

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра освітології і педагогіки

ВИДОЙНИК Юрій Степанович

**Формування готовності магістрів з управління
зкладами освіти до управлінської
діяльності/Formation of the readiness of masters in the
management of educational institutions for management
activities**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки
освітньо-професійна програма – Управління зкладами освіти
Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи

ОСУЗОМ-21

Ю. С. Видойник

Науковий керівник

д.пед.н., проф. Ребуха Л. З.

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

« ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

_____ **Л. З. Ребуха**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	2
РОЗДІЛ 1 УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ	4
1.1. Управлінська діяльність: сутнісні характеристики	4
1.2. Підготовка майбутніх фахівців вищої школи до управлінської діяльності: компетентнісний підхід	11
Висновки до розділу 1	18
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	21
2.1. Принципи побудови компетентнісної моделі випускника ЗВО як фахівця у сфері управління освітнім закладом	21
2.2. Форми реалізації компетентнісного підходу в ЗВО	27
Висновки до розділу 2	33
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	35
3.1. Методична система формування управлінських компетенцій.....	35
3.2 Дослідження сформованості підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності на засадах компетентнісного підходу	42
Висновки до розділу 3	466
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	488
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51

ВСТУП

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що зараз якісна освіта є найголовнішим інструментом культурної гармонії, особистісного життя та економічного зростання. У постійно мінливих умовах суспільства зміст освіти зазнав принципових змін, і поняття змісту та ролі управлінської діяльності керівника загальноосвітніх навчальних закладів постійно розширювалось.

Актуальність досліджуваної проблеми професійних (управлінських) здібностей піднімається у навчальних та наукових дослідженнях. Проблема професійної компетентності працівників дедалі більше привертає увагу багатьох вчених, оскільки пов'язана з основними якісними змінами, масштабними інноваціями, які ми бачимо в суспільстві, промисловості, економіці, міжнародних відносинах.

Мета дослідження полягає в окресленні особливостей концептуальних основ розвитку підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності.

Відповідно до поставленої мети сформульовано основні взаємопов'язані **завдання дослідження:**

- схарактеризувати управлінську діяльність та її сутнісні ознаки;
- описати особливості підготовки майбутніх фахівців вищої школи до управлінської діяльності за зrealізування в освітньому процесі компетентнісного підходу;
- зазначити вплив основоположних принципів на побудову компетентнісної моделі викладача ЗВО як фахівця у сфері управління;
- виділити основні форми зrealізування компетентнісного підходу в ЗВО;
- дослідити процес підготовки майбутніх фахівців-викладачів вищої школи до управління персоналом на основі компетентнісного підходу;
- дослідити сформованість підготовки викладачів вищої школи у вищій школі до управлінської діяльності.

Об'єкт дослідження – управлінська діяльність викладача вищої школи.

Предмет дослідження – концептуальні основи, як засадниче підґрунтя у підготовці викладачів вищої школи до управлінської діяльності

З урахування поставленої мети для вирішення поставлених завдань нами були використані такі взаємодоповнювальні та взаємопов'язані **методи дослідження**: системно-структурний, системно-функціональний, порівняльний та метод моделювання. На доповнення: теоретичні – порівняльний, критичний, логічний аналіз наукової та методичної літератури, офіційної нормативно-правової документації; синтез, узагальнення, порівняння, моделювання, класифікація – для уточнення та змістовної конкретизації суті проблеми; емпіричні – збір та узагальнення незалежних даних відповідно до розробленого дослідження за допомогою анкети (з метою отримання інформації про ефективність методичної роботи у досліджуваному закладі).

Практичне значення дослідження полягає у тому, що результати роботи створюють можливість для подальшого науково-теоретичного осмислення фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи до управлінської діяльності.

Матеріали дослідження можуть бути використані в практичній професійній діяльності майбутніх викладачів вищої школи у процесі становлення особистісної професійно-управлінської діяльності.

Результати дослідження в освітньому процесі дозволяють використовувати під час написання тез для наукових конференцій, проведенні диспутів в процесі вивчення навчальних дисциплін, при підготовці до лекційних та практичних занять, у науково-дослідній роботі здобувачів вищої школи та ін.

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи обумовлені предметом, метою та визначеними завданнями дослідження. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури. Робота містить 59 сторінок, з них – 50 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

1.1. Управлінська діяльність: сутнісні характеристики

Актуальність проблеми теоретико-методологічного аналізу управлінської діяльності керівника освітньої організації обумовлена особливістю сучасної динаміки розвитку - ресурсу соціального та людського капіталу. Глобальні зміни в соціокультурному середовищі, трансформація та системні перетворення суспільних відносин визначають фундаментальну основу для формування нової цивілізаційної культури постіндустріального суспільства, що базується на знаннях, інформації та інноваційних технологіях.

Формується новий напрямок в галузі освіти, який визначає свою місію, бачення та ціннісні орієнтири. Розширюється спектр соціокультурних ролей особистості в різноманітних соціальних сферах, що призводить до актуалізації ключових компетенцій, таких як ціннісно-смілова, інформаційна, критичне мислення та навички взаємодії та самоуправління [36, с. 62]. Зростає значущість академічної та соціально-професійної мобільності, яка стає важливою на протязі всього життя. Виникають нові принципи для вивчення та освоєння оточуючого світу особистістю.

У кінцевому підсумку, зміни у цілях освітньої політики України, країн Європейського союзу та розвинених світових країн визначають перетворення та трансформацію освітнього простору. Це, в свою чергу, становить фундаментальну основу для встановлення нової парадигми загальноосвітньої організації – ЗВО, і виступає як ключовий фактор у формуванні управлінської діяльності керівника освітнього закладу [40].

Трансформована управлінська діяльність стає одним з ключових ресурсів для стратегічного розвитку освітньої організації, є найважливішим інструментом інновацій, спрямованим на досягнення нового рівня якості освіти.

Тим часом, слід визнати, що розвиток освіти, який виступає найважливішим соціокультурним інститутом, і, відповідно, практики управління освітньою організацією ускладнюються ситуацією нестабільності, невизначеності, складності та неоднозначності всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства (VUCA-світ). Відповідно до цього, в таких умовах змінюється характер управлінської діяльності - її цінності та смисли, цільове покладання, зміст, система відносин, механізми та інструменти реалізації.

