діяльності здійснювалася за наступним алгоритмом:

1. *Етап знайомство зі ситуацією та занурення у її зміст (5 хв).* Майбутні викладачі ЗВО повинні були визначити прямих і непрямих учасників ситуації, спрямованість і характер управлінських дій та рівні їх реалізації.

2. *Етап попереднього обговорення ситуації учасниками малої групи та консультації із викладачем.* Під час попереднього обговорення ситуації допускалися уточнювальні запитання із боку здобувачів вищої освіти та консультативна робота з викладачем (5 хв).

3. *Етап аналізу практичної ситуації в підгрупі.* Обговорення ситуації в підгрупах дозволяло кожному студенту висловити свою точку зору й отримати уявлення про думки інших учасників; виробити у них навички спільної, командної роботи, конструктивної комунікації (10 хв).

4. *Етап звіту малої групи щодо проведеного аналізу ситуації та дискусія між групами.* Цей етап був заснований на організації повідомлень підгруп. Представники, делеговані кожною із підгруп для презентації підсумкового

матеріалу, виступали із своїм аналізом і передбачуваними рішеннями. Викладач контролював ситуацію та керував дискусією (15 хв).

5. *Етап підбиття підсумків* здійснювався усіма охочими висловитися із аудиторії та викладачем, який узагальнював висновки підгруп і окремих учасників, а також усієї дискусії (10 хв).

Технологія кейс-стаді у процесі експериментальної роботи відіграла роль інтегрованої системи організації індивідуальної і групової роботи, котра передбачала залучення кожного учасника до аналітичного процесу вирішення проблемних ситуацій практичного управлінського спрямування. Для ефективного використання цієї технології пропонувалися методичні рекомендації для викладачів щодо її проведення (див. Додаток К), передбачалася зазвичай групова робота в усній або письмовій формі, або у вигляді імітаційної моделі пошуку виходів із ситуацій, що потребують управлінських рішень. Отже, у процесі використання *кейс-стаді* студентам експериментальної групи пропонувалися різні ситуації, пов'язані з вирішенням професійних завдань під час управлінської діяльності, що вимагали практичних дій та допомагали набути навичок аналізу, прогнозування, планування, уміння практично вирішувати складні завдання.

Також у процесі реалізації корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів, окрім *кейс-стаді*, широко застосовувалися інші *інтерактивні технології*, а саме: дебати, диспути, дискусії, круглі столи, ситуаційно-рольові та ділові ігри, форуми, мозкові штурми, модерації, «Акваріум», «Синектика», «Карусель» тощо. Ці відомі методи стимулювали вільний обмін студентами своїми думками і гнучкість у спілкуванні, розвивали навички активного слухання і співробітництва, сприяли розвитку емоційної стійкості й чутливості тощо. Наведемо приклад проведення *ділової гри* «*Прийом на роботу в ЗВО*» в навчальному курсі «Педагогіка вищої школи».

Гра проводилася із метою підвищення готовності майбутніх викладачів до проходження співбесіди під час працевлаштування. Передбачалося, що підсумки співбесіди були вирішальними при зарахуванні на роботу в ЗВО.

Кожен учасник ділової гри на окремому аркуші випишував п'ять найголовніших правил поведінки для претендента на роботу та стільки ж головних правил проведення бесіди для керівника закладу вищої освіти у виборі претендента на роботу. Протягом десяти хвилин запропоновані студентами правила обговорювалися на великому форумі та затверджувалися усіма учасниками ігрової взаємодії. Серед найбільш активних студентів розподілялися ролі: претендента на роль викладача і керівника, який здійснював співбесіду. Під час гри інші учасники ділової гри уважно спостерігали за діями уявного керівника й претендента, відзначали для себе, наскільки їх дії відповідали прийнятим на форумі правилам поведінки під час співбесіди. Після проведення гри здійснювалося її обговорення і оцінювання результатів. Отже, такі ігри були орієнтовані на розвиток практичних професійних вмінь майбутніх викладачів.

Серед методів реалізації інтерактивної освіти в нашому формувальному експерименті значна увага також приділялася *навчальним тренінгам* як інноваційній освітній технології, у котрій алгоритм дій суб'єктів (викладача-тренера й осіб, які навчаються) забезпечували досягнення очікуваних результатів – формування управлінської компетентності майбутніх фахівців. Проведення тренінгів більш практикувалося в експериментальній роботі, ніж проведення ділових і рольових ігор, бо ігри займали більше часу і моделювали весь робочий процес від початку до кінця, де відпрацьовувалася сукупність різних навичок, а тренінги зачіпали окремі аспекти освітнього процесу та розвивали конкретні особистісні навички.

Тренінги проводилися за таким *алгоритмом*:

- *налагодження успішної роботи* – створення відкритої та демократичної атмосфери при його проведенні, поділ студентів на групи;
- *представлення очікувань від заходу, активізація діяльності студентів* – передбачало залучення студентів до освітнього процесу, інформування про порядок проведення тренінгу та його правила і результати;
- *актуалізація поставленої проблеми* була спрямована на забезпечення необхідного рівня мотивації студентів та обґрунтування проблемності теми, якій буде присвячено заняття;

– *проведення тренінгу* – передбачало активну роботу зі студентами, які брали участь у тренінгу, забезпечення виконання певного комплексу вправ для відпрацювання цільових професійних практичних умінь і навичок майбутніх викладачів;

– *підведення підсумків* – характеризувалося резюмуваннями проведеної роботи, висловленнями певних конкретних висновків і підведенням результатів тренінгу.

Тематика тренінгових занять була різноманітною – від тренінгів *«Професійних очікувань»* і *«Подолання конфліктів у педагогічному колективі»* до тренінгів *«Стили педагогічного керівництва»*, *«Тайм-менеджмент як система управління часом викладача ЗВО»*, *«Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів»*. Форми та методи організації тренінгів характеризувалися відкритістю, інноваційністю, інтерактивністю, спрямованістю на результат. Вони надавали змогу будувати ефективні моделі тренінгового процесу та задовольняти багатоманітні професійні потреби його учасників. При цьому ключова роль належала груповим формам роботи, котрі забезпечували активну взаємодію всіх суб'єктів навчання у спільній продуктивній діяльності, визначали проєктувальні, пізнавально-практичні, ігрові, аналітичні, рефлексивні види діяльності студентів, які в процесі тренінгу неодноразово змінювали один одного.

Важливим у навчальних тренінгах було застосування *«мозкового штурму»* для актуалізації власного досвіду та уявлень учасників, заохочення їх до креативності й генерування ідей, вирішення конкретних завдань і проблем. Велике значення приділялося і підбору тренінгових вправ (див. Додаток И), серед яких особливий інтерес у студентів викликали такі вправи як *«Підвищення та звільнення»*, *«Згода, незгода, оцінка»*, *«Психологічна дистанція»*, *«Бар'єри самореалізації»*, *«Примірювання ролей»*, *«П'ять добрих слів»*, *«Командні ролі»* тощо.

Отже, у процесі експериментальної роботи студенти – учасники тренінгів удосконалювали власну управлінську компетентність із урахуванням індивідуальних особливостей, розширяли знання із освітнього менеджменту, з

питань запобігання та вирішення конфліктів різних рівнів, управління проектами, формування управлінської команди тощо. Навчальні тренінги також сприяли особистісному та професійному становленню майбутніх викладачів на основі актуалізації їхнього професійного та життєвого досвіду, зростаючої мотивації до постійного професійного вдосконалення через самоосвіту та самоаналіз результатів власної управлінської діяльності.

Рівні розвитку управлінських, організаторських і конфліктологічних умінь і навичок майбутніх викладачів після завершення формувального експерименту наведені у табл. 3.3-3.5.

Таблиця 3.3.

Визначення домінуючого стилю прийняття управлінських рішень

(за А. Роуе [86], у % і особах)

Рівні	Контрольна група (n = 59)		Експериментальна група (n = 65)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
<i>Креативно-технологічний рівень (високий)</i>	35,59% (21 ос.)	32,20% (19 ос.)	35,38% (23 ос.)	58,46% (38 ос.)
<i>Адаптивно-евристичний рівень (середній)</i>	30,51% (18 ос.)	37,29% (22 ос.)	32,31% (21 ос.)	23,08% (15 ос.)
<i>Інертно-відтворювальний рівня (низький)</i>	33,90% (20 ос.)	30,51% (18 ос.)	32,31% (21 ос.)	18,46% (12 ос.)

Аналіз результатів табл. 3.3. доводить, що після формувального експерименту в майбутніх викладачів контрольної групи дещо знизився *креативно-технологічний (високий рівень) і інертно-відтворювальний (низький рівень)* відповідно на 3,39% і 3,36% за рахунок збільшення *адаптивно-евристичного (середнього рівня)* на 6,78%.

Отже, впровадження корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена позитивно вплинуло на прийняття студентами експериментальної групи управлінських рішень.

Таблиця 3.4.

Рівні організаторських здібностей майбутніх викладачів за М. Фетіскиним, В. Козловим, Г. Мануйловим [197] (у % і особах)

Рівні	Контрольна група (n = 59)		Експериментальна група (n = 65)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
<i>Креативно-технологічний рівень (високий)</i>	27,12% (16 ос.)	33,90% (20 ос.)	24,62% (16 ос.)	50,77% (33 ос.)
<i>Адаптивно-евристичний рівень (середній)</i>	44,07% (26 ос.)	42,37% (25 ос.)	44,61% (29 ос.)	35,38% (23 ос.)
<i>Інертно-відтворювальний рівня (низький)</i>	28,81% (17 ос.)	23,73% (14 ос.)	30,77% (20 ос.)	13,85% (9 ос.)

Аналіз статистичних даних табл. 3.4. засвідчив, що в результаті запровадження корекційно-експериментальної програми розподіл студентів за рівнями організаторських здібностей змінився таким чином: збільшилася кількість студентів із *креативно-технологічним (високим рівнем)* їх розвитку в контрольній групі – на 6,78%, в експериментальній групі – на 26,15%; зменшилася кількість студентів із *адаптивно-евристичним (середнім рівнем)* організаторських здібностей в контрольній групі на 1,70 %, в експериментальній групі – на 9,23% і відповідно з *інертно-відтворювальним (низьким рівнем)* – на 5,08% в контрольній групі і на 16,92%, – в експериментальній групі.

Отже, порівняльний аналіз рівнів організаторських здібностей майбутніх викладачів на початку та наприкінці педагогічного експерименту засвідчив позитивні зміни, що відбулися у освітньому процесі магістратури з використанням інноваційних освітніх технологій.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості вмінь конфліктно-компетентної поведінки майбутніх викладачів за П. Хеппнер, І. Петерсен [243] (у % і особах)

Рівні	Контрольна група (n = 59)		Експериментальна група (n = 65)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
<i>Креативно-технологічний рівень (високий)</i>	13,56% (8 ос.)	20,34% (12 ос.)	20,00% (13 ос.)	43,08% (28 ос.)
<i>Адаптивно-евристичний рівень (середній)</i>	40,68% (24 ос.)	42,37% (25 ос.)	41,54% (27 ос.)	44,61% (29 ос.)
<i>Інертно-відтворювальний рівня (низький)</i>	45,76% (27 ос.)	37,29% (22 ос.)	38,46% (25 ос.)	12,31% (8 ос.)

За результатами формувального експерименту зафіксовано динаміку сформованості вмінь конфліктно-компетентної поведінки майбутніх викладачів за всіма рівнями в контрольній і експериментальній групах. Відомості табл. 3.5. засвідчили перевагу *адаптивно-евристичного (середнього рівня)* розвитку конфліктологічних умінь в контрольних (40,68% – до експерименту, 42,37% – після) й експериментальних (41,54% – до експерименту, 44,61% – після) групах. У контрольній групі зростання відсотку респондентів за вказаним рівнем відбулося на 1,69%, а в експериментальних – на 3,07%. Аналогічна ситуація спостерігалася за *креативно-технологічним (високим рівнем)*: в експериментальній групі за результатами упровадження корекційно-

розвивальної програми зростання відбулося на 23,08%, а в контрольних – на 6,78%. За проявом *інертно-відтворювального* (низького *рівня*) сформованості вмінь конфліктно-компетентної поведінки майбутніх викладачів більш позитивна динаміка також спостерігалася в експериментальній групі у порівнянні з контрольною, бо відбулося зниження результатів цього рівня відповідно на 21,25% і 8,47%. Отже, отримані емпіричні дані формувального експерименту довели суттєві зміни в рівнях сформованості вмінь конфліктно-компетентної поведінки майбутніх викладачів експериментальної та несуттєві – в контрольній групах. Узагальнення результатів формувального експерименту дозволило визначити загальні рівні управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій та простежити динаміку формування досліджуваного феномена після впровадження у практику роботи корекційно-експериментальної програми, що наведена у рис. 3.2.