Зміни в місії освітнього закладу, цінностях і сенсах освіти, а також відповідних управлінських практиках в даний час та в перспективі обумовлені наступними факторами:

- Зміною цивілізаційної парадигми розвитку освіти, що супроводжується перетворенням всієї системи в межах становлення нової культури цивілізації.

- Трансформацією взаємопов'язаних та взаємообумовлених процесів як особистісного та професійного розвитку, так і освітньо-професійного буття особистості "впродовж усього життя", що набувають полікультурного характеру.

- Системними змінами життєвого та освітнього простору суспільства та особистості та формуванням принципово інших способів проживання та освоєння особистістю в різні вікові етапи життя, що розширює вікові межі освіти - "впродовж усього життя" (не лише формального, а й неформального та інформального, не лише реального, а також віртуального, медійного та цифрового).

- Актуалізацією ролі та значення академічної та соціально-професійної мобільності суспільства та особистості "впродовж усього життя" для вирішення засобами освіти різноманітних життєвих ситуацій, що виникають, і їх рефлексії з позицій власної та іншої культури.

- Посиленням конкуренції на вітчизняному та світовому ринках культурних та освітніх послуг, що, у свою чергу, породжує проблему експорту цієї категорії послуг.

- формуванням нового типу педагогічної та освітньої культури, як у загальному розумінні освіти, так і конкретно освітньої організації, зорієнтованого на виконання своїх основних функцій:

- а) сприяння у формуванні особистості, що розвивається (інтереси, потреби, мотиви, цінності, смисли поведінки та життєдіяльність);

- б) забезпечення педагогічно-доцільної розвиваючої взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності;

- в) створення та підтримка педагогічно доцільного соціокультурного розвиваючого середовища в контексті освітньої діяльності.

- зміною парадигми цілей педагогічної та освітньої діяльності на парадигму ролей, які сприяють успішному входженню особистості, що розвивається, у соціокультурний простір як суб'єкта життєдіяльності та різноманітних соціальних практик, а також формування її академічної, соціальної та професійної мобільності за допомогою ресурсів освіти.

- розумінням взаємозв'язку між зміною якості людського ресурсу та якістю отриманої освіти, а також спрямованістю на цінності та смисли якості освіти як ключового компонента якості життя людини, що є базовою умовою успішності її життєдіяльності, мобільності та самореалізації у соціальних практиках, а також ростом якості соціокультурного середовища [51].

Усі зазначені зміни відображаються в змісті та характері управлінської діяльності керівника освітньої організації, яка постійно переживає значущі трансформації та інституціоналізується на новому рівні. Якщо до початку 1990-х років управлінську діяльність в освіті переважно асоціювали із школознавством, організацією та управлінням навчальним процесом і методичною роботою, то внаслідок цих трансформацій виникло безліч підходів до вдосконалення управління освітньою організацією. Серед них можна виокремити системний підхід, управління за результатами, адаптивне управління, функціональне управління та інші [24].

До соціокультурних факторів, що визначають запит на новий тип керівника освітньої організації та трансформацію його управлінської діяльності слід віднести:

- інституційні зміни у сфері освіти, розвиток та розширення ринку освітніх послуг, що унеобхіднює підвищення конкурентоспроможності освітньої організації;

- посилення взаємодії внутрішнього середовища освітньої організації із зовнішнім середовищем засобами системної розробки, реалізації стратегій її сталого розвитку й адаптації до системних змін та їх управлінням;

- подальшу інституціоналізацію управлінської діяльності керівника ефективної освітньої організації, як результат зміни управлінської парадигми на нову, обумовлену переходом від філософії формування освітньої організації до філософії її стратегічного розвитку та ресурсного забезпечення як «відкритої школи»;

- необхідність єдності та взаємодії базових функцій управлінської діяльності, до яких належить адміністрування, стратегічне управління, лідерства та збагачення їх новим змістом у процесі стратегічного розвитку освітньої організації в умовах її системних змін та становлення організації як відкритої, соціально-залученої, динамічно-мобільної, гнучкої та доступної освітньої системи;

- запит на орієнтацію управлінської діяльності для успішного вирішення педагогічних, освітніх та організаційно-економічних завдань, що сприяють удосконаленню організаційно-економічних механізмів управління та стратегічного розвитку освітньої організації, формування концепції стратегічного управління освітньою організацією в умовах її системних змін як простору ціннісно-сислової життєдіяльності та залученості всіх суб'єктів освітньої діяльності, місцевих спільнот, суспільства загалом;

- актуалізацію управлінської діяльності керівника освітньої організації ціннісно-сислового характеру, що забезпечує відкритість освітнього закладу шляхом розширення меж організаційно-управлінських практик, а саме розвиток

соціальних освітніх, професійних, управлінських мереж, як дієвого способу обміну інформацією, кооперування ресурсів, у тому числі створення інноваційних освітніх кластерів, проведення незалежної суспільно-професійної експертизи педагогічної, освітньої та управлінської діяльності, розвиток та підтримка співтовариств професіоналів, соціальне та професійне партнерство, мережі підтримки академічної та соціально-професійної мобільності керівників освітніх організацій та ін. [9, с. 21–25].

Аналізуючи наукові джерела як вітчизняного, так і зарубіжного походження, приходимо до висновку, що дослідження трансформації управлінської діяльності керівника загальноосвітньої організації в умовах глобальних зрушень та системних змін в освіті є науково актуальним і має велике значення для практики. Це дослідження відзначається соціальною та професійною значимістю, враховуючи сучасні виклики і попит у суспільстві.

Отже, ключовим є методологічний підхід, який належним чином відображає суттєві характеристики предмета соціогуманітарного аналізу управлінської діяльності. Проте не менш важливим є системно-діяльнісний підхід у його сучасній інтерпретації, що базується на вивченні та поясненні сучасних соціальних процесів, включаючи управлінську практику. Це особливо актуально в контексті змін наукових парадигм і типів мислення, пов'язаних із формуванням нової методології, яка значно впливає на зсув акцентів у дослідженні феномену управлінської діяльності.

Розглянуті положення визначають ключові аспекти ціннісно-сміслової парадигми управлінської діяльності керівника освітньої організації. Давайте підкреслимо основні ідеї:

1. Постнекласичний тип раціональності: розширення рефлексії над діяльністю, що враховує не лише засоби діяльності, але й ціннісно-цільові структури. Це вказує на важливість врахування не лише технічних аспектів, але й цінностей та цілей в управлінській діяльності.