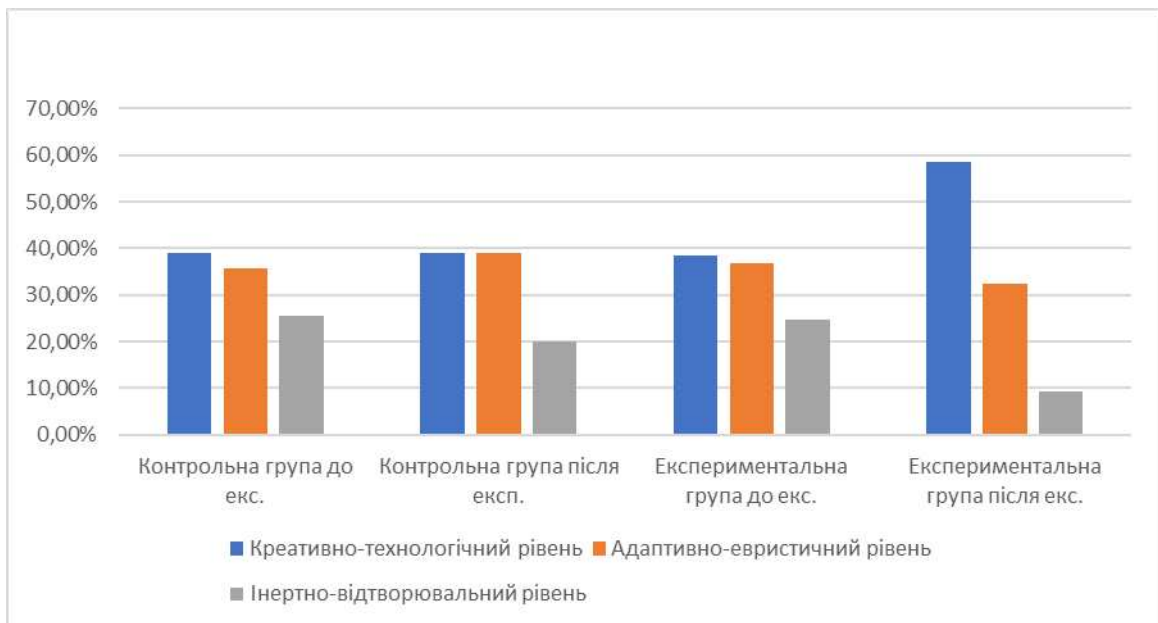


Рис. 3.2. Динаміка рівнів управлінської компетентності майбутніх викладачів після впровадження у практику роботи корекційно-експериментальної програми формування досліджуваного феномена засобами інноваційних освітніх технологій

Рис. 3.2. демонструє відсутність змін після формувального експерименту в *креативно-технологічному* (високому *рівні*) управлінської компетентності

майбутніх викладачів *контрольної групи*, та суттєве його збільшення в *експериментальній групі* (на 20,00%); незначне зростання показників *адаптивно-евристичного (середнього рівня) в контрольній групі* – на 3,39% та їх несуттєве падіння у *експериментальній групі* – на 4,61% за рахунок покращення результатів *високого рівня*. Зменшення *інертно-відтворювального (низького рівня) досліджуваного феномена* відбулося як у *контрольній* (на 5,39%), так і в *експериментальній* (на 15,39%) *групах*.

Для доведення результативності формувального експерименту і корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів у процесі використання інноваційних освітніх технологій були проведені математичні обрахунки за допомогою χ^2 -критерію для незалежних вибірок із визначенням коефіцієнта кореляції Пірсона ($\chi^{2\text{емп}}$ -критерію для рівня значущості 0,01) за формулою, котра застосовувалася у констатувальному експерименті (див. табл.3.6.).

Таблиця 3.6

Обрахунки $\chi^{2\text{емп}}$ -критерію результативності корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій після формувального експерименту

Рівні	Відносна частота ($f^*_{\text{експ.}} \%$)	Відносна частота ($f^*_{\text{контр.}} \%$)	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2 / f^*_{\text{контр.}}$
Високий	58,46% (38)	38,98%(23)	19,48	379,47	9,73
Середній	32,31% (21)	38,98%(23)	-6,67	44,49	1,14
Низький	9,23% (6)	20,03%(13)	-10,80	116,64	5,82

$$\chi^{2\text{емп}} = 16,69$$

Отже, результати табл. 3.6. засвідчують, що $\chi^{2\text{кр}}_{0,01}$, що дорівнює 9,21 менше $\chi^{2\text{емп}}$, котре має значення 16,69 і, таким чином, підтверджує результативність проведеної корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти

засобами інноваційних освітніх технологій.

Висновки до третього розділу

У процесі емпіричного дослідження визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій було отримано наступні висновки, а саме:

1. Педагогічна діагностика у процесі дослідження розглядалася як педагогічна діяльність щодо перевірки, оцінювання й накопичення статистичних даних експериментальної роботи, їх аналізу та виявлення динаміки досліджуваного феномена. Педагогічна діагностика здійснювалася за допомогою використання певного діагностичного інструментарію, котрий надавав досліднику уяву про результативність експериментальної роботи. З урахуванням структури досліджуваного феномена була розроблена комплексна педагогічна діагностика виявлення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних освітніх технологій, до котрої увійшли: діагностика схильності до певного стилю керівництва (за Є. Ільїним); модифікована до умов експерименту анкета «Управлінська компетентність викладача ЗВО» (за Р. Шаповалом); методика «Визначення домінуючого стилю прийняття рішень» (за А. Роуве); діагностика організаторських здібностей (за М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (за П. Хеппнер, І. Петерсен); діагностика реалізації потреб у саморозвитку (за М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим).

2. Результати констатувального експерименту довели необхідність підвищення результативності формування досліджуваного феномена засобами інноваційних освітніх технологій, бо трохи більше третини студентів знаходилися на *креативно-технологічному (високому)* – 38,71% (48 ос.) і *адаптивно-евристичному (середньому)* – 36,29% (45 ос.) рівнях, а чверть респондентів 25,00% (31 ос.) – на *інертно-відтворювальному (низькому) рівні*

управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Проведена об'єктивна оцінка отриманих емпіричних даних обумовила необхідність розробки і запровадження корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів із використанням інноваційних освітніх технологій.

3. У формувальному експерименті в експериментальній групі застосовувалася *корекційно-розвивальна програма формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій*. Великого значення було приділено мотивуванню студентів як процесу, що здійснювався у рамках управлінської діяльності та полягав у комплексному управлінському впливі на учасників освітнього процесу для задоволення їх потреб і активної діяльності. У корекційно-розвивальній програмі активно використовувалися ряд *сучасних тактик стимулювання позитивної мотивації*, а саме: *«підвищення цілісності педагогічної праці»*; *«цілісного аналізу траєкторії розвитку на різних рівнях освіти»*; *«збільшення автономії»*; *«посилення зворотного зв'язку»* та ін.

Найшли широке розповсюдження у практиці експериментальної роботи *технології партнерства і технології самоменеджменту*. Серед різновидів технологій партнерства у ЗВО застосовувалося *персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування*. Різними стратегіями партнерської взаємодії виступали *«аксікреація», «наведення мостів», «рух у бік самостійності», «стратегія максимальної віддачі», «відсторонення», «доведення істинності» та ін.* Технології самоменеджменту застосовувалися для визначення темпу роботи і розвитку особистісної рефлексії (*техніки «Хронометраж», «Матриця Ейзенхауера», методи «Ведення щоденника часу», «Щоденник досягнень і невдач», «Швейцарського сиру» та ін.*). Для стимулювання активної роботи студентів були використані такі різновиди проектних технологій як *імітаційно-професійні мініпроекти*, що імітували професійні ситуації майбутньої діяльності, передбачали розподіл ролей між учасниками проектів із метою розв'язання конкретного управлінсько-педагогічного завдання та *інформаційно-аналітичні мініпроекти*, котрі вимагали пошук певної

професійно-значущої інформації для майбутніх керівників освітніх установ і її детальний аналіз.

Серед різних видів роботи в малих групах були обрані та апробовані на практиці ряд *сучасних методів*: робота *дискусійної групи* як загальне обговорення конкретної управлінської проблеми, відеокейсу, певної справи; *метод вирішення проблеми з використанням аналітичної основи*, що передбачала роботу групи за певними крокам, алгоритмом, визначених у аналітичній таблиці; *методи «Світове кафе» («The World Cafe») та «Грейн-коктейль»* – застосовувалися як технології фасилітації для організації неформального групового обговорення і спільного вирішення проблемних питань у сфері вищої освіти.

Створення рефлексивно-інноваційного середовища для здобувачів вищої освіти здійснювалася шляхом *складання власного портфоліо* самоосвітньої управлінської діяльності з електронним його оформленням і можливостями постійної взаємодії із викладачами за допомогою електронної пошти і месенджерів «Viber», «Telegram», «WhatsApp» та ін. Активно застосовувався також і *метод «Моделювання свого професійного портрету»* – індивідуальне складання професійно-психологічної характеристики та виявлення найбільш яскравих рис – позитивних і негативних, котрі були продемонстровані за певний період.

Освітнім нововведенням стало запровадження у практику експериментальної роботи *змішаного і перевернутого навчання*, котрі надавали можливість інтенсифікувати освітній процес в магістратурі шляхом застосування ІКТ. Також у процесі реалізації корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена широко застосовувалися *інтерактивні технології*, а саме: *технологія кейс-стаді* як інтегрована система організації індивідуальної і групової роботи щодо вирішення проблемних ситуацій практичного управлінського спрямування, *дебати, диспути, дискусії, круглі столи, ситуаційно-рольові та ділові ігри, форуми, мозкові штурми, модерації, тренінги*, котрі стимулювали вільний обмін студентами своїми

думками і гнучкість у спілкуванні, розвивали навички активного слухання і співробітництва, сприяли розвитку емоційної стійкості й чутливості тощо.

4. Отримані після формувального експерименту статистичні дані щодо сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій довели відсутність змін в *креативно-технологічному (високому рівні)* досліджуваного феномена студентів *контрольної групи*, та суттєве його збільшення в *експериментальній групі* (на 20,00%); незначне зростання показників *адаптивно-евристичного (середнього рівня)* в *контрольній групі* – на 3,39% та їх несуттєве падіння у *експериментальній групі* – на 4,61% за рахунок покращення результатів *високого рівня*; зменшення *інертно-відтворювального (низького рівня)* досліджуваного феномена як у *контрольній* (на 5,39%), так і в *експериментальній* (на 15,39%) групах. Результативність застосування корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій доведена методами математичної статистики.

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянуто актуальну проблему формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій і сформульовані наступні висновки:

1. Узагальнення сучасної психолого-педагогічної літератури дозволило визначити сутність поняття *«управлінська компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти»* як інтегрованої якості особистості, що передбачає сформованість управлінських мотивів і цінностей, знань, операційно-технологічних умінь, важливих якостей особистості, котрі дозволяють ефективно здійснювати майбутню управлінську діяльність у вищій школі згідно окреслених професійних функцій та його структурні компоненти:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення власних цінностей, схильність до певного стилю керівництва, вміння чітко прогнозувати цілі і завдання управлінської діяльності;

- *когнітивно-діяльнісний* – наявність комплексу теоретичних педагогічних знань, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, готовність до застосування інформації у вигляді технологій управлінської діяльності;

- *операційно-технологічний* – уміння планувати та організовувати освітній процес у ЗВО; використання інноваційних освітніх технологій в управлінській діяльності; здатність працювати в команді; уміння управляти своїм часом і часом студентів, вирішувати конфлікти;

- *особистісно-рефлексивний* – самоаналіз, адекватна оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки інших, їх корекція; здатність до постійного професійного вдосконалення; оволодіння сукупністю особистісних та професійних якостей, що виявляються в індивідуальному стилі управління.

2. З'ясовано особливості інноваційних освітніх технологій і їх впровадження у освітній процес закладів вищої освіти. Доведено, що сучасні

інноваційні освітні технології гарантують *упровадження нововведень, досягнення певного рівня освіти, ефективність результатів, оптимальність у витратах сил і засобів, використанні часу*. Освітні технології також пов'язані зі стратегією розвитку освіти, їм притаманна *алгоритмічність* як упорядкована система дій, що призводить до гарантованого досягнення цілей освіти, *діагностичність* як можливість вимірювання освітніх досягнень, *системність* як взаємозв'язок основних елементів технології. У дослідженні *інноваційні освітні технології у підготовці майбутніх викладачів* розглянуто як цілеспрямоване і послідовне впровадження у практику вищої школи новаторських педагогічних методів, прийомів і засобів, що призводять до ефективності й оптимізації освітнього процесу, гарантованого досягнення цілей вищої освіти. Визначено і охарактеризовано технології, що входять до складу інноваційних освітніх технологій. З'ясовано, що структура інноваційних освітніх технологій вміщує такі складові: *концептуальну, змістову, процесуальну, результативно-аналітичну*, що надає можливість для поетапної її реалізації від мети до отриманого результату. Доведено, що періодизація у ракурсі розвитку інноваційних освітніх технологій може бути представлена такими етапами їх становлення як *науково-технологічний, інноваційно-інтеграційний, трансформаційно-медіаосвітній*.

3. У дослідженні виділено та охарактеризовано *педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій*, а саме:

- формування професійних педагогічних якостей майбутніх викладачів (*толерантності, товариськості і доброзичливості*) на основі розвитку їх ціннісних гуманістичних орієнтацій і аксіосфери з використанням інноваційних технологій партнерства й управління конфліктами;

- інтенсифікація освіти у вищій школі, постійне оновлення наукових знань, розширення спектру вибору студентами індивідуальної освітньої траєкторії на основі модульно-рейтингових і інформаційно-комунікаційних технологій,

- удосконалення практичного навчання і набуття досвіду управлінської викладацької діяльності в ЗВО шляхом застосування ситуаційних та інтерактивних технологій, проблемного навчання;

- створення рефлексивно-інноваційного середовища управлінської самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, встановлення постійного зворотного зв'язку студентів із викладачами в процесі застосування інноваційних технологій e-learning і технологій рефлексивного навчання.

4. Розроблено *концептуальну модель управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій* як відображення у малюнку характерних ознак об'єкта, котрий досліджується на основі педагогічного моделювання і віддзеркалює управлінську і технологічну складову оригіналу професійної підготовки студентів у вищій школі. Обрання концептуального типу моделі у дослідженні обумовлена необхідністю виявлення сутності об'єкта дослідження шляхом розкриття його основних ідей, що відображують найбільш суттєві взаємозв'язки між блоками (*ціле-змістовий, організаційно-технологічний, діагностично-результативний*) і складовими (*мета; методологічні підходи; принципи; функції викладача вищої школи; зміст підготовки; педагогічні умови, етапи, форми, технології, структура, діагностика і моніторинг, рівні досліджуваного феномена*), що забезпечують існування цієї системи та ефективне функціонування, збереження її основних властивостей.

5. Запропонована та апробована на практиці *корекційно-розвивальна програма формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій*, що реалізувалася на практиці у три етапи:

- *ціннісно-акмеологічний* (розвиток ціннісних пріоритетів особистості і ціннісної саморефлексії),

- *інноваційно-теоретичний* (засвоєння інноваційних знань, технологічної етики);

- *управлінсько-технологічний* (керівництво формуванням технологічних умінь студентів, їх творчих здібностей у практичній діяльності).

У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена активно використовувалися на різних етапах такі інноваційні освітні технології як: модульно-рейтингове навчання (*накопичувальна система кредитів, рейтингова система оцінювання навчальних досягнень, прозорість програм навчання*); технології партнерства (*персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування*); технології управління конфліктами (*технології фасилітації, медіаторство*); ситуаційні й інтерактивні технології (*кейс-метод, ситуаційно-рольові ігри, ділові ігри, кооперативне навчання, колективно-групове навчання тощо*); інформаційно-комунікаційні технології (*змішане навчання, «перевернуте навчання» та ін.*); технології рефлексивного навчання (*тренінги, рефлексивні вправи і техніки*); технології самоменеджменту (*техніки «Хронометраж», «Матриця Ейзенхауера», методи «Ведення щоденника часу», «Щоденник досягнень і невдач», «Швейцарського сиру» та ін.*)

Отримані після формувального експерименту статистичні дані щодо сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій довели відсутність змін в *креативно-технологічному (високому рівні)* досліджуваного феномена студентів *контрольної групи*, та суттєве його збільшення в *експериментальній групі* (на 20,00%); незначне зростання показників *адаптивно-евристичного (середнього рівня)* в *контрольній групі* – на 3,39% та їх несуттєве падіння у *експериментальній групі* – на 4,61% за рахунок покращення результатів *високого рівня*; зменшення *інертно-відтворювального (низького рівня)* досліджуваного феномена як у *контрольній* (на 5,39%), так і в *експериментальній* (на 15,39%) групах. Результативність застосування корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій доведена методами математичної статистики – обчислення χ^2 -критерію для незалежних вибірок із визначенням коефіцієнта кореляції Пірсона $\chi^2_{кр0,01}$, що дорівнює 9,21 та менше $\chi^2_{емп.}$, котре має значення 16,69 і підтверджує ефективність проведеної експериментальної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої наукової проблематики. Подальший творчий пошук можна здійснювати в напрямках порівняльного аналізу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів в Україні і за кордоном, використання інноваційних освітніх технологій в практиці підготовки фахівців різних спеціальностей, розробки механізмів і шляхів оцінювання сформованості управлінської компетентності в майбутніх учителів, керівників освітніх установ тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажиппо О., Корольова М. Технологія формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2020. № 5(79). С. 5-11. doi:10.15391/snsv.2020-5.001
2. Александрова Н. М. Управлінська культура майбутнього викладача економіки: зміст і структура. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. №4. С.54-63.
3. Алексєєнко-Лемовська Л. Розвиток управлінської компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах сучасної освіти. *Зб. наукових праць Херсонського держ. ун-ту*. 2017. Вип. LXXVII. Т.2. С. 117-121.
4. Андрущенко В. П., Нестеренко Г. О. Система управлінських компетенцій викладача: світоглядний фундамент дослідження. *Управлінські компетенції викладача вищої школи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (14-15 березня 2013 року)* ред. кол.: В. П. Андрущенко (голова), Г. О. Нестеренко (заст. голови) та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 10–13.
5. Андрущенко Н. О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: сп. 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.
6. Бабко Т. М. Технології самоменеджменту як важливий чинник підготовки керівника освітнього закладу. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 7 (176). С. 13–15. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-7\(176\)-13-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-7(176)-13-15)
7. Бабчинська О. І., Мідляр А. К. Самоменеджмент як складова професійного розвитку персоналу. *Ефективна економіка*. 2016. № 9. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5151>
8. Багрій К. Л. Викладач і студенти: взаємодія у процесі навчання. *Проблеми освіти та методика викладання у вищій школі*. 2016. Вип. II (62). С.174-182.

9. Багрій-Заяць О. А. Обґрунтування ефективності використання e-learning у сучасній вищій медичній освіті. *Медична інформатика та інженерія*. 2015. № 3. С. 69-74.
10. Бахтіярова Х. Ш., Арістова А. В., Волобуєва С. В. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. Київ: НТУ, 2017. URL: <https://ukreligieznavstvo.wordpress.com/2019/01/18/itn/>
11. Бірюк Д. О. Категорія «педагогічні умови» в генезі цілепокладань і реалізації освітнього менеджменту педагогічного навчального закладу. *Зб. наукових праць ХДУ. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. № 73. С. 7-12.
12. Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2019. №4(31). С. 41 – 45.
13. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. Освітній простір. *Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: наук. метод. журн.* Чернівці: Черемош, 2013. Вип. 13. С. 130–135.
14. Борисюк О.М. Сутність та структура управлінської компетентності керівника. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 16. С. 11-21.
15. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Харків: НУЦЗУ, 2020. 141 с.
16. Брусенцева О.А. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. С.1-10. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_4/3.pdf
17. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами. Сер.: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. № 3. С. 64-71.
18. Бурий С. Формування управлінської культури майбутнього офіцера у процесі практичної підготовки як педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 21–25.

19. Винничук Р. В. Розвиток цінностей особистості в процесі загальної та професійної освіти (на прикладі Польщі). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 2. С. 9-15.
20. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матер. круглого столу* (м. Київ, 23 січня 2012 р.). Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114-119.
21. Вознюк О. В. Співробітництво vs та партнерство: нові орієнтири розвитку педагогіки й освіти у світлі цивілізаційних підходів. *«Академія Тринитаризма»*. М. Эл. № 77-6567. публ.24064, 14.12. 2017.
22. Возняк Л. С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: сп. 19.00.05/ Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2000. 19 с.
23. Волотовська Т. П., Тимошко Г. М. Еклектичний характер розвитку управлінської компетентності у сфері освіти. *Scientific practice: modern and classical research methods*. 2021. Vol. 2. P.130-136.
24. Гладкий М. В., Сідіропуло К. М. Містерії скіфів та знахар Еллади. іл. науково-попул. вид. Київ: Р. К. Майстер-принт, Типог. «Huss», 2018. 224 с.
25. Глінчук Л. М. Теоретичні засади формування управлінської компетентності керівників оздоровчих закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* 2014. Вип. 34. (87). С. 125–132.
26. Глушко О. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*. 2021. С. 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>
27. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделювання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». 2016. Т. XIV. С. 18-19.

28. Гнезділова К.М., Тимченко О.С. Структура та зміст управлінських навичок майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий вісник Львівської академії. Сер.: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 26-31.
29. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. ст.* 2014. Вип. 44. Ч. 3. С.79-88.
30. Головань М. С. Європейська кредитно-трансферна система як інструмент підвищення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу. *Гуманітарний вісник: Тем. Вип. «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Додаток 1 до Вип. 27. Т. I (34). 2012. С. 100-105.
31. Голошко С. О. Технологічний підхід у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2018. № 2 (16). С. 317-322. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/49.pdf>
32. Голота Н., Карнаухова А. Формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 3 (87). С. 27-38.
33. Голя Н. Г. Технології самоменеджменту як важливий чинник розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти. *Журнал Науковий огляд*. 2018. № 9(52). URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/1687/1756>
34. Грицик Н. В., Скорик Т.В. Технологізація як напрям модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 75-79.
35. Губа А. В. Теоретично-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис. ... доктора пед. наук: сп.13.00.04. Луганськ, 2010. 512 с.

36. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів: Сполом, 2012. 502 с.

37. Гуцуляк Н. П. Сучасні технології управління персоналом. *Економіка і організація управління*. 2019. № 3 (35). С. 111-118.

38. Данильченко І. Формування професійної компетентності в майбутніх викладачів під час вивчення дисципліни «Методика викладання педагогіки дошкільної». *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020, №. 1 (99). С. 25-35.

39. Дарманська І. М. Теоретико-технологічні основи формування управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед.: сп. 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 43 с.

40. Дарманська І., Дарманська І., Дарманський С., Дичаківський О., Сівак Н. Освітній менеджмент: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2021. 200 с.

41. Дарманська І.М. Сутнісна характеристика поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу». *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький*. 2015. Вип. 18. С. 74-78.

42. Димань Т.М., Боньковський О.А., Вовкогон А.Г.. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: навчально-метод. Посіб. БНАУ, 2017. Одеса: НУ «ОМА», 2017. 106 с.

43. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004.

44. Дніпровська Т.В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту: комунікативний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: сп. 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2016. 23 с.

45. Долгопол О. О., Кір'янова О. В. Інноваційні методи й технології у вищій освіті України: сучасний аспект. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні*

науки. 2021. №194. С. 101-106. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-101-106>

46. Дороніна М. С., Лугова В. М., Серіков Д. О., Доронін С. А. Розвиток управлінської компетентності керівників підприємств: монографія. Харків: ФОП Лібуркіна Л. М., 2019. 182 с.

47. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. Київ: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

48. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8-29.

49. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.

50. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя. Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі): матер. наук-практ. семінару. Київ: ІОД, 2011. С. 74-81.

51. Дюрба Д. В. E-learning під час викладання у вищій школі. *Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Харків, 17 квітня 2018 р. Харків: ХНМУ, 2018. С. 44-45.

52. Євтушенко Г. І. Аналіз стану управління робочим часом та шляхи підвищення ефективності застосування «Тайм-менеджменту» в організації. *Збірник наукових праць Національного університету державної податкової служби України*. 2014. №1. С. 88-96.

53. Єльнікова Г. В. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко. Київ: Міленіум, 2004. С. 77-102.

54. Жекало Г., Парасюк І. Технології управління конфліктами в процесі управління освітнім закладом. *Інновації в освіті: перспективи розвитку*: матер І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20 травня 2021 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2021. С. 182-186.

55. Жигір В. Управлінська компетентність менеджера освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 4 (75). С. 76-79.

56. Жигір В. І. Теоретичні і методичні засади формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: сп. 13.00.04 / Бердянський держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2015. 633 с.

57. Жирун О. А. Компетенції викладача в умовах формування професійної ідентичності. *Вісник НТУУ«КПІ»: збірник наукових праць. Сер.:Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 3(27). Ч.1. С. 99–103.

58. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

59. Задніпрянець І. І. Сучасні освітні технології у викладанні фізики / упоряд. Л. Хольвінська. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.

60. Заєць Н. Ю. Вплив тайм-менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 142. С. 45-50.

61. Зайчева І., Грущева А. Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2019. № 2. С. 160-169.

62. Закаулова Ю.В., Гаврилук М.В. Професійна компетентність педагога в освітньому процесі вищої школи. *Зб. наукових праць Херсонського держ. ун-ту*. 2018. Вип. LXXXI. Т.3. С. 146-151.

63. Закон України «Про освіту» (№2145-VIII), прийнятий Верховною Радою України 05.09.2017.
64. Іванова Ю. М. Шляхи удосконалення педагогічної практики в науковій літературі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 24. С. 34-41.
65. Івашина Л. Тайм-менеджмент як технологія ефективної організації робочого часу керівника закладу освіти. *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 424-441.
66. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
67. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів: монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін.; за ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН Р. С. Гуревича. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 416 с.
68. Ішутіна О., Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти.* 2018. Вип. 7. С. 87-96.
69. Калінська О., Сушенцев О., Івасик І. Сутність і структура основних понять управлінської компетентності керівника закладу професійної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип 33. Т. 1. С. 360-367.
70. Калініна І. М. Створення рефлексивного середовища під час лекцій з вищої математики. *Наука та освіта: ключові питання сучасності: матер. конф.* (Чернігів, 18 травня 2018). Чернігів: ЛОГОС, 2018. С.28-33.
71. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за наук. ред. О.В. Уваркіної. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
72. Канівець З. М. Інноваційні технології навчання в сучасній українській школі. *Вісник Черкаського університету.* 2017. № 1. С. 36-40.

73. Керекеша-Попова О. В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: сп. 13.00.04 / Бердянський держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2020. 317 с.

74. Кірдан О. Л. Організаційні та практичні засади підготовки здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. *Інновації в сучасній освіті: методологія, технологія, дидактичні та виховні аспекти: монографія* за заг. ред. В. В. Іванишин. Кам'янець-Подільський. Зклад вищої освіти «Подільський державний університет». Рига, Латвія: «Baltija Publishing». Розд. 1., підр. 4. 2023. С. 38-49. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-300-2-5>

75. Кірдан О.Л., Кудла М.В., Прищепа С.М. (2022). Модернізація змісту професійної підготовки керівника закладу освіти. *Наука і техніка сьогодні. Сер. «Педагогіка», Сер. «Право», Сер. «Економіка», Сер. «Техніка», Сер. «Фізико-математичні науки»*. 2022. № 5(5) С. 293-305.

76. Клімова А.М. Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: сп. 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 21 с.

77. Козак Л. В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2 (6). С. 74-85.

78. Козлов Д. О. Деякі аспекти моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. *Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей*: матер. Всеукр. науково практичної конференції, (Суми, 13-14 листопада 2014 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. С. 201–205.

79. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача: теорія і практика формування : монографія. Суми : ВВП «Мрія», 2015. 260 с.

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

81. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.

82. Колесов О. С. Тайм-менеджмент – управління часом. *Збірник наукових праць ВНАУ*. 2011. № 2 (53). Том 3. С. 61-70.

83. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

84. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

85. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В.; [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.

86. Корман М.М. Психологічний профіль ефективного керівника: метод. посіб. Тернопіль, 2012. 112 с.

87. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Педагогіка*. 2015. №1 (1). С. 35-38.

88. Криштанович М., Криштанович С. Особливості формування професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти у провідних країнах Європи. *Освітні обрії*. 2020. № 1(50). С. 18-21.

89. Ксенофонтова М. М., Заболотна Т. М. Управлінська культура: сутність та особливості формування. *Вісник Сумського національного аграрного університету. Сер.: Економіка і менеджмент*. 2012. Вип. 8 (53). С.81-86.