2. Глобальний характер соціальних змін: потреба у принципово інших смислових орієнтаціях у життєдіяльності людини. Зміни в суспільстві вимагають нових підходів та цінностей в управлінні освітніми організаціями.

3. Раціональність у життєдіяльності людини: стратегічна орієнтація на раціональність у прагненні до співучасті у створенні нових смислів. Це вказує на важливість розуміння та активної участі людини в формуванні смислів своєї діяльності.

4. Саморозвиваючі системи: взаємодія з системами, що характеризуються синергетичними ефектами та незворотністю процесів. Це вказує на важливість сприйняття людини як частини та учасника системи, що включається у неї та впливає на її стани.

За таких провідних ідей управлінська діяльність набуває характеру багатомірного процесу (адміністрування – управління – лідерство). Цей процес є опосередкованим різними взаєминами – як освітніми, так і правовими, економічними, фінансовими, господарськими та ін. Відповідно, змінюється зміст функцій управлінської діяльності керівника освітньої організації, що наповнюються новим змістом, значно розширюється межі функціональних управлінських ролей керівника.

Системи, що розвиваються (у тому числі, управлінська діяльність керівника освітньої організації, яка розвивається у просторі та часі), відрізняються наступними особливостями:

- Порівняно із саморегулюючими системами, вони представляють собою більш складний тип об'єкта.
- Виступають як зв'язна ланка під час переходу від однієї системи до іншої, що визначається новою ієрархічною організацією елементів та саморегуляцією.
- Формують постійно нові рівні своєї організації та саморегуляції через необхідність гармонізації факторів зовнішнього та внутрішнього середовища та адаптації до них.

- Під час становлення кожного нового рівня організації змінюються зв'язки, відносини та композиція елементів цієї системи.

Врахування системно-діяльнісного підходу дозволяє розглядати один з найважливіших аспектів управлінської діяльності керівника – процес сенсоутворення під час вирішення управлінських завдань різних видів, типів і рівнів у "тут і зараз" щодо ситуацій мінливості, нестабільності, невизначеності, складності та неясності. Цей підхід дозволяє здійснити адекватний вибір, розробити і реалізувати відповідні стратегічні умови [55].

Водночас базування на сучасних соціально-гуманітарних знаннях та концепціях філософії постнекласичної раціональності дозволяє висвітлити наступні аспекти:

1. Проблема поєднання системно-діяльнісного підходу та аналізу спільноти – взаємодії, розуміння, комунікації, які реалізуються в усій соціальній практиці, включаючи управлінську. Спільнота є ключовою характеристикою управлінської діяльності, виражаючи втілену дію, яку наука недостатньо вивчила, особливо в контексті нової соціокультурної ситуації розвитку, освітньої організації та управлінської практики.

2. Проблема подолання розриву між суб'єктом та об'єктом управлінської практики, взаємозв'язок між суб'єктивним та об'єктивним в ній, особливо важливою при розгляді управлінської діяльності як процесу сенсоутворення, а також в аналізі ціннісно-сислової позиції керівника в умовах комунікативної онтології соціальності.

3. Проблема мережевого характеру управлінської діяльності, розподіл відповідальності та компетенцій в умовах цифрової трансформації управлінської системи.

Ця обставина визначає нові перспективи у вивченні феномена управлінської діяльності керівника освітньої організації в умовах її системних змін. Таким чином, щоб отримати цілісне, всебічне та багатоаспектне уявлення про професійну управлінську діяльність керівника освітньої організації, яка динамічно розвивається, необхідно розкрити спрямованість глибинних процесів,

пов'язаних з якісними перетвореннями в цій діяльності та відбуваються за результативної управлінської діяльності керівника освітньої організації.

1.2. Підготовка майбутніх фахівців вищої школи до управлінської діяльності: компетентнісний підхід

Сучасний розвиток вищої освіти супроводжується різноманітністю підходів до підготовки соціогуманітарних фахівців. Серед відомих та узвичаєних можна виділити знанєво-центристський, системно-діяльнісний, комплексний, особистісно-зорієнтований та інші. Нові тенденції включають ситуаційно-контекстний, полі-парадигмальний, інформаційно-орієнтований підходи, які нещодавно знайшли відображення як у теорії, так і у практиці. До цього контексту також відноситься компетентнісний підхід [49].

Методологічні засади підходів першої групи розроблені вченими з позиції філософії освіти та психолого-педагогічних наук, і вони вже достатньо представлені в науковій та педагогічній літературі. З іншого боку, підходи, які відносяться до другої групи, ще не отримали повноцінного наукового обґрунтування. Незважаючи на це, вони здобувають все більше визнання серед теоретиків та практиків. Зараз більшість уваги вчених та практиків спрямована на впровадження компетентнісного підходу, який на сьогодні є одним із пріоритетних та перспективних напрямів у дослідженні розвитку та реформування системи професійної освіти.

Попри те, що численні дослідження приділяють увагу ефективному впровадженню компетентнісного підходу в теорію та практику вищої школи, глибокий аналіз наукових джерел підтверджує, що на самому початку його застосування мова йшла про професійні компетенції майбутнього фахівця, що було головною метою освіти. Початково компетентність розглядалась як глибокі знання предмету вивчення або як набуті навички. Однак більш глибоке розуміння сутності цього поняття призвело до розширення його змісту.

Нині більшість науковців надають поняттю компетентність глибокого змісту, тому воно більш ширше ніж поняття «знання», «уміння», «навичка», так як вміщає мотиваційну, етичну, соціально-педагогічну та поведінкові складові.

Проте поняття «компетентність» не має єдиного визначення, різні науковці вкладають неоднаковий зміст у його наповнення. Крім того, існує безліч похідних понять як «компетентності», «компетенція», «компетенції» та ін. Поділ визначень даного поняття можна узагальнити, враховуючи принаймні два підходи, які можуть співпадати та бути тотожними, або ж їх можна розрізнити за допомогою заздалегідь визначених параметрів.

Проведений аналіз існуючих дефініцій дозволяє сформулювати загально-визнані в науковому колі ознаки, що сповна визначають сутність категорії «компетентність»:

Компетентність є невіддільною від діяльності, оскільки її ефективність визначається тим, як особистість "робить" щось, а не тим, що "робить".

- Компетентність не може бути оцінена як абстрактна якість; для її оцінки необхідно зорієнтовуватися на реальні прояви у діяльності, а саме на результат та поведінку людини загалом.
- Компетентність включає здібності, знання, вміння та навички, а також вольові і емоційні компоненти.
- Компетентність співвідноситься з ціннісно-смісловими характеристиками особистості, такими як цілі, цінності і мотиви.
- Компетентність не обмежується певними рисами характеру або набором важливих функцій; вона повинна надавати синергетичний ефект, що є характерним для ефективної діяльності [19].

Ми рекомендуємо розуміти компетентність як системну інтеграцію професійних знань, умінь, важливих якостей особистості, а також готовності та здатності реалізовувати їх у професійній діяльності та поведінці для досягнення необхідних результатів. Основою компетентності є сукупність складових її компетенцій. Таким чином, компетенції виступають як одна зі складових компетентності. Оскільки компетентність проявляється у різних видах

професійної діяльності, можна говорити про професійну, управлінську, комунікативну, соціальну та інші види компетентностей.

Сутнісні характеристики компетентності становлять основу нового підходу до професійної освіти, який істотно відрізняється від кваліфікаційної моделі освіти.

Отже, підхід, заснований на компетентностях в освіті, виходить за межі простого набуття знань і виконання конкретних функцій. Його головною метою є формування необхідних особистісних здібностей для успішної професійної діяльності.

Така модель, в якій трикутник відображає взаємозв'язок між кваліфікацією, якістю особистості та компетенціями, може слугувати ілюстрацією для розуміння взаємодії цих понять. Стосовно цієї моделі, кваліфікація визначається видом і ступенем професійної підготовки, яка в свою чергу взаємодіє з якістю особистості. Результатом цієї взаємодії є формування компетенцій, які є ключовим елементом ефективної професійної діяльності (рис. 1).

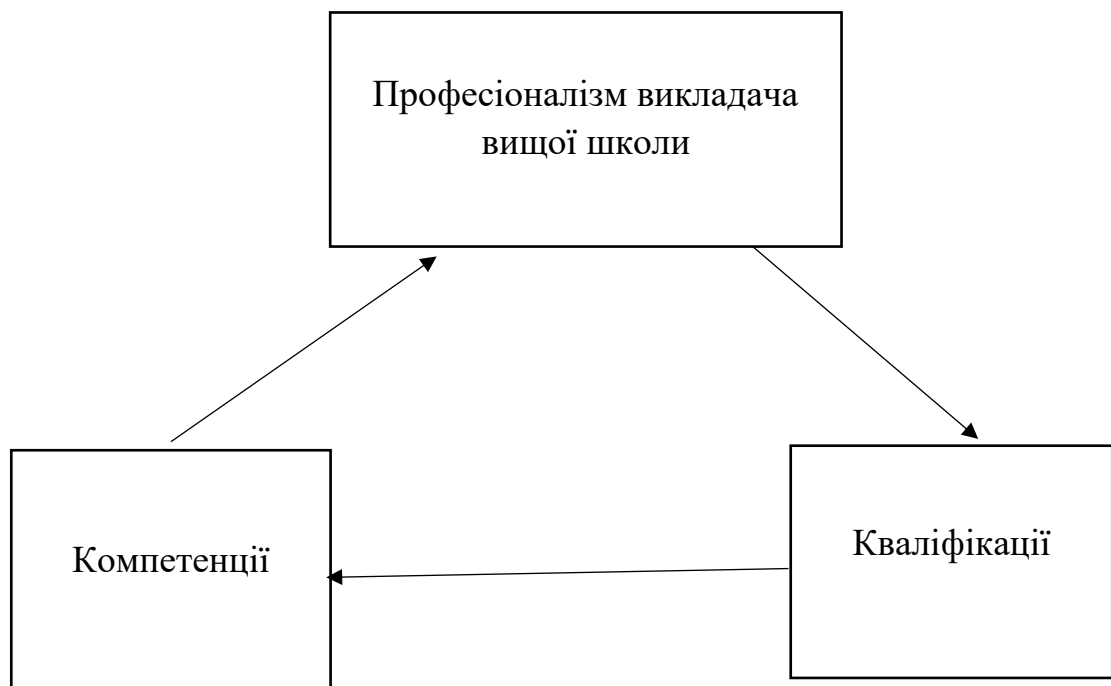


Рис. 1.1. Взаємозв'язок компетентності та якостей особистості, компетенцій, кваліфікації

За допомогою компетентнісного підходу в професійній освіті досягається формування "компетентного фахівця". Це поняття конкретизується через перелік компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець.

У науковій літературі наводиться багато класифікацій компетенцій. Для різної професійної діяльності можна віднайти саме ті різноманітні види компетенцій, котрі властиві саме їй (Р. Петришин, О. Ушенко [11] та ін.). Утім Т. Зубченко наголошує, що жодна з класифікацій не може бути ідеальною [13].

Нерідко виділяють науковці професійні компетенції, які є професійно-орієнтованими та загальні як універсальні, ключові, базові та ін., що становлять професіоналізм управлінця (рис. 1.2).

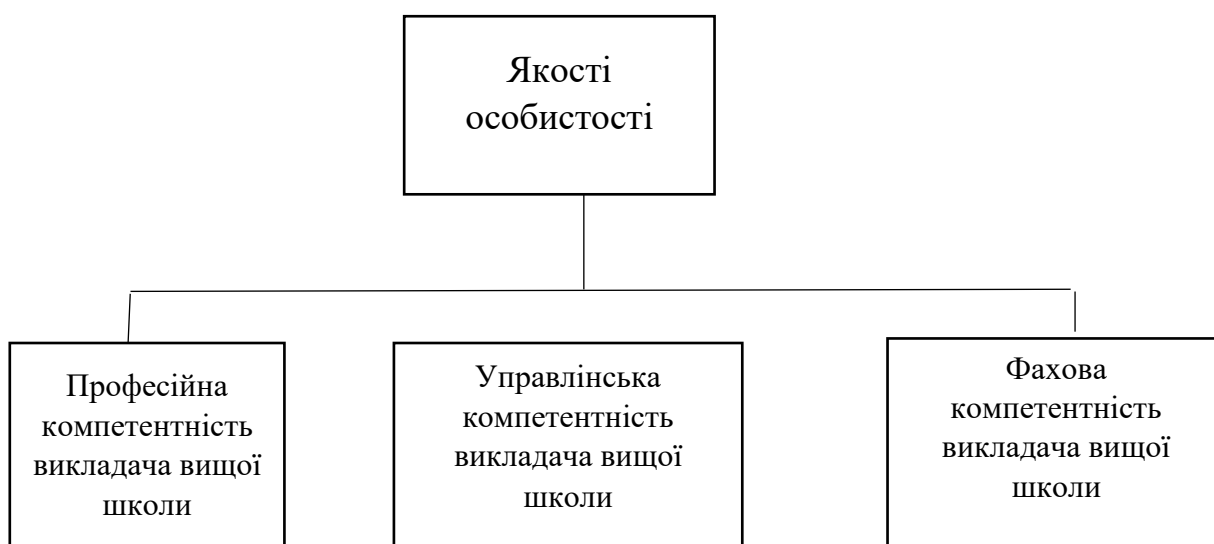


Рис.1.2. Співвідношення понять «професіоналізм» та «компетентність» майбутнього викладача ЗВО