90. Кузнецов Е. А. Методологія професіоналізації управлінської діяльності в Україні: монографія. Херсон: ОЛДІ ПЛЮС, 2017. 382 с.
91. Кузьмінський А. І. Європейська кредитно-трансферна система і міжнародна мобільність студентів. *Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2008. № 126. С. 84-94.
92. Курило В.С., Щука Г.П. Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 1 (164). С. 5–12.
93. Курінний О. В., Черкасова Т. А. Ефективність функціонування кредитно-модульної системи у вищій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С. 488-492.
94. Кушнір В. Структура управлінської компетентності майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: зб. наук. пр.* 2021. Вип. 1(5). С. 169-175.
95. Кушнірук С. А., Бондарчук І. М. Освітньо-професійне середовище як інтегрований засіб накопичення та втілення інноваційного потенціалу викладачів і студентів фахового коледжу в університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2023. Сер. № 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 91. С.145-150.
96. Кушнірук С. А., Дубровіна, І. В., Шевченко А. Ф. Організація проектної діяльності у підготовці майбутнього івент-педагога: практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 3-4 (201), березень-квітень. С. 54-61.
97. Лебідь О.В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: теоретико-методичний аспект: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. 416 с.
98. Лугова В. М., Голубєв С. М. Основи самоменеджменту та лідерства: навч. посіб. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. 212 с.
99. Лугова В.М., Серіков Д.О. Уточнення структури управлінської компетентності керівника. *Розвиток європейського простору очима молоді: економічні, соціальні та правові аспекти*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф.

молодих вчених та студентів (Харків, 22 квітня 2016 р.). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2016. С. 221–226.

100. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Вісник НАПН України. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип.2. С.14-24.

101. Любченко Н. В. Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності керівника навчального закладу. 2016. С. 82-97. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/1_31_2016/upravl/%D0%9B%D0%AE%D0%91%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf

102. Майборода Г. Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: теоретичний аспект. *Технологічний підхід у професійній підготовці*. Київ. 2009. С. 75-82. URL: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/09_majboroda.pdf

103. Макаренко М. В., Гашутіна О. Е. Медіація як інноваційний метод врегулювання конфліктів. *Економіко-управлінські аспекти трансформації та інноваційного розвитку галузевих і регіональних суспільних систем в сучасних умовах*: матер. Всеукр. науково-практ. конф. (м. Івано-Франківський, 11-12 квіт. 2019 р.). Івано-Франківський, 2019. С. 310-313.

104. Мамон О. В Переваги навчання з використанням технологій e-learning у порівнянні з традиційною освітою. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2015. Vol. 1 (1). С.68-72.

105. Маркетинг: ситуаційні справи (кейси) та практичні завдання : навч.-метод. посіб. / О. В. Зозульов, Н. В. Язвінська, О. Ю. Цапук [та ін.]; за ред. С. О. Солнцева. Київ : НТУУ «КПІ», 2012. 448 с.

106. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: вид-во група «Основа», 2007. 448 с.

107. Мартиненко С. Педагогічне моделювання освітнього середовища університету в умовах євроінтеграції. *Освітній простір України*. 2018. №14. С. 22-30.

108. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.
109. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
110. Мартинова Р., Боднар С. Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*. 2021. №2. 51-60.
111. Марусинець М. М., Богів Е. І. Рефлексивно-інноваційне середовище як чинник професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер.17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. № 29. С.127-131.
112. Мафтин Л. В., Прокоп І. С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти. *Young Scientist*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 35-38.
113. Мацевко Т. Управлінська компетентність офіцерів військово-соціального управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. (44). С. 148–153.
114. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: сп. 19.00.09 / Національна академія оборони України. Київ, 2007. 18 с.
115. Мельничук І. М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_11
116. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
117. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія /За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.
118. Молоченко В. В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед

наук: 13.00.04 /Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2017. 265 с.

119. Моторна Л.В. Основні характеристики професійної компетентності викладача коледжу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 44. С. 247-250.

120. Надкернична Л. Організація педагогічної практики майбутніх учителів: результати експериментального дослідження. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 74-81.

121. Немченко С. Г. Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.

122. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Створення рефлексивного середовища магістратури як умова ефективної підготовки майбутнього керівника навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2013. № 12 (107). С. 63-66.

123. Нестуля С. І. Компетентнісний підхід до формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в університеті. Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. 2018. Вип. 2. С. 166-176.

124. Ніконенко Т. Створення рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі/ *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (Бердянськ, 14 вересня 2017 р.)/ Бердянськ, 2017. С. 205-209.

125. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 2(57). С. 82-87.

126. Огієнко О. І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 336-343.

127. Олешко П. С., Кінах Н. В. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 9(38). С. 113-132.

128. Олійник І. В. Самоменеджмент як технологія професійного саморозвитку та формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 2 (20). С. 231-240. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/2/28.pdf>

129. Оліфіра Л. М. Проблема формування професійної управлінської компетентності керівників закладів освіти в психолого-педагогічних дослідженнях. *Теорія та методика управління освітою.* 2010. № 3. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10olippr.pdf>

130. Оліфіра Л. М. Розвиток професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації засобами навчальних тренінгів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2013. 19 с.

131. Оліфіренко І. Електронна освіта e-Learning 2. 0 – інноваційна технологія навчання 21 століття. *Комп'ютерні технології друкарства.* 2013. № 30. С. 229-234. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ktd_2013_30_33.

132. Онищенко Н.П. Основні шляхи модернізації практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 74. Т. 3. С. 55-60.

133. Опачко М. В. Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект. *Педагогічні інновації у фаховій освіті.* 2017. №2. С. 19-23.

134. Осадча К. П., Осадчий В. В., Чорна А. В. Застосування технологій змішаного навчання у формуванні управлінської компетентності майбутніх інженерів-програмістів. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського.* 2020. Вип. 3(122). С. 11-17. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/11124/1/Osadca_Chorna.pdf

135. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія / За заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Київ, Харків: Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020. 544 с.

136. Освітні технології : навч.-метод. посіб. /О. М. Пехота, А. З. КікTENKO та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
137. Павлова О. Г Аксіологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 78. С. 169-172.
138. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах Нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60-66.
139. Панімаш Ю. В. Управлінська готовність та управлінська компетентність як важлива складова професійної підготовки фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №4 (11). С. 132 – 137.
140. Панкевич О. Педагогічні умови формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 2(121). С. 65-71.
141. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2019. 384 с/
142. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. підруч. /за ред. С. О. Сисоевої. Київ: ВІПОЛ, 2002, 281 с.
143. Петренко В. А. Управлінська компетентність керівника закладу дошкільної освіти: теоретичний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2022. №2(203). С. 22–25. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-2\(203\)-22-25](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-2(203)-22-25)
144. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
145. Плачинда Т. Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 45. С. 68-72.
146. Повстин О. В. Теоретичні та методичні засади професійної

підготовки до управлінської діяльності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: сп. 13.00.04 /Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 42 с.

147. Повстин О. В. Праксеологічний підхід у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник Львівського держ. ун-ту безпеки життєдіяльності: зб. наук. пр.* 2018. №17. С. 151-155.

148. Подплетня О. А., Потапової Т. М., Слесарчук В. Ю. Інноваційні технології в професійній освіті: сучасні тенденції та практика впровадження. *Медична освіта.* 2018. № 4. С. 77-80.

149. Поліщук Г. В. Теоретичні та методичні засади формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки: дис.... доктора пед. наук: сп.13.00.04 /ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав, 2021.476 с.

150. Попадич О. О., Мордяк Я. М. Проблема розвитку професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу в наукових підходах. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота.* 2016. Вип. 1 (38). С. 219-222.

151. Попова І. О., Квітка С. О. Взаємодія викладача і студента на основі партнерства у сучасній професійній освіті. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць.* 2021. Вип. 24. С. 230-235.

152. Посібник інтерактивних вправ та ігор для просування Цілей сталого розвитку серед молоді. Київ, 2022. 40 с.

153. Проскунін В., Бабенко О. Деякі аспекти змісту й організації педагогічної практики студентів в умовах неперервної педагогічної освіти. *Рідна школа.* 2014. № 3. С. 24–28.

154. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.03.2021 № 610 . 18 с. URL:

https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf

155. Проценко А. А. Виробнича практика як складова підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47 (100). С. 317-321.

156. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3. С. 238-247. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_3_25.

157. Проценко О. Б. Акмеологічний аспект управління професійною підготовкою майбутнього викладача вищого навчального закладу. *Освітній менеджмент: теорія і практика: зб. наук. праць / за заг. ред. І.В. Соколової, О. Б. Проценко*. Маріуполь: МДУ, 2013. С. 22-31.

158. Радченко О. Інноваційні технології як складова освітнього середовища сучасного закладу освіти. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph*. Prague: OKTAN PRINT s.r.o., 2020. С. 70-83.

159. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

160. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 50. С. 290-299. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_33.

161. Рікер П. Про інтерпретацію. *Після філософії: кінець чи трансформація? / упоряд. К. Байнес*. Київ: Четверта хвиля, 2000. С. 312-333.

162. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів: посіб. / В. І. Свистун, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва, Г. В. Єльнікова, Л. Д. Кузьмінська, Ю. С. Палькевич, Л. М. Петренко; за ред. В. І. Свистун. Київ: ПТОНАПН України, 2015. 141 с.

163. Ростовська В. І. Управлінська культура викладача вишу як важливий чинник результативності педагогічної діяльності. *Журнал науковий огляд*. 2016. № 3 (24). С. 1-10.

164. Сабатовська І. С. Професійно важливі якості фахівця за

спеціальністю «Викладач вищої школи», 2014 URL: <http://dspace.ukrfa.kharkov.ua/bitstream/123456789/4320/1/3.pdf> : 30.10.2014

165. Савченко Л. О. Методика використання педагогічної діагностики підвищення якості освіти майбутніх вчителів: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. 167 с.

166. Самоменеджмент: навч. посіб. / Г. З. Леськів, Г. Я. Левків, М. М. Бліхар, В. В. Гобела, О. П. Подра, Г. В. Коваль. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 280 с.

167. Святоха В. А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). С. 237-242.

168. Селезньова Г. О. Особливості стратегічних партнерств у сучасних умовах господарювання. *Економіка і суспільство*. 2019. Вип. 20. С. 372-376.

169. Серіков Д., Лугова В. Розробка педагогічної моделі розвитку управлінської компетентності керівників. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Сер.: Педагогіка. 2019. Вип. 6 (11). URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22432/1/%D0%9B%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%A1%D1%94%D1%80%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf>

170. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

171. Сиченко В. В. Запровадження європейської парадигми кредитно-трансферної системи у ВНЗ в Україні. *Економіка та держава*. 2009. № 9. С. 73-76.

172. Сідіропуло К. М. Формування управлінської компетентності педагогів у закладах освіти з використанням технологій управління. *Стратегії та технології навчання молоді і дорослих: зб. наук. пр.* Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2021. С. 221-227.

173. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et Societas*.

2023. Vol. 3. С. 92-99. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/92-99
<https://ses.journal.in.ua/index.php/ses/article/view/58>

174. Сідіропуло К. М., Сідіропуло Д. К. Вибір педагогічних технологій навчання у Новій українській школі. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 27 лютого 2020 р.: [наук. ред. О. І. Шапран; уклад. Ю. П. Шапран, Н. П. Онищенко]. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2020. С. 208-212.

175. Сідіропуло К., Шапран О. Використання технології тайм-менеджменту в процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи . *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання*: зб. наук. праць у 2 частинах / наук. ред. О. І. Шапран. Ч. 2. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2023. С. 228-236.

176. Смікал В. О. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування особистості майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки *Історико-педагогічні студії : наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 9-10. С. 137-143.

177. Сновидович І. Г. Формування управлінських компетентностей молодих фахівців у закладах вищої освіти: дис. ... доктора філософії: сп. 073 /Львівський нац. ун-т імені Івана Франка. Львів, 2023. 294 с.

178. Сопівник І. В., Дука Т. М., Підлипняк І. Ю. Діагностика професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності. *Science and Education*. 2017. Вип. 12. С.59-65.

179. Сорока О.В. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери засобами тренінгу. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 36. С. 241- 246.

180. Сорочан Т.М. Сучасні технології шкільного менеджменту: опорний конспект для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників державних наукових закладів: навч. посібник. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2009. 208 с.

181. Сосницька Н. Л., Глікман В. С. Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник львівської академії. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 377-381.

182. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/standards-and-guidelines_

183. Стинська В. В., Ящишин З. М., Кліщ І. П. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79. Т. 2. С. 139-142.

184. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Міністерство освіти і науки України. Київ. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoiosviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

185. Стрельников В. Складники особистісно-професійної компетентності викладача закладу післядипломної освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Суми: КЗ СОШПО, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wFLXdkIHHKIfcI4ZDrCdSUO2PfkfObdJ/view>

186. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Сер.: Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(1). С. 278-285. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvdpdu_2013_28_1_55.

187. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посіб. для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МШК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

188. Сучасні педагогічні технології у професійній підготовці вчителів: навч. посіб. / за ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2012. 280 с.

189. Тарасюк Ю. М. Формування управлінської компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із військового управління. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 26. С. 164-167.
190. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2013. 440 с.
191. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 520 с.
192. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В.М. Кухаренко та ін. Харків, 2016. 284 с.
193. Толочко С. В. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. №(189). С. 79-84. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84>
194. Тренінги з менеджменту: навчально-методичний посібник / М. І. Копитко, Л. М. Томаневич. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 128 с.
195. Трубавіна І. М. Компетентнісний підхід в закладах вищої педагогічної освіти: умови реалізації в сучасних реаліях. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення*: матер. Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конф. / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 26-28.
196. Тулімова О. Г. Інноваційні підходи до формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 11 (21). URL: <file:///C:/Users/olias/Downloads/646-2683-1-PB.pdf>
197. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
198. Харламенко В., Гузенко О. Теоретико-методичний аналіз сучасних тенденцій професіоналізації майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №2(106). С. 377-388.
199. Хитра О. Ефективний тайм-менеджмент як невід'ємний складник

системи управління персоналом підприємства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2019. Вип. 26. Ч. 2. С. 101-110. URL: http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/26_2_2019ua/21.pdf

200. Хмилко Б. С., Костиця І. В. Підготовка майбутніх викладачів-лідерів до застосування smart-технологій у вищій школі. *Лідери XXI століття. Погляд у майбутнє*. 2022. С. 43-45.

201. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 232-235.

202. Холковська І. Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 134-141.

203. Хоріна О. І. Особливості конструювання рефлексивної технології супроводу освітніх та суспільних реформ (практичний аспект). *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2016. Вип. 2. С. 131-140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2016_2_19_9

204. Цільмак О. М. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: підручник. Одеса: ОДУВС, 2017. 124 с.

205. Цюняк О. П. Реалізація акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 235-238.

206. Цюняк О. П., Розлуцька Г. М. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип 2 (49). С. 232-235.

207. Черчик Л. М. Управління розвитком персоналу та технології самоменеджменту: конспект лекцій. Луцьк: Волинський нац. ун-т імені Лесі Українки. 2022. 163 с.

208. Шаповал Р. В. Технологія формування управлінської

компетентності керівника дошкільного навчального закладу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр.* 2007. № 12. С. 153-156.

209. Шапран О. І. Технології формування управлінської компетентності майбутніх керівників у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка.* 2014. Вип. 239. Т. 251. С. 143-146. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2014/251-239-29.pdf>

210. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Методологічні підходи та принципи формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022. Вип. 88. С. 218-224. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.44>

211. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи з використанням технологій партнерства. *Наукові записки. Сер: Педагогічні науки.* 2021. Вип. СЛ. С. 179-188. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.18>.

212. Шапран О.І., Сідіропуло К. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до управлінської діяльності засобами технологій управління конфліктами. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран.* Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2022. С. 406-411.

213. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Система вищої освіти Швеції. *Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О.І.Шапран.* Переяслав (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я. М., 2020. С. 156-166.

214. Шапран Ю. П. Модернізація вищої освіти з позицій компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»:* зб. наук. пр. 2012. Вип. 24. С. 411 – 416.

215. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки.* 2014. Вип. 2.13. С. 258-263.

216. Шестопалюк О. В. Управлінська компетентність викладача : зміст і структура. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2013. Вип. 34. С. 3–5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_3.

217. Шостаківська Н. Формування управлінської компетентності засобами інтерактивних технологій як ключовий фактор у професійному становленні майбутнього фахівця закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні науки.* 2019. № 3(18). С. 357-370.

218. Штепа О. Самоменеджмент: процесуальна та диспозиційна характеристика. *Соціогуманітарні проблеми людини.* 2010. № 4. С. 224-235.

219. Шульга Л.В., Бражник Л.В., Вакуленко Ю.В. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії.* 2013. Вип. 1 (6). Т. 2. С. 335-338.

220. Щербакова І. М., Стадник Г. А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. Суми: Вид. СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. 324 с.

221. Ягупов В.В., Свистун В.І., Кришталь М.А., Король В.М. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки.* 2013. № 4. С. 291-301.

222. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у початкових школах України (1959–2018 рр.): монографія. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 162 с.

223. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 527 с.

224. Янкович О., Беднарєк Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

225. Abykanovaa B., Tashkeyevab G., Idrissova S., Bilyalovaa Z., Sadirbekovac D. (2016). Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution. *International journal of environmental & Science education*. VOL. 11. NO. 8. P. 2197-2206.

226. Allen, D. (2001). *Getting Things Done. The Art of Stress-Free Productivity*. New York: Published by the Penguin Group.

227. Aranguiz, M. S., Quintana, M. G. (2016). ICT resources to improve learning in higher education. *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR)*. №7(4). P. 1-11.

228. Bonk, C.J., Graham, C.R. *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006. 624 p.

229. Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning: Competence-Based Professional Development for Vocational Teachers: doctoral dissertation*. Acta Universitatis Lapponiensis, Lapland University Press, Rovaniemi.

230. Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education Training*. Vol. 63. No. 9. P. 1376-1390. Doi: 10.1108/ET-07-2020-0216

231. Chase, M. (2010). Student Transfer Policies and Practices in the United States and Europe: Mobility without Loss of Credit. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. Vol 47 (1). P. 99-119.

232. Colina, L. C. (2008). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia. *Laurus* № 14(28). P. 295-314.

233. Dave, D.D. (2019). Un estudio analítico del papel de las TIC en la educación superior. *Journal of Global Economy*. №15 (1 (Especial)). P. 56-61. Doi.org/10.1956/jge.v15i1

234. Davies, H. (2017). Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. *Pharmacy: Journal of Pharmacy, Education and Practice*. Vol. 5 No. 2. Doi: 10.3390/pharmacy5020017

235. Derley, P., Jose, C. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitari*. №13(6). P. 95-104. Doi: 10.4067/S0718-50062020000600095.

236. Di Paolo, T. and Pegg, A. (2013). Credit Transfer amongst Students in Contrasting Disciplines: Examining Assumptions about Wastage, Mobility and Lifelong Learning. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 37(5). P. 606–622.

237. Drucker, P. (2006). *Effective Executive*. New York: An Imprint of Harper Collins Publishers. Time Management as a Pedagogical Technology

238. Edwards, R. (2001). Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. C. Paechter, M. Preedy, D. Scott, and J. Soler (Eds.). *Knowledge, Power and Learning*. London : SAGE, P. 123–145.

for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

239. Garrison, D. R., Vaughan, N. D. *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2008. 272 p. Doi:10.1002/9781118269558

240. Gleeson, J. (2013). The European Credit Transfer System and Curriculum Design: Product before Process? *Studies in Higher Education*. Vol. 38(6). P. 921–938, URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2011.610101>

241. Gravett, S., Petersen, N., Ramsaroop, S. (2019). A University and School Working in Partnership to Develop Professional Practice Knowledge for Teaching. *Front. Educ.* №3. P.118. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00118>

242. Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., and Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teach. Teach. Educ.* № 27. P. 1049–1058. doi: 10.1016/j.tate.2011.03.009

243. Heppner, P. P., Petersen Ch. H. Development and Implication of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 1982. №29.

P. 66-75.

244. Joița, E. Management educațional. Profesorul manager-roluri și metodologie, Ed. Polirom, București, 2000. 232 p.

245. Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. and Mane, Y. (2007), From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*. Vol. 37. No. 2. P. 187-203.

246. Juuti, K.; Lavonen, J.; Salonen, V., Salmela-Aro K., Schneider B. & Krajcik J. (2021). A Teacher–Researcher Partnership for Professional Learning: Co-Designing Project-Based Learning Units to Increase Student Engagement in Science Classes. *Journal of Science Teacher Education*. doi: 10.1080/1046560X.2021.1872207.URL:<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1903854>

247. Karweti, E. (2014). Influence managerial ability of principals and factors affecting the motivation work on the performance of special-ed teacher. *Journal Educational Research*. Vol. 11,2. P. 21-31.

248. Kay, F. (2003). Kickstart Your Time Management: The Complete Guide to Great Work Habits. Oxford: John Wiley and Sons Ltd

249. Kennedy, D.S. (2004). Time Management for Entrepreneurs: The Ultimate No Holds Barred Kick Butt Take No Prisoners Guide to Time Productivity and Sanity Paperback. Printed in Canada: Entrepreneur Press.

250. Kinuthia, W., Dagada, R. (2008). E-learning incorporation: an exploratory study of three South African higher education institutions. *International Journal on E-learning*. №7(4). P. 623-639.

251. Klein-Collins, R. (2013). Sharpening our focus on learning: the rise of competency-based approaches to degree completion. *National Institute for Learning Outcomes*. URL: <https://www.learningoutcomeassessment.org/documents/Occasional%20Paper%2020.pdf>

252. Kulik, A. A., Lazareva, P. V., Ippolitova, N. V., Egorova, A. E., Nedorezova, O. Yu. (2020). Competency-based approach and competencies in higher

education: a theoretical review. *Propósitos y Representaciones*. 8 (SPE2), e645. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.645>

253. Kumar, V. and V. (2020). Factors affecting Knowledge management process in higher educational institution. *Journal of Critical Reviews*. №7: P. 997-1007. Doi: 10.31838/jcr.07.15.139.

254. Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. Reimers, F. (Ed.). *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham, Switzerland. Doi: 10.1007/978-3-030-41882-3_3.

255. Lea, S. J., Stephenson, D., Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*. №28(3). P. 321–334.

256. Luskin, B. Think «Exciting»: E-Learning and the Big «E». URL: <http://www.educause.edu/ero/article/think-exciting-e-learning-and-big-e>.

257. Malone, K. and Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*. Vol. 17. No. 2. P. 241-246.

258. McCombs, B., & Whistler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

259. Merkt, M. (2017). The importance of academic teaching competence for the career development of university teachers: A comment from higher education pedagogy. *GMS Journal for Medical Education*. № 34(4): Doc48. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5654111/>

260. OECD. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris, 2018. 21p. URL: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>

261. Schaffar, B. (2019). Difficulties in defining the notion of competence. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 9. No. 1. P. 111-128. Doi: 10.3384/njvet.2242-458X.1991111

262. Singh, H. Building effective blended learning programs. *Educational Technology*. 2003. № 43(6). P. 51-54.

263. Soroka, O. (2017). Management competence of the social sphere specialists on the question of terminology. *Social Work and Education*. Vol. 4. No. 1. Pp. 82-92.

264. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. N.Y.: John Wiley, 384 p.

265. Trubavina, I, Kaplun, S. (2019). Student subjectivity as a pedagogical condition for the formation of their cognitive autonomy while learning Fundamental and Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. *Interdisciplinary Prospects*. Vol. V / [Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova]. Baku – Banska Bystrica – Uzhhorod – Kherson: Posvit, P. 214-228.

266. Turturean, M. (2012). Managerial competence-its place in the structure of university teachers competencies. *Munich Personal Repec Archive*. URL: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/40309/1/MPRA_paper_40309.pdf

267. UNESCO (2019) Competency-based approaches. URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/topics/competency-based-approaches>

268. Yager, J. (1999). *Creative Time Management for the New Millennium*. Stamford: Hannacroix Creek Books.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика схильності до певного стилю керівництва

(Є. Ільїн [81, с. 31-35])

Мета – спрямована на діагностику схильності суб'єкта до того чи іншого стилю керівництва.

Інструкція: студентам пропонується відповісти, як би вони здійснювали це керівництво в ситуаціях, викладених в опитувальнику. За кожним пунктом опитувальника із трьох варіантів відповіді («а», «б», «в») потрібно вибрати той, який в більшій мірі характеризує вашу поведінку в якості керівника.

Текст опитувальника:

1. Під час прийняття важливих рішень Ви:

- а) порадитесь з колективом;
- б) постараетесь не брати на себе відповідальність за прийняття рішення;
- в) приймете рішення одноосібно.

2. Під час організації виконання завдання:

а) надасте свободу вибору способу виконання завдання учасникам колективу, залишивши за собою лише загальний контроль;

б) не будете втручатися в хід виконання завдання, вважаючи, що колектив сам зробить все як потрібно;

в) будете регламентувати діяльність членів колективу, суворо визначаючи, як потрібно робити.

3. При здійсненні контролю за діяльністю підлеглих:

- а) будете жорстко контролювати кожного з них;
- б) довірите здійснення контролю самим підлеглим;
- в) вважатимете, що контроль не обов'язковий.

4. В екстремальній для колективу ситуації:

- а) будете радитися з колективом;
- б) візьмете все керівництво на себе;
- в) повністю покладетеся на лідерів колективу.

5. Будуючи взаємовідносини з членами колективу:

- а) будете надавати допомогу підлеглим в їх особистих справах;
- б) будете спілкуватися, в основному, якщо до Вас звернуться;
- в) будете підтримувати свободу спілкування між Вами та підлеглими.

6. При управлінні колективом:

- а) будете надавати допомогу підлеглим в їх особистих справах;
- б) вважатимете, що в особисті справи підлеглих немає необхідності

втручатися;

в) будете цікавитися особистими справами підлеглих скоріше через ввічливість.

7. У відносинах з членами колективу:

а) будете намагатися підтримувати добрі особисті відносини навіть на шкоду діловим;

б) будете підтримувати лише ділові відносини;

в) будете намагатися підтримувати і особисті, і ділові відносини в однаковій мірі.

8. По відношенню до зауважень з боку колективу:

а) не допустите зауважень на свою адресу;

б) вислухаєте та врахуєте зауваження;

в) віднесетесь до зауважень байдуже.

9. При підтриманні дисципліни:

а) будете добиватися беззаперечної слухняності підлеглих;

б) зумієте підтримувати дисципліну без нагадування про неї підлеглим;

в) врахуєте, що підтримання дисципліни – це не Ваш коник, і не будете здійснювати тиск на підлеглих.

10. Стосовно того, що про Вас подумає колектив:

а) Вам буде байдуже;

б) намагатиметеся завжди бути хорошим для підлеглих, на загострення не підете;

в) будете вносити корективи у свою поведінку, якщо оцінка є негативною.

11. Розподіливши повноваження між собою та підлеглими:

- а) будете вимагати, щоб Вам доповідали про всі деталі;
- б) будете покладатися на старанність підлеглих;
- в) будете здійснювати лише загальний контроль.

12. При виникненні труднощів при прийнятті рішення:

- а) звернетесь за порадою до підлеглих;
- б) радитися з підлеглими не будете, оскільки все рівно відповідати за все

доведесться Вам;

- в) приймете поради підлеглих, навіть якщо їх не просили.

13. Контролюючи роботу підлеглих:

- а) будете хвалити виконавців, відмічати їх позитивні результати;
- б) будете вишукувати в першу чергу недоліки, які потрібно виправити;
- в) здійснювати контроль будете за нагоди (навіщо втручатися?).