Цей підхід відображено в нових освітніх стандартах вищої освіти України, де акцент здійснюється на змістовному наповненні освіти та її результативному завершенні [12]. Замість установлення мінімального обсягу змісту, як це було раніше, тепер встановлено професійні вимоги до результатів освоєння основної

освітньої програми у формі компетенцій. Компетенції розділені на дві великі групи: загальнокультурні та професійні. Перші менше прив'язані до конкретного об'єкту чи предмету діяльності, тоді як другі забезпечують успішну професійну діяльність.

Нині освітній стандарт містить розподіл циклів дисциплін на базовий і варіативний частини.

В базовій частині програми вимоги до студентів, сформовані під час освітнього процесу, визначають пріоритети навчальної діяльності, враховуючи вивчення конкретного циклу дисциплін для розвитку професійних компетенцій. У другій, варіативній частині освітньої програми встановлено, що ЗВО має право визначати конкретний зміст, враховуючи потреби регіонального ринку праці, наукові та освітні традиції, власні методичні розробки та інші фахові аспекти. Такий підхід до створення стандарту дозволяє вищим навчальним закладам ефективно адаптувати програми до місцевих умов і вимог.

Стандарт визначає область професійної діяльності майбутнього фахівця, охоплюючи такі аспекти, як розробка філософії та концепції кадрової політики, стратегії управління фахівцями, оцінка соціально-економічної та психолого-педагогічної ефективності удосконалення освітньої системи та впровадження інноваційних технологій управління організацією. Цей всеохоплюючий підхід свідчить про тенденцію переходу від виконання кадрової роботи до системного управління персоналом, що відбувається в країні, заснованому на новій концептуальній основі.

Оскільки об'єктами професійної діяльності майбутніх фахівців в недалекому майбутньому є управління організацією комерційної, некомерційної, бюджетної та ін. організаційно-правової форми і різних сфер діяльності, то це передбачає максимально широкий спектр застосування професійної кваліфікації випускника ЗВО [24].

Таким чином, майбутній фахівець, призначений для управлінської ролі в будь-якій організації, повинен готуватися до різноманітних видів діяльності, включаючи організаційно-управлінську, економічну, інформаційно-аналітичну,

соціально-психологічну, проектну та інші. Важливими аспектами його підготовки є розробка кадрової політики, стратегії управління персоналом, аналіз ефективності та кар'єрного управління працівниками, вивчення ринку праці та прогнозування потреб у фахівцях. Важливо враховувати, що відсутність безпосереднього досвіду професійної діяльності може обмежити практичні навички випускника ЗВО [30, с. 198–200].

Стандарт "Управління закладами освіти" визначає завдання залежно від видів професійної діяльності та пов'язує їх із професійними компетенціями. Організаційно-управлінська та економічна діяльність охоплює завдання, такі як планування управлінської роботи, що потребує фахових компетенцій у кадровому плануванні та стратегії залучення персоналу. Це включає знання основ розробки та впровадження стратегій для набуття персоналом відповідних умінь та навичок.

Інформаційно-аналітична діяльність спрямована на аналіз системи та процесів управління персоналом в організації. Це передбачає розвиток компетенцій у зборі інформації для аналізу внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на ефективність діяльності персоналу.

У сфері соціально-психологічної діяльності, майбутній фахівець повинен визначати завдання, спрямовані на управлінську роботу з педагогічним персоналом. Це передбачає цілеспрямовану та результативну реалізацію сучасних технологій управлінської діяльності у співпраці з педагогічним колективом. Крім того, він повинен бути готовий брати на себе відповідальність за розробку та виконання планів та програм соціального розвитку освітньої організації.

Отже, виникає тісна взаємозалежність між різними видами діяльності та вирішуваними професійними завданнями. Успішна реалізація компетенцій та володіння професійними компетенціями є сутнісно необхідними для формування інтегративної якості майбутнього фахівця та професійної компетентності. Графічне представлення на рисунку показує повну відповідність між видами діяльності, необхідною кваліфікацією, професійними компетенціями

та особистісними якостями, що є важливими для вирішення конкретних професійних завдань та досягнення успіху в професійній діяльності.

Компетенції у сфері професії відзначаються конкретним і практичним характером, що дає можливість використовувати набуті знання, навички та вміння на практиці для ефективного вирішення специфічних професійних завдань.

Втім, не всі діючі управлінці можуть проявляти високий рівень розвитку згаданих компетенцій, оскільки під час навчання у вищих навчальних закладах можна лише симулювати професійну діяльність, а виконання її за конкретним професійним стандартом стає набагато складнішим. Тим не менш, ключовим є той факт, що у майбутнього фахівця повинен бути визначений та сформований базовий рівень компетенцій [18].

Поміж компетенцій результати освоєння основної освітньої програми магістратури знайшли відображення у її структурі, де вони розподілені за навчальними циклами та висловлені у вигляді конкретних знань, умінь та володіння професійними навичками.

Шляхом аналізу компетенцій та спроектованих результатів освоєння навчальних циклів можна створити конкретний зміст професійної компетенції, враховуючи включення певних знань, умінь та навичок до цих компетенцій. Наприклад, професійна компетенція, що охоплює основи стратегічного управління персоналом, включає такі компоненти:

- Знання, які визначаються основами процесу стратегічного управління, ключовими аспектами методології управління організацією (концепції, принципи та методи управління), методами побудови системи управління персоналом, а також цілями, функціями та організаційною структурою системи управління персоналом.
- Уміння приймати обґрунтовані рішення в галузі управління фахівцями.
- Оволодіння методами, що включають розробку та впровадження стратегій управління персоналом.

Отже, освоєння цих компетенцій передбачено в процесі вивчення здобувачами магістратури навчальної дисципліни «Управління освітнім процесом в закладах освіти».