14. Керуючи підлеглими:

- а) зумієте так наказати, що завдання будуть виконуватися беззаперечно;
- б) будете в основному використовувати прохання, а не наказ;
- в) взагалі не вмієте наказувати.

15. При недостатності знань для прийняття рішення:

- а) будете вирішувати самі – адже Ви керівник;
- б) не побоїтесь звернутися за допомогою до підлеглих;
- в) будете намагатися відкласти рішення: може все вирішиться само по

собі.

16. Оцінюючи себе як керівника, можете припустити, що Ви:

- а) будете суворим, навіть причепливим;
- б) будете вимогливим, але справедливим;
- в) нажаль, будете не дуже вимогливим.

17. По відношенню до нововведень:

- а) будете скоріше консервативним (як би чого не трапилось);
- б) якщо вони доцільні, то охоче їх підтримаєте;
- в) якщо вони корисні, доб'єтесь їх впровадження у наказному порядку.

18. Ви вважаєте, що в нормальному колективі:

а) підлеглі повинні мати можливість працювати самостійно, без постійного і жорсткого контролю керівника;

б) повинен здійснюватися жорсткий і постійний контроль, оскільки на совість підлеглих розраховувати не доводиться;

в) виконавці можуть бути представлені самі собі

Ключ:

Номер питання	Варіанти відповідей			Номер питання	Варіанти відповідей		
	А	Б	В		А	Б	В
1	Д	Л	А	10	Л	Л	Д
2	Д	Л	А	11	А	Л	Д
3	А	Д	Л	12	Д	А	Л
4	Д	Л	Л	13	Д	А	Л
5	Д	А	Л	14	А	Д	Л
6	Д	А	Л	15	А	Д	Л
7	Д	А	Л	16	А	Д	Л
8	Л	Д	Л	17	Л	Д	А
9	А	Д	Л	18	Д	А	Л

А – авторитарний стиль керівництва;

Д – демократичний стиль керівництва;

Л – ліберальний стиль керівництва.

Обробка та інтерпретація результатів. За кожний зроблений вибір, який збігається з «ключем» нараховується 1 бал. Оскільки у чистому вигляді схильність до одного зі стилів керівництва практично не зустрічається, мова може йти про змішані стилі керівництва з тенденцією схильності до одного з них. Респонденти частіше за все вибирають відповіді, що характеризують демократичний стиль керівництва. Якщо таких відповідей більше 12, можна говорити про схильність до демократичного стилю; якщо менше і при цьому вибори «А» на 3 бали превалюють над «Л», то можна говорити про схильність до авторитарно-демократичного стилю, а у випадку превалювання на 3 бали виборів «Л» над «А» – про схильність до ліберально-демократичного стилю.

Додаток Б

Модифікована анкета «Управлінська компетентність викладача ЗВО» (Р. Шаповал [208])

Шановний колего! Просимо Вас відповісти на запитання анкети. Якщо до запитання дано варіанти відповідей, то підкресліть ті з них, що найбільш адекватно відбивають Вашу думку. Відповіді на питання анкети будуть використовуватись лише в наукових цілях. Своє прізвище можна не вказувати, необхідні тільки щирі відповіді, які, сподіваємось, допоможуть удосконалити магістерську підготовку майбутніх викладачів вищої школи.

1. Сформулюйте, що таке, на Вашу думку, управлінська компетентність викладача ЗВО _____

2. Оцініть рівень власної управлінської компетентності за такими позиціями:

2.1. Чи вважаєте Ви достатніми власні психолого-педагогічні знання в галузі педагогічного управління?

- a) так;
- b) ні;
- c) важко відповісти.

2.2. Назвіть уміння і навички, які характеризують Вашу управлінську компетентність

2.3. Назвіть особистісні якості, які сприяють або перешкоджають Вашій професійно-управлінській діяльності в системі вищої освіти.

- a) якості, які сприяють
- b) якості, які перешкоджають

3. Вирішення яких з наведених нижче питань педагогічного управління викликає у Вас найбільші ускладнення? (оберіть 4–5 позицій):

- a) визначення цілей освітнього процесу у ЗВО;
- b) планування освітнього процесу у ЗВО;
- c) аналіз результатів освітнього процесу у ЗВО;

- d) аналіз рівня розвитку студентського колективу;
- e) управління впровадженням нововведень у освітній процес ЗВО;
- f) оцінювання доцільності впровадження конкретних нововведень;
- g) налагодження контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- h) оцінювання рівня навчальних досягнень студентів;
- i) виявлення недоліків в управлінні освітнім процесом;
- j) підтримка сприятливого психологічного клімату в колективі;
- k) запобігання й вирішення конфліктів у педагогічному колективі;
- l) стимулювання продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

4. Чи відчуваєте Ви потребу в набутті знань і досвіду в галузі розвитку управлінської компетентності:

- a) так;
- b) ні;
- c) важко відповісти.

5. Визначте ті знання, вміння, якості, які б Ви хотіли набути з метою вдосконалення Вашої професійно-педагогічної діяльності у системі вищої освіти:

- a) знання
- b) уміння
- c) якості

6. Якими є основні мотиви, що спонукають Вас до розвитку управлінської компетентності:

- a) потреба в самоактуалізації й самовдосконаленні;
- b) прагнення до підвищення педагогічної майстерності й професіоналізму;
- c) бажання працювати творчо;
- d) зацікавленість результатами власної діяльності;
- e) розвиток власних можливостей і здібностей;
- f) інтерес до питань педагогічного управління;

- g) покращення матеріального стану;
- h) досягнення визнання і поваги;
- i) зміцнення власного положення в суспільстві, забезпечення стану впливу;

j) інше.

7. Який характер має Ваша самоосвітня діяльність?

- a) систематичний;
- b) періодичний;
- c) інше.

8. Які основні причини, що перешкоджають Вашій самоосвіті:

- a) велике навантаження і дефіцит часу;
- b) відсутність стимулів;
- c) відсутність відповідних умов;
- d) інше.

9. Яку допомогу від викладачів кафедри Ви потребуєте для стимулювання Вашої самоосвітньої діяльності?

- a) моральне заохочення;
- b) матеріальне стимулювання;
- c) стажування;
- d) надання методичних рекомендацій, консультацій;
- e) організація семінарів, підготовка циклів лекцій з педагогічного управління;
- f) проведення психологічних тренінгів;
- g) важко відповісти.

Додаток В

Діагностика «Визначення домінуючого стилю прийняття рішень» (за А. Роуе [86, с. 54])

Мета: Визначити домінуючий стиль прийняття рішень майбутніх викладачів.

Інструкція: Оберіть лише одну відповідь на кожне із запропонованих запитань.

Зміст опитувальника:

1. На роботі для мене найважливіше:

- а) практичні результати;
- б) оптимальні рішення;
- в) творчий підхід та ідеї;
- г) хороші умови праці.

2. Мені подобається робота:

- а) технічна, з чітко визначеними завданнями;
- б) неодноманітна;
- в) яка дозволяє діяти незалежно та творчо;
- г) яка передбачає постійні контакти та комунікації з людьми.

3. Більше всього мені подобається працювати з людьми:

- а) енергійними та амбітними;
- б) кваліфікованими та організованими;
- в) відкритими для нових ідей;
- г) приємними та щирими.

4. Коли у мене виникають проблеми, то я зазвичай:

- а) відштовхуюсь від набутого досвіду у розв'язанні аналогічних проблем;
- б) ретельно аналізую ситуацію;
- в) розглядаю різноманітні творчі підходи;
- г) звертаюся за порадою.

5. Я особливо добре:

- а) запам'ятовую дати та факти;

- б) вирішую складні проблеми;
 - в) знаходжу альтернативні рішення;
 - г) адаптуюсь у колективі.
6. Коли у мене мало часу, я:
- а) швидко приймаю рішення та швидко їх реалізую;
 - б) дотримуюсь існуючих планів та пріоритетів;
 - в) не поспішаю, не визнаю поспіху у роботі;
 - г) прошу допомоги та підтримки колег.
7. Перебуваючи в оточенні людей я зазвичай:
- а) розмовляю на різноманітні теми;
 - б) думаю над почутим від інших;
 - в) спостерігаю;
 - г) прислухаюся до розмов.
8. Мене вважають:
- а) агресивним;
 - б) дисциплінованим;
 - в) творчим;
 - г) надійним.
9. Понад усе мені не подобається:
- а) бути звичайним працівником, а не керівником;
 - б) виконувати нецікаву роботу;
 - в) дотримуватись правил;
 - г) коли мені заперечують.
10. Зазвичай я приймаю рішення:
- а) прямі й практичні;
 - б) систематичні або абстрактні;
 - в) загальні та гнучкі;
 - г) такі, що враховують потреби зацікавлених сторін.

Інтерпретація результатів: Підрахуйте, яких відповідей певної групи (а, б, в, г) у Вас більше, переважаюча кількість відповідей свідчить про схильність до використання відповідного стилю прийняття рішення:

а – *директивний*: рішення приймаються швидко, носять раціональний характер, зрозумілі, прості для сприйняття, без затягування процедури;

б – *аналітичний*: рішення приймаються на основі глибокого вивчення проблеми і розгляду усіх можливих варіантів, характеризуються обґрунтованістю та комплексністю;

в – *концептуальний*: творчий, креативний підхід до процесу прийняття рішень, збір інформації та розроблення рішення здійснюється зазвичай шляхом обговорення проблем з іншими людьми;

г – *поведінковий*: рішення приймаються з урахуванням інтересів та аналізом можливих наслідків для тих, кого вони стосуються, орієнтовані на міжособистісні стосунки.

Додаток Г

Діагностика організаторських здібностей

(М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов [197, с. 272–273])

Мета: Визначити рівень організаторських здібностей майбутніх викладачів.

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 слід вчинити?
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 думок або порад?
8. Дійсно у вас зрідка 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 звичного режиму роботи?

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.

Додаток Д

Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»

(П. Хеппнер, І. Петерсен [243, с. 66-75])

Мета: визначення рівня конфліктологічної компетентності та значущості властивостей конфліктно-компетентної поведінки.

Інструкція: оцініть наведені твердження відповідно до запропонованої шкали оцінювання: 4 бали – «цілком вірно», 3 бали – «швидше вірно»; 2 бали – «швидше невірно»; 1 бал – «невірно». Зважте на те, що будь-які Ваші відповіді є цінними і не розглядаються як «правильні» чи «неправильні». Відповіді фіксуйте у бланку для відповідей.

Опитувальник:

1. Я маю власну методику вирішення конфліктів.
2. Навіть у конфліктній ситуації я добре сприймаю всі деталі того, що відбувається.
3. Мій прогноз про те, як буде відбуватися конфлікт, майже завжди виправдовується.
4. Я вважаю, що можу вирішити більшість проблем.
5. Я довіряю своїм здібностям вирішувати складні ситуації.
6. Я завжди впевнений, що досягну мети й здолаю всі труднощі.
7. Зазвичай, я досить ефективно вирішую конфліктні ситуації.
8. Більшістю рішень, прийнятих в умовах конфліктної ситуації, я залишаюся задоволеним.
9. Більшість проблем настільки складні, що я не в змозі їх вирішити.
10. Більшість проблем я вирішую в стані запалу.
11. Якщо мені вдалося залагодити конфліктну ситуацію, то я завжди намагаюся зрозуміти внаслідок чого це сталося.
12. Я завжди аналізую реакцію на конфлікт щойно втягнутих у нього людей.

13. На конфлікти мої реакції дуже емоційні, тому я не можу пригадати ефективні способи їхнього розв'язання.

14. У конфлікті мені завжди важко координувати свої дії.

15. Обмірковуючи варіанти дій у конфлікті, мені завжди складно оцінити вірогідність їхньої успішності.

16. У конфліктній ситуації я часто роблю висновки, які в подальшому не виправдовуються.

17. Якщо я помічаю ознаки напруженості, то, перш ніж діяти, спочатку все добре обмірковую.

18. Якщо я стикаюся з проблемою, то керуюся рішенням, яке найперше спало на думку.

Обробка та інтерпретація результатів дослідження. Підрахуйте загальну кількість балів. Якщо загальна кількість набраних Вами балів складає:

від 18 до 48 балів – низький рівень;

від 49 до 60 балів – середній рівень;

від 61 до 72 балів – високий рівень.

Додаток Е

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку

(М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов [197, с. 294])

Інструкція. Відповідаючи на запитання анкети, поставте, будь ласка, бали,

відповідні вашу думку:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 – швидше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – швидше не відповідає;

1 – не відповідає.

Опитувальник:

1. Я прагну вивчати себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, так як це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я вступаю в дискусію з питань, які мене цікавлять.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Відповідальність, що зростає, не лякає мене.
15. Я позитивно відносився б до просування по службі.

Обробка й інтерпретація результатів: Підрахуйте загальну суму балів. Якщо у вас набралось 55 і більше балів, то ви *активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку*; діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас *відсутня сформована система саморозвитку*; результат від 15 до 35 балів дає підставу вважати, що *досліджуваний перебуває в стадії зупиненого саморозвитку*.

Додаток Ж

Варіанти реалізації змішаного навчання у процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів

1-й варіант – очно-дистанційний, що складається з таких етапів:

- 1) студенти відвідують очно лекційне заняття,
- 2) за допомогою засобів дистанційних технологій ознайомлюються з теоретичним матеріалом за темою у системі дистанційного навчання університету;
- 3) планують власну навчальну діяльність із урахуванням необхідності виконання певних завдань із регламентацією часу на їх виконання;
- 4) очно відвідують семінарське заняття, отримують уявлення про сутність практичних аспектів дисципліни, що вивчається;
- 5) формують самостійно або за допомогою викладача проєктну групу, починають працювати з групою за допомогою веб-ресурсів для групової роботи;
- 6) використовують середовища управління програмними проєктами, починають роботу над проєктом;
- 7) застосовують електронний підручник чи автоматизований навчально-методичний (контролюючий) комплекс із відповідної дисципліни, виконують завдання для самостійної роботи;
- 8) відвідують наступні лекційні та практичні заняття за розкладом (або дистанційно);
- 9) за потреби коригують індивідуальний навчальний план, роботу над проєктом;
- 10) проходять контрольні точки (*очно або дистанційно*) та складають звіт із виконання проєкту.