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових джерел дозволив сформулювати інтегроване визначення компетентності як комплексного формування особистості, яке об'єднує знання, вміння, навички, практичний досвід, особистісні якості та здатність ефективно розв'язувати проблеми і завдання, свідомо розуміючи важливість предмету та бажаний результат діяльності.

Інтегрована структура професійної компетентності фахівця включає особисті якості (Я-концепція особистості), а також професійні знання і вміння (теоретичні основи професіоналізму), когнітивні та поведінкові навички (досвід практико-зорієнтованої діяльності). Важливо відзначити, що професійна (функціональна) компетентність фахівця є основною складовою в структурі його професіоналізму.

Професійна компетентність педагога визначається як сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Викладач вищої школи вважається професійно компетентним, якщо він на високому рівні проводить освітньо-педагогічну роботу, взаємодіє зі студентами та досягає стійко високих результатів у навчанні та вихованні. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу проявляється в його практичній готовності до організації та спрямованості на самоорганізацію всіх педагогічних працівників закладу. Це включає реалізацію комплексу вмінь у передбаченні, координації, плануванні та організації, а також контролю за діяльністю закладу, як зовнішньої, так і внутрішньої.

В управлінській діяльності викладача вищої школи важливим є використання системного підходу до розвитку професійної діяльності як об'єкта управління. Цей підхід ґрунтується на аналізі, прогнозуванні та моделюванні

закономірностей, тенденцій, умов і перспектив розвитку вищого навчального закладу. Такий підхід дозволяє визначити якісну структуру професійної діяльності педагога і, отже, його професійну компетентність.

Діяльність управлінця, як керівника освітнього закладу, представляє собою складну багатофункціональну сферу, яка включає виконавчі та управлінські аспекти. Ця діяльність вимагає творчого підходу і здатності приймати динамічні та перспективні рішення, особливо в умовах сучасних освітніх реформ. Такий контекст створює специфічні вимоги до особистісних та професійних якостей управлінця.

Підготовка викладачів вищої школи до управлінської діяльності розглядається з урахуванням того, що викладач завжди взаємодіє в системі відносин "людина – людина" та "людина – суспільство". У зв'язку з цим йому необхідно мати прогностичні та моделюючі навички для передбачення можливих дій студентів та їх результатів. Важливою є здатність діяти оптимально в змінних умовах сучасного суспільства. Формування професійної компетентності на таких засадах передбачає, що особа повинна володіти спеціальними знаннями, вміннями та навичками в рамках своїх посадових повноважень. Крім того, вона має проявляти відповідні моральні та ділові якості для ефективного виконання фахових завдань і обов'язків, а також для професійного та особистісного розвитку.

Професіоналізм майбутніх фахівців вищої школи ґрунтується на їхній професійній компетентності, основною складовою якої є управлінська (функціональна) компетентність. Цю компетентність повністю розвивають та формують завдяки ефективному володінню фаховою (предметною) компетентністю.

Оцінка готовності майбутніх фахівців вищої школи до управлінської діяльності, заснована на компетентнісному підході, буде визначатися рівнем їхніх професійних компетентностей як управлінця та педагога.

Управлінська компетентність майбутнього фахівця вищої школи є комплексним показником його особистісно-діяльнісної сутності педагога. Ця

компетентність виявляється в здатності мотивувати, організовувати, розподіляти та контролювати не лише роботу студентів вищої школи, а й педагогічного колективу.

В контексті вищої освіти, управлінську діяльність викладача розглядаємо як його здатність ефективно використовувати сучасні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, а також здатність знаходити та критично аналізувати необхідну інформацію для прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Принципи побудови компетентнісної моделі випускника ЗВО як фахівця у сфері управління освітнім закладом

Реформування системи професійної освіти в сучасний період ґрунтується на компетентнісному підході, що дозволяє розширювати зміст освітньої підготовки та акцентує увагу на практично орієнтованих аспектах. Це сприяє формуванню компетентностей, необхідних для ефективного вирішення завдань у професійній діяльності [53, с. 229–232].

Створення освітнього процесу на компетентнісній основі передбачає важливість розгляду моделі випускника вищого навчального закладу як фахівця у конкретній сфері професійної діяльності, який є високодохідним на ринку праці.

Аналіз публікацій з проблеми розробки моделей фахівців показує, що цій тематиці в останні роки приділялася значна увага науковців та практиків системи освіти (Н. Богдан, Л. Дмитренко [9], В. Кравченко [20], В. Кремень [21], Н. Мирончук [31], М. Сова [46] та ін), що пов'язано з закономірністю неодмінного вдосконалення моделі фахівця як випускника вищої школи для прагнення цілісної освітньої системи вдовольнити потреби постійно змінного ринку щодо надання освітніх послуг. При цьому науковці-теоретики використовували різні підходи: діяльнісний, суб'єктний, професійний, професійно-кваліфікаційний та ін. Проте кожен із даних підходів описує професійну діяльність однобічно [62; 63].

Одночасно, при створенні моделі майбутнього фахівця в галузі управління педагогічним персоналом, наше розуміння підкреслює необхідність інтеграції вказаних підходів на основі компетентнісного. Це дозволяє враховувати суттєві риси та сучасні вимоги вищої освіти.

Наше дослідження пропонує комплексний підхід до розробки компетентної моделі здобувача магістратури вищого навчального закладу, який базується на інтеграції трьох взаємопов'язаних конструктів. Спершу, це модель сформованої професійної діяльності, яка відображає сучасний зміст професійної практики. По-друге, це модель, що включає набуті компетенції майбутнім фахівцем-магістром. І, нарешті, це модель якісно-результативної професійної підготовки, яка визначає ефективні підходи до організації цілісного освітнього процесу.

Створення компетентної моделі майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі базується на аналізі нормативних документів, які відображають зміст майбутньої професійної діяльності, зокрема в галузі управління персоналом.

Розробка моделі професійної діяльності ґрунтується на другій важливій складовій - Стандарти з Освітніх, педагогічних наук. В сукупності ці два компоненти вчергове висвітлюють повний спектр вмінь і знань, необхідних для вдалої професійної реалізації у майбутньому, деталізуючи напрямки діяльності та конкретизуючи програмні результати навчання.