2-й варіант – дистанційно-очний:

- 1) студенти відвідують настановче заняття або отримують інструкції від викладача за допомогою будь-яких засобів віддаленої комунікації;
- 2) ознайомившись зі змістом і матеріалами дисципліни планують свою навчальну діяльність за допомогою середовища завданнями / часом;
- 3) за допомогою засобів дистанційних технологій ознайомлюються з теоретичним матеріалом за темою у системі дистанційного навчання університету;
- 4) очно відвідують семінарське заняття, отримують уявлення про сутність практичних аспектів дисципліни, що вивчається, та звітують щодо вивчення теоретичного матеріалу з теми;
- 5) формують самостійно або за допомогою викладача проєктну групу, починають працювати з групою за допомогою веб-ресурсів для групової роботи;
- 6) використовують середовища управління програмними проєктами, починають роботу над проєктом;
- 7) застосовують електронний підручник чи автоматизований навчально-методичний (контролюючий) комплекс із відповідної дисципліни, виконують завдання для самостійної роботи;
- 8) продовжують ознайомлення з теоретичним матеріалом дисципліни в системі дистанційного навчання, очно відвідують наступні практичні заняття за розкладом;
- 9) за потреби коригують індивідуальний навчальний план, роботу над проєктом;
- 10) проходять контрольні точки (очно або дистанційно) та складають звіт з виконання проєкту

Додаток И

Тренінгові вправи (М. Копитко, Л. Томаневич [194])

Вправа «Підвищення та звільнення» (25 хв) *Мета:* розвинути навички професійної самопрезентації та аргументації; відпрацювати стратегії переконання та досягнення успіху.

Інструкція: серед учасників вибирають чотири особи. Один із них виконуватиме роль керівника, а троє інших – підлеглих. Умови вправи такі: керівник запрошує трьох своїх підлеглих для того, щоб повідомити їм про необхідність поїхати на тривалий час у відрядження, наприклад, на 3 місяці. Замість себе він повинен залишити когось із них, тобто один із підлеглих має отримати підвищення. Водночас ситуація на ринку праці вимагає скорочення однієї штатної одиниці, тобто один із трьох повинен бути звільненим. Взаємодія між ними відбувається так: Спершу керівник виголошує вступну промову своїм підлеглим. Далі підлегли по черзі висловлюють власні міркування щодо того, чому вони не повинні бути звільнені, а мають бути підвищені. Вислухавши виступи підлеглих, керівник ухвалює рішення та висловлює власну думку, аргументуючи, чому він вирішив звільнити або підвищити когось із підлеглих.

За підсумками цього учасники отримують бали: 0 балів тому підлеглому, чия аргументація керівнику була непереконливою – його звільнили. 1 бал тому підлеглому, чия аргументація була незадовільною для того, щоб його підвищили за посадою. 2 бали тому підлеглому, чия аргументація впевнила керівника підвищити його. Підлегли, крім того, хто був підвищений, можуть поставити за бажанням по одному балу керівнику, якщо вони задоволені тими аргументами, які він навів для обґрунтування власного рішення. Отже, кожен із учасників може отримати від 0 до 2 балів за власне вміння аргументувати свою позицію та презентувати себе в ситуації професійної взаємодії.

Гра має чотири етапи. Кожен змінює власну роль та має змогу побувати у ролі керівника та трічі виконати роль підлеглого. У результаті виконання цієї

вправи кожен отримує певну кількість балів. Завдання для інших учасників групи – спостерігати та оцінювати, наскільки вдалою була аргументація головних виконавців, які були помилки, недоліки тощо. Тренер проводить з головними учасниками окремий інструктаж.

Інформація для головних учасників: позиція керівника у цьому випадку така, що він хоче відчувати себе у безпеці, не побоюючись, що його місце посяде підлеглий, але бути впевненим у виконанні його функцій у організації. Для підлеглих важливо уважно прислуховуватися до тих критеріїв, які висловлюватиме керівник у своїй промові, та використовувати їх у власній аргументації того, чому він повинен обійняти цю посаду та не бути звільненим.

Відбувається рольова гра. «А тепер я пропоную всім висловитись із приводу того, що відбувалось. Давайте почнемо з безпосередніх учасників гри, а потім вислухаємо тих членів групи, які спостерігали за грою». Гру можна проводити декілька разів, змінюючи головних учасників.

Примітка: якщо дозволяє час і є тенденція до прояву активності з боку інших членів групи, можна запропонувати відтворити ігрову ситуацію взаємодії між підлеглими та керівником у малих групах, розподіливши учасників на декілька підгруп.

Коментар: ви мали змогу відпрацювати власні вміння аргументувати свою позицію та презентувати себе в ситуації ділового спілкування. Ви також мали можливість отримати зворотний зв'язок від інших учасників групи стосовно власних умінь ефективно конкурувати з іншими у професійному аспекті. Ви мали змогу побачити свої помилки та недоліки, визначити власні переваги, проаналізувати методи та засоби переконувати, що використовувались вами та іншими учасниками. Доволі важливим аспектом цієї рольової гри є визначення тих критеріїв, за якими віддаються переваги тій чи іншій аргументації та в результаті ухвалюються рішення щодо зростання або зниження соціального статусу людини. Виконавши цю вправу, ви переконались, наскільки важливо вміти переконувати й аргументувати власну позицію та ефективно презентувати себе у спілкуванні. Наведені вміння є

доволі важливими в контексті вашої професійної самореалізації та кар'єрного зростання.

Підсумки (5 хв).

Вправа «Згода, незгода, оцінка» (10 хв) *Мета:* показати та засвоїти механізми створення ефективної комунікації.

Інструкція: учасники об'єднуються в три групи. Кожній групі дається картка з варіантом завдання:

- Складіть перелік слів і фраз, за допомогою яких ви висловлюєте згоду.
- Складіть перелік слів і фраз, за допомогою яких ви висловлюєте незгоду.
- Складіть перелік слів і фраз, за допомогою яких ви висловлюєте оцінювання дій або вчинків іншої людини.

На виконання дається 5 хв.

Після цього кожна група демонструє результати своєї роботи. Після обговорення на плакаті записуються ті фрази, які можна застосовувати під час ефективного спілкування. За допомогою мультимедійного проєктора демонструються висловлення згоди та незгоди людини з думкою іншого.

Висловити згоду тобі допоможуть такі фрази:

- Це не викликає заперечень (сумніву)...
- Я готовий із цим погодитися
- Мені близькі ці думки ...
- Я поділяю (підтримую) думку ...
- Я теж хотів це (про це) сказати ...
- Моя позиція цілком збігається ...
- Ніхто і не заперечує ...

Ти не скривдиш іншого, якщо вираження своєї незгоди почнеш зі слів:

- Мені так не здається ...
- Я думаю по-іншому (навпаки)
- Я дотримуюсь іншої думки ...
- У мене інший (протилежний) погляд ...

- Я дозволю собі не погодитися з вами ...
- На жаль, не можу погодитися з вами ...
- Мені хотілося б висловити свою незгоду ...

Вправа «Психологічна дистанція» (45 хв). Мета:

- експериментальним шляхом перевірити та показати учасникам тренінгу суб'єктивне значення терміну «психологічна дистанція» та його важливість у комунікації;

- допомогти учасникам тренінгу сформувати / закріпити навички самоаналізу процесів спілкування з метою самопізнання та ефективної комунікації.

Інструкція: у цій вправі бере участь група та ведучий. Ведучий виходить із кімнати. Під час його відсутності група розподіляється на три групи. У першій стоять ті, хто вважає себе найбільш психологічно близьким ведучому, у другій – ті, хто відчуває, що перебуває з ведучим на середній психологічній дистанції. У третій групі – ті, хто вважає себе не наближеним до ведучого. Кожен учасник запам'ятовує своє місце. Далі запрошуємо ведучого повернутися в кімнату та пропонуємо йому сформувати учасників групи так, як, на його думку, вони стояли у групах «близькості» стосовно нього. Після того, як ведучий впорався зі своїм завданням, поставимо йому декілька запитань.

- Чи впевнений ти, що саме ці місця вибрали товариші стосовно тебе? В якому місці ти найменше впевнений? Чому? Якщо необхідно, перестав цих людей у більш доречне, на твою думку, місце. Не забувай, що ти коментуєш їх, а не власний вибір!

- Вкажіть на тих учасників групи, в місці яких ти максимально впевнений!

- Постарайся спрогнозувати точність своєї відповіді! Як ти вважаєш, чи велика похибка допущена тобою щодо наближення чи віддалення від тебе учасників групи?

Ну, а тепер просимо членів команди повернутися до тих місць, які вони самі визначили на початку вправи. Ведучий порівнює результат зі своїм варіантом та відчуттями.

Завершення вправи:

- Як відчуває себе ведучий / група після завершення вправи?
- Що запам'яталося під час виконання вправи? Що сподобалося? Що змусило задуматися?
- Чи є серед учасників групи ті, які вважають, що думка ведучого з їх приводу обґрунтована, навіть якщо спершу їхнє місце було в іншій групі?
- Які висновки для себе ви можете зробити після проведеної вправи?
- Як проведення вправи може вплинути на рівень комунікації всередині трудового колективу на підприємстві

Підсумки (5 хв).

Вправа «Бар'єри самореалізації» (15 хв). *Мета:* сформувати довіру до членів групи, дати можливість для самоаналізу, забезпечити ліпше розуміння мотивів своєї поведінки.

Інструкція: розділіть аркуш по вертикалі на дві половини. Напишіть в одній колонці, щоб ви хотіли змінити в собі, у другій – що цьому заважає. Працюючи у групі, обговоріть результати та запишіть перелік причин, чому потрібні зміни, саморозвиток? Працюючи у групі, складіть узагальнений перелік бар'єрів на шляху саморозвитку, самореалізації.

Вправа «Виявлення переваг» (15 хв). *Мета:* отримати позитивний зворотний зв'язок, розвинути емпатію.

Інструкція: виберіть у групі людину, яка за багатьма характеристиками вам імпонує. Запишіть п'ять якостей, котрі у цій людині вам подобаються. Прочитайте свою характеристику групі, не називаючи ім'я, – нехай група визначить, кого ви характеризуєте.

Вправа «Хто Я» (15 хв). *Мета:* дати змогу дізнатися думку інших про себе, скласти свій психологічний портрет, розвинути упевненість, самоаналіз.

Інструкція: у кожної людини є власні уявлення про те, що відрізняє її від інших, робить її унікальною. Водночас виникає питання: «Чи поділяють інші мою думку?» Аркуш паперу розділіть на три стовпчики. Вам необхідно відповісти на запитання: «Хто Я?» Для цього напишіть 10 слів-епітетів, пишуть у тому порядку, в якому вони спадають вам на думку. Потім напишіть, як на це питання відповіли б ваші батьки, знайомі, друзі. На це ж питання відповідатиме і хтось із вашої групи. Для цього ці підписані листки збираються, перемішуються, потім кожен, не дивлячись, бере листочок і пише про ту людину, чий листок він отримав. Після виконання завдання тренер повертає листки їх власникам.

Обговорення: чи повторюється яка-небудь характеристика, слово в усіх трьох стовпчиках? Про що це може свідчити? (наприклад, про відкритість у спілкуванні). Наскільки добре ви себе знаєте? (кількість слів у стовпчику). Ставлення до самого себе (співвідношення позитивних і негативних епітетів). Збігається чи не збігається Я-концепція з думкою інших про вас? Із чого складається уявлення інших про людину?

Вправа «Дзеркало» (15 хв). *Мета:* розвинути ідентифікацію та емпатію.

Інструкція: поділіться на пари. Один сідає у звичну для нього позу. Другий відображає цю позу та намагається розповісти, як він себе відчуває. Потрібно використати якнайбільше слів та виразів, що описують його почуття та емоції.

Вправа «Примірювання ролей» (10 хв). *Мета:* закріпити навички асертивної поведінки на практиці, обговорити наслідки агресивного та пасивного підходів для суб'єкта спілкування.

Інструкція: учасникам пропонується «приміряти» на себе три ролі:

- агресивної;
- невпевненої;

– впевненої людини.

Кількість ситуації повинна відповідати кількості учасників:

1. Колега довго розмовляє з вами по телефону і відволікає від важливих справ. Ви говорите: «...».
2. Керівник відділу не відпускає вас після закінчення робочого часу, посилаючись на невиконану роботу.
3. Керівник несправедливо, на вашу думку, позбавив вас премії.
4. Колега поставив вас у незручне становище перед іншими працівниками.
5. Колеги після закінчення робочого дня допізна шумлять і заважають вам займатися справами.
6. Керівник висміяв вас перед усім колективом.
7. У їдальні на підприємстві ви довго чекаєте, доки вас обслужать.

Обговорення: яка роль (реакція) вам першою спадає на думку?

Примірювати яку роль було найскладніше? Чому?

Вправа «П'ять добрих слів» (10 хв). *Мета:* створити позитивне емоційне тло, отримати позитивний зворотний зв'язок, розвинути рефлексію.

Інструкція: учасники поділяються на підгрупи по 5 осіб. Кожен із вас повинен обмалювати свою руку на аркуші паперу і написати власне ім'я. Передавайте свій аркуш сусіду праворуч, а самі отримайте малюнок від сусіда ліворуч. На одному з «пальців» чужого малюнка напишіть щось приємне із якостей його власника (наприклад: «ти чуйний», «ти відвертий» тощо). Інший робить запис на наступному «пальці» і так далі, доки «рука» не повернеться до свого хазяїна.

Тренер може зібрати аркуші, зачитати «компліменти», а група відгадує, кого вони стосуються. Після заняття учасники забирають листки з «долонею».

Підсумки (5 хв). Що запам'яталося та чи справдились очікування?

Вправа «Повторіть термін» (5 хв). *Мета:* зняти напругу, викликати позитивний емоційний настрій, сприяти включенню в спільну групову діяльність.

Інструкція: тренер називає терміни зі сфери менеджменту, наприклад: адміністрування, винагорода, мотивація, повноваження, відповідальність із різною інтонацією, темпом, гучністю. Група ж повинна повторити його інтонацію, темп, гучність, вимовивши у відповідь «Менеджмент».

Питання для обговорення:

1. Чи сподобалася вам ця вправа?
2. Розкажіть про ваші враження щодо проведеної вправи?
3. Чи виходило у вас повторювати інтонацію, темп, гучність, вимовляючи відповідь?
4. У чому виникли труднощі під час виконання цього завдання?

Вправа «Командні ролі» (10 хв). *Мета:* ознайомитися зі змістом командних ролей. В ігровій формі навчитися розрізняти зміст виконання ролі.

Інструкція: група поділяється на декілька команд. Кожна команда на вибір обирає будь-які три командні ролі, які має невербальним способом продемонструвати іншим командам. Кожну роль демонструє один волонтер із команди, але кожного разу волонтер різний. Інші команди мають упізнати, яку командну роль було продемонстровано. Демонстрація відбувається почергово по одній ролі кожною командою. Виграє та команда, яка набрала найбільше балів і у презентації, і у відповідях. Модератор у цей час рахує бали команд, записуючи їх на дошці. Командні ролі запропоновано нижче у матеріалах для ознайомлення.

Додаток К

Рекомендації для викладача при проведенні заняття за кейс стаді

(О. Зозульов, Н. Язвінська, О. Цапук [та ін.]; за ред. С. Солнцева [105, с.24-26])

1. Роль викладача у процесі використанні кейс-методів полягає у передачі своїх повноважень студентам, його керівна роль зводиться до мінімуму.

2. Викладач має утримуватися від спокуси пропонувати свої варіанти рішення й оцінювати правильність дій студентів під час роботи над кейсом. Втручання викладача в роботу студентів має бути обмеженим, воно зводиться лише до регулюючої функції. Викладач переважно виконує роль спостерігача.

3. Думка студентів може бути суб'єктивною, а рішення, що дається бездоказово, може призвести до непотрібних суперечок і конфліктних ситуацій. Бездоказовий підхід неприйнятний. Якщо ж подібне трапилося, то викладач повинен втрутитися. Більшість суперечок, котрі виникають у команді, студенти повинні вирішувати самостійно. Викладач може втручатися лише в крайньому випадку.

4. Викладач має знати, як працюють команди, і з цією метою варто до них підходити, інколи навіть надихати їх, слухати хід обговорення, але ні в якому разі не робити ніяких коментарів щодо правильності рішення. Викладач повинен зайняти нейтральну позицію.

5. У відведений період часу кожна команда має підготуватися до загального обговорення, тобто до концептуальної презентації свого варіанта вирішення завдання. Далі вибирається команда, що першою повідомляє результати своєї роботи. Краще, якщо рішення буде подано на дошці. Після цього інші команди висловлюють свою, обов'язково аргументовану, точку зору щодо запропонованого рішення і вносять відповідні пропозиції.

6. У ході обговорення можуть виникнути розбіжності, дискусії, але на цьому етапі викладач не повинен втручатися. Під час загального обговорення роль викладача повинна залишатися прихованою, непомітною. Викладач виконує лише дві функції: регулювати і коригувати ситуацію, тобто якщо

обговорення проходить нецікаво, потрібно вміти направити його в потрібне русло, у разі потреби – вміти зняти напругу в групі тощо.

7. В процесі захисту кейсу викладач ні в якому разі не повинен виказувати свою особисту позицію. Лише після загального обговорення викладач повертається до традиційної ролі й підводить підсумки заняття. Для цього спочатку варто повернутися до теоретичного матеріалу й нагадати його студентам, тобто потрібно зазначити назву теми або розділу, що були закріплені за допомогою кейсу. Далі, якщо кейс побудований на реальних фактах, варто сказати, що було зроблено в реальній ситуації, вказавши при цьому, що рішення, прийняті в практичній ситуації, не завжди бувають найбільш оптимальними.

8. Студентів обов'язково потрібно надихнути, навіть якщо вони запропонували менш раціональні шляхи рішення. В жодному разі не можна перекреслювати роботу студентів, говорити, що вони нічого не зрозуміли, що працювали погано. Це може взагалі відбити у них бажання працювати з кейсами.

9. У рішеннях, поданих студентами, потрібно відзначити сильні й слабкі сторони. На відміну від інших видів семінарських і практичних занять при використанні кейс-методу не варто виставляти оцінки за бальною системою. Можна оцінити роботу груп з погляду ступеня участі в ній їхніх учасників. Можна провести якісну оцінку, наприклад, оцінити здатність студента приймати рішення. Можна оцінити злагодженість роботи учасників, робочі відносини всередині підгрупи, вміння працювати в колективі.

10. Кейс-метод іноді можна використовувати й для індивідуальної роботи, але вже як підсумковий, після вивчення курсу. У цьому випадку студент одержує завдання додому і працює над ним індивідуально протягом певного періоду часу. Результати роботи в даному випадку оцінюють за бальною системою.

Додаток Л
Список публікацій здобувача

***Наукові праці, що відображають основні наукові результати
дисертації:***

1. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи з використанням технологій партнерства. *Наукові записки. Сер: Педагогічні науки*. 2021. Вип СЛ. С. 179-188. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.18>
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35321> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у характеристиці використання технології партнерства у закладах вищої освіти (персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування); окреслені її стадій.*
2. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Методологічні підходи та принципи формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 218-224. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.44>
<http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/88/44.pdf> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні методологічних підходів формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та їх характеристики.*
3. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et Societas*. 2023. Vol. 3. С. 92-99. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/92-99
<https://ses.journal.in.ua/index.php/ses/article/view/58> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у з'ясуванні сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти», аналізі сучасного зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів в магістратурі.*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Сідіропуло К. М., Сідіропуло Д. К. Вибір педагогічних технологій навчання у Новій українській школі. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 27 лютого 2020 р.: [наук. ред. О. І. Шапран; уклад. Ю. П. Шапран, Н. П. Онищенко]. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2020. С. 208-212. *Особистий внесок здобувача полягає у описі та аналізі педагогічних технологій навчання у Новій українській школі.*

5. Сідіропуло К.М. Формування управлінської компетентності педагогів у закладах освіти з використанням технологій управління. *Стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2021. С. 221-227.

6. Шапран О.І., Сідіропуло К. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до управлінської діяльності засобами технологій управління конфліктами. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання*: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2022. С. 406-411. *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні основних кроків реалізації технології управління конфліктами та застосування фасилітації у ЗВО.*

7. Сідіропуло К., Шапран О. Використання технології тайм-менеджменту в процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання*: зб. наук. праць у 2 частинах / наук. ред. О. І. Шапран. Ч. 2. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2023. С. 228-236. *Особистий внесок здобувача полягає у характеристиці технологій тайм-менеджменту в процесі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО.*

8. Сідіропуло К. Студентоцентрикований підхід у формуванні управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 05-06.10.2023 р.) / за ред. Кузьменка В. В.,

Слюсаренко Н. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 161-164.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

9. Гладкий М. В., Сідіропуло К. М. Містерії скіфів та знахар Еллади. іл. науково-попул. вид. Київ: Р. К. Майстер-принт, Типог. «Huss», 2018. 224 с. *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні проблеми, постановці мети, підборі методів, формулюванні висновків.*

10. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Система вищої освіти Швеції. *Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я. М., 2020. С.156-166. Особистий внесок здобувача полягає у описі системи управління вищою освітою Швеції.*

Додаток М

Апробація матеріалів дисертації

Основні положення та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на: *VI міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав, 27.02.2020 р., форма участі – заочна), *VII міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав-Хмельницький, 27.02.2021 р., форма участі – заочна); *VIII міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав, 24.02.2022 р., форма участі – заочна); *IX міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих»* (Переяслав, 24-25.02.2023 р., форма участі – очна); *VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності»* (Херсон, 05-06.10.2023 р., форма участі – заочна); науково-методологічному семінарі здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Сучасні проблеми та перспективи розвитку освіти і науки» (Переяслав, 24-26.05.2023 р., форма участі – очна); засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Додаток Н

Довідки про впровадження

Міністерство освіти і науки України
**УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
 ПЕРЕЯСЛАВІ**
 вул. Сухомлинського, 30,
 м. Переяслав,
 Київська обл., 08401
 тел.: (044) 293-11-11
 ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com



Ministry of Education and Science of Ukraine
**HRYHORIY SKOVORODA UNIVERSITY IN
 PEREIASLAV**
 30, Sukhomlynskooho Str.,
 Pereiaslav,
 Kyiv reg., 08401
 tel.: (044) 293-11-11
 e-mail: uhsp.edu@gmail.com

02.07.2022 № 492

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Сідіропуло Катерини Миколаївни
 «Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої
 школи з використанням інноваційних освітніх технологій»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 – Освітні педагогічні науки**

Результати наукового пошуку Сідіропуло Катерини Миколаївни «Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій» як здобувачки третього (науково-освітнього) рівня вищої освіти проходили апробацію в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі з 2019 по 2023 рр.

Аспірантка активно працювала на кафедрі загальної педагогіки і педагогіки вищої школи нашого університету, виконувала індивідуальний план роботи, вчасно звітувалася про пророблену роботу, проводила експериментальну роботу з майбутніми викладачами ЗВО.

Основними доробками здобувачки стали: визначення поняттєво-термінологічного апарату дослідження; обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов, концептуальної моделі і корекційно-розвивальної програми формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій; розробка комплексної діагностичної методики формування досліджуваного феномена і визначення його рівнів у студентів у констатувальному і формувальному експериментах.

Отримані результати дослідження були використані на кафедрі загальної педагогіки і педагогіки вищої школи в процесі розробки курсів вибіркових дисциплін; оновленні змісту лекційних і семінарських занять; у процесі проходження педагогічної практики в ЗВО.

Основні теоретичні положення й практичні результати дисертаційного дослідження Сідіропуло К.М. знайшли відображення у її наукових публікаціях – наукових фахових виданнях, монографіях, статтях; обговореннях під час проведення міжнародних науково-практичних конференцій, семінарів, засідань кафедри.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Сідіропуло К.М. розглянуто та схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол № 15 від 8 червня 2023 р.).

Ректор



Віталій КОЦУР



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНЬСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: <http://academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua
код ЄДРПОУ 02139794

24.07.2023 № 01-23/165

на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Сідіропуло Катерини Миколаївни
«Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої
школи з використанням інноваційних освітніх технологій»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – Освітні педагогічні науки**

Результати наукового пошуку Сідіропуло Катерини Миколаївни «Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій» проходили у 2019-2021 роках апробацію і впровадження в освітній процес КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

У дисертації Сідіропуло К.М. теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій; розроблена і апробована на практиці концептуальна модель та корекційно-розвивальна програма формування досліджуваного феномена.

Узагальнений в дисертації досвід формування управлінської компетентності та використання різних інноваційних освітніх технологій (*кредитно-модульного навчання; групового навчання на основі партнерства і ефективною квазіпрофесійної діяльності; особистісно зорієнтованих управлінських; інформаційно-комунікаційних; технології самоменеджменту та ін.*) мав теоретичне та практичне значення для освіти майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. Отримані результати дослідження були використані в практиці роботи для визначення рівнів сформованості управлінської компетентності здобувачів вищої освіти та їх вдосконалення; оновлення змісту лекційних курсів і семінарських занять; у системі

післядипломної освіти.

Основні теоретичні положення й практичні аспекти дисертаційного дослідження опубліковані у наукових фахових виданнях, монографіях, обговорені під час участі у міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Сідіропуло К.М. обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (протокол № 4 від 27.06.2023).

В. о. ректора,
доктор педагогічних наук,
професор



Ірина ЖОРОВА



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

26.04.2023 № 960/01-11

на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Сідіропуло Катерини Миколаївни
 «Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з
 використанням інноваційних освітніх технологій»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 – Освітні педагогічні науки**

Апробація наукового дослідження Сідіропуло Катерини Миколаївни «Формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи з використанням інноваційних освітніх технологій» здійснювалася у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, що засвідчило актуальність і перспективність запропонованих навчально-методичних матеріалів.

Практичне значення отриманих результатів дисертації Сідіропуло К. М. полягає в експериментальній апробації концептуальної моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами інноваційних освітніх технологій; практичному впровадженню у практику роботи корекційно-розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробці комплексної методики діагностики управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти; участі в написанні монографічного видання «Вища освіта різних країн світу» (2020).

Узагальнений в дисертації Сідіропуло К. М. досвід упровадження різних інноваційних освітніх технологій («Світове кафе», «Грейп-коктейль», «Моделювання свого професійного портрету», «Хронометраж», «Матриця Ейзенхауера», «Щоденник досягнень і невдач») і стратегій («Аксікреація», «Збільшення автономії», «Наведення мостів», «Рух у бік самостійності», «Стратегія максимальної віддачі», «Посилення зворотного зв'язку», «Відсторонення», «Доведення істинності» та ін.) широко застосовувалися в освітньому процесі університету. Розроблена здобувачкою комплексна діагностична методика використовувалася для визначення рівнів сформованості управлінської компетентності здобувачів вищої освіти.

Авторські напрацювання Сідіропуло Катерини Миколаївни отримали позитивні відгуки педагогічного колективу університету. Підсумковий аналіз результатів дослідження Сідіропуло К. М. свідчить про їх високий науково-педагогічний рівень та практичну спрямованість.

Проректор з наукової та інноваційної діяльності,
 канд. біологічних наук, доцент



О. В. Спрягайло