Розроблена модель включає в себе ключові структурні елементи професійної діяльності в контексті управління персоналом. Серед них визначені суб'єкти, які охоплюють усі рівні управління в закладі вищої освіти, включаючи керівництво, керівників структурних підрозділів, а також фахівців кадрових служб. Об'єкти управлінської діяльності охоплюють педагогічний склад освітньої організації, а також аспекти пов'язані з предметом (його кількісні та якісні характеристики) та цілями і завданнями діяльності. Важливо, щоб модель була забезпечена нормативною основою, включаючи законодавчі та нормативні документи, а також відповідала потребам професійного співтовариства, охоплюючи різні напрямки діяльності, трудові функції, посадові обов'язки та рівні кваліфікації.

Розробка моделі компетенцій випускника ЗВО у сфері управління ґрунтувалася на прогнозованих результатах навчання, тому вона включає нормативний блок.

Виділення нормативного блоку в моделі дозволяє чітко відобразити взаємозв'язок між вимогами до кваліфікації фахівця, що містяться в професійних та освітніх стандартах, та результатами освоєння освітніх програм. Також це дозволяє показати, що рівні управління (оперативний, тактичний, стратегічний) та рівні кваліфікацій (за рамкою кваліфікацій) співвідносяться з рівнем освіти (академічний та прикладний).

Професійні стандарти визначають необхідні знання, вміння та навички для виконання професійних функцій та завдань у конкретній галузі. В освітніх стандартах ці вимоги можуть бути виражені мовою компетенцій, що визначає навички та здатності особистості до успішної діяльності в конкретній області.

У той же час, професійні стандарти визначають необхідні знання, вміння та навички для реалізації напрямків діяльності, виконання професійних функцій та здійснення професійних вчинків, які в освітньому стандарті виражені мовою компетенцій [51; 58].

Блок структури компетенцій моделі відображає класифікацію компетенцій за її ефективними видами, такими як загальнокультурні, загально-професійні, професійні та професійно-прикладні, а також розкриває їхні компоненти, такі як знання, вміння, володіння навичками, події та інші.

Обидві моделі, а саме модель професійної діяльності та модель компетенцій, в сукупності максимально повно відтворюють особливості професійної діяльності фахівця в галузі управління освітою. Таким чином, вони можуть служити основою для розробки моделі професійної підготовки майбутніх фахівців [48, с. 75–80].

При створенні моделі професійної підготовки майбутніх управлінців застосовується принцип включення нормативних документів. Це визначено логічною необхідністю відповіді на питання: "Які кадрові, методичні,

організаційні та матеріально-технічні умови повинні бути створені для забезпечення якісної підготовки?"

Поряд із забезпеченням змісту освітньої програми реалізація даних умов сприятиме досягненню необхідної якості підготовки фахівця [56].

Освітня програма є ключовим нормативно-методичним документом, що визначає основи побудови освітнього процесу, включаючи цілі, зміст та методи навчання. Важливо відзначити, що навчальні плани, як невід'ємна частина освітньої програми, визначають перелік дисциплін та їх послідовність вивчення. Завдяки встановленню оптимального обсягу змісту і відповідності теоретичного та практичного навчання, навчальні плани завжди мають відповідати конкретним вимогам. Вони спрямовані на забезпечення високого рівня теоретичної, професійної та практичної підготовки магістрів і формування компетенцій випускника.

Робочі програми навчальних дисциплін та програми практик є важливою складовою освітньої програми. Зміст цих програм повинен відповідати конкретним вимогам, таким як визначення місця та ролі дисципліни у формуванні необхідних компетенцій для подальшого навчання та професійної діяльності. Крім того, важливо визначити навчальні цілі та завдання, пов'язані з формуванням конкретних компетенцій, і реалізувати міждисциплінарні зв'язки, уникнути дублювання навчального матеріалу з іншими дисциплінами.

Правильно складена освітня програма, яка відповідає стандартам, дозволяє ефективно розподіляти навчальний час між темами та видами навчальних занять, враховуючи форму навчання та заплановану самостійну роботу студентів. Зміст дисципліни в межах освітньої програми повинен відзеркалювати сучасні досягнення в науці, освітні технології та інші розвиткові аспекти.

Програми практик є обов'язковими, так як практика є видом навчальних занять, що безпосередньо орієнтовані на формування професійних компетенцій [19].

Нормативно-методичне забезпечення оцінки якості освоєння освітньої робочої програми визначає форми та методи контролю успішності студентів,

проміжної атестації з окремих дисциплін і практик, а також державної підсумкової атестації (засоби та технології оцінювання) майбутніх фахівців. Для проведення всіх форм контролю та оцінки викладачі створюють оціночні засоби, що представляють собою завдання, орієнтовані на компетентність, для оцінювання рівня сформованості компетенцій.

В документах освітньої програми компетенції використовуються систематично, що підкреслює важливість матриці компетенцій як функціональної основи для проектування освітнього процесу.

Матриця компетенцій служить цілісною системою взаємозв'язків структурних компонентів освітньої програми. Вона визначає зміст навчального процесу, його логіку побудови щодо послідовності вивчення дисциплін, їх обсягу, форм контролю рівня сформованості компетенцій та інші аспекти, сприяючи загальній цілісності освітньої програми [5].

В організаційному аспекті підготовка фахівців включає різноманітні форми навчальних занять, переддипломну практику, науково-дослідну роботу, поточний контроль успішності, проміжну та державну підсумкові атестації. Загалом системна реалізація нормативно-методичного та організаційного підходів до навчання забезпечує необхідну якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно управлінську компетентність майбутніх фахівців розуміємо як здатність ефективно вирішувати управлінські завдання, активно використовуючи наявні управлінські знання, вміння та професійний досвід, а також особистісні професійні якості, які допомагають здійснювати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію в межах інформаційної відкритості щодо управління та залучення до громадської участі [15].

В нашому дослідженні ми зосередимося на визначенні компетенцій управлінської компетентності майбутніх фахівців у сфері державного управління. Ми розглядатимемо це питання з різних планів, визначаючи компетенції на функціональному, особистісному та соціальному рівнях. У зв'язку з цим ми виділяємо такі структурні компоненти управлінської

компетентності: інтелектуальний, комунікативний, мотиваційний та технологічний.

Формування управлінської компетентності найбільш ефективно відбувається під час професійної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах. Студентський період визнається найсприятливішим для здійснення професійної підготовки особистості. У цей період відбувається дорослішання, відбувається рефлексивний управлінський розвиток, особа визначає своє місце у професійному житті, і базові професійно-мотиваційні управлінські аспекти набувають першочергового значення в процесі навчання майбутніх фахівців [1; 60].

Модель формування управлінської компетентності майбутніх фахівців була реалізована нами в ході професійної підготовки. Ця модель розроблена в рамках гуманістичного, компетентнісного, комунікативного та особистісно-орієнтованого підходів, а її структура цілісно складається з цільового, прогностичного, предметно-змістовного, діяльнісного та результативного компонентів.

Експериментальне дослідження моделі було проведено в системі професійної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю "Управління закладами освіти", на безперервній основі та з використанням партисипативних принципів. Безперервний характер впровадження моделі передбачає її природне включення до традиційної схеми освітнього процесу у вищій школі. У той час, партисипативний компонент ґрунтується на широкому використанні інтерактивних методів навчання, що призводить до паритетної взаємодії між викладачем та студентами.

Забезпечення ефективної реалізації моделі вимагає виконання таких педагогічних умов:

1. Самодіагностика управлінської компетентності: студенти повинні мати можливість самодіагностики своєї управлінської компетентності в контексті управління закладами освіти.

2. Формування та розвиток лідерських якостей: програма навчальної дисципліни "Управління освітнім процесом у закладах освіти" повинна сприяти формуванню та подальшому розвитку лідерських якостей у студентів.

3. Розвиток комунікативних властивостей: використання інтерактивних методів навчання повинно спрямовуватися на розвиток комунікативних вмінь та навичок у студентів.

Педагогічні умови взаємодоповнюють одна одну та взаємозбагачуються, орієнтовані на поліпшення особистісних та професійних управлінських якостей майбутніх фахівців, які здійснюватимуть управління закладами освіти в межах їхньої управлінської компетентності.

Отже, комплексна модель випускника закладу вищої освіти включає в себе формування компетентностей, що є необхідними для успішного виконання професійних обов'язків і, водночас, є ключовим результатом професійної підготовки. Рівень сформованості цих компетенцій визначає конкурентоспроможність майбутніх фахівців у сфері управління освітою, що визначається їхньою відповідністю потребам ринку праці та оцінкою стейкхолдерів.

Отож, запропонований нами інтегративний підхід до побудови компетентнісної моделі здобувача ЗВО як фахівця у сфері управління освітнім закладом дозволяє створити якісно новий механізм реалізації професійної підготовки у вищій школі.

2.2. Форми реалізації компетентнісного підходу в ЗВО

Під формами управлінської діяльності розуміються дві аспекти:

1. Способи вираження її змісту, система внутрішньо-взаємопов'язаних методів здійснення функцій управління, конкретні виявлення управлінських процесів як складової управлінської діяльності.

2. Зовнішні постійно фіксовані прояви активності суб'єкта в реальній управлінській діяльності, спрямовані на формування та реалізацію

управлінських завдань і функцій, а також забезпечення їхньої життєдіяльності [13; 17].

В науковій літературі виокремлено дві форми управлінської діяльності. Перша форма - це правові форми, які фіксують управлінські рішення і дії. Друга форма - це організаційні форми, пов'язані з реалізацією колективних чи індивідуальних дій (оперативно-організаційні дії та матеріально-технічні операції). Особливе значення мають організаційно-правові форми, тобто такі правові форми управління, які можуть бути юридично коректними лише в разі їх прийняття у вигляді визначених організаційних форм.

За своїм характером та змістом форми організаційно-управлінських дій можна класифікувати наступним чином:

1. Організаційно-технічні, які передбачають організацію розробки та впровадження різноманітних технічних засобів.

2. Організаційно-економічні, спрямовані на організацію розробки та впровадження економічних норм та нормативів щодо використання матеріально-ресурсних засобів.

3. Організаційно-соціальні, які мають на меті вироблення та впровадження організаційних регламентів та нормативів соціальної взаємодії освітньої установи у суспільстві.

Методи управлінської діяльності представляють собою способи та прийоми аналізу та оцінки управлінських ситуацій, використання правових та організаційних форм, а також вплив на поведінку людей. Під час підготовки управлінських рішень використовуються наступні способи та прийоми:

1. Вивчення конкретної ситуації в керованих об'єктах.

2. Теоретичне усвідомлення управлінської проблеми.

3. Ознайомлення з наявним досвідом вирішення подібного управлінського завдання, включаючи аналіз статистичних матеріалів та інші джерела інформації[16].

За аспектами впливу на інтереси і мотивацію поведінки людини функції управлінської діяльності поділяються на морально-етичні, соціальні, економічні та адміністративні.

Форми та методи управлінської діяльності застосовуються в певній послідовності та циклічності, що визначається інтересами та цілями підготовки, прийняття та виконання управлінських рішень, а також проведення організаційних заходів. Етапи управлінської діяльності з їх власним набором форм та методів часто називаються стадіями (циклами) управлінської діяльності у науковій літературі. Ці стадії мають логічний зв'язок і утворюють сукупність управлінських дій.

Науковці (М. Зубрицька, Н. Бабалик, І. Луценко, Н. Мирончук, З. Рибчинська, В. Стрельников та ін.) виділяють сім стадій управлінської діяльності:

- 1) аналіз та оцінка управлінської ситуації;
- 2) прогнозування та моделювання необхідних та можливих дій щодо збереження та перетворення стану управлінської ситуації у суб'єкті та об'єктах управління;
- 3) розробка передбачуваних правових актів та здійснення організаційних заходів;
- 4) прийняття правових актів та здійснення організаційних заходів;
- 5) організація виконання прийнятих рішень;
- 6) контроль за виконання та оперативне інформування;
- 7) узагальнення проведеної управлінської діяльності, оцінка нової (результуючої) управлінської ситуації.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає широке використання активних та інтерактивних форм проведення занять у освітньому процесі, у поєднанні з позааудиторною роботою. Це здійснюється з метою формування та розвитку професійних навичок майбутніх фахівців з управління.

До цих активних форм входять діалогічні семінари, дискусії, комп'ютерні симуляційні завдання, ділові та рольові ігри, розбір конкретних ситуацій,

психологічні та іншого виду тренінги, групові дискусії, університетські, регіональні та міжнародні офлайн конференції.

Змістовий та інструментально-технологічний компоненти методичної системи формування управлінських компетенцій включають в себе інструментальні засоби та освітні технології, які відповідають цільовому компоненту.

Однією з ключових активних форм навчання професійним компетенціям, пов'язаним із веденням конкретного виду (видів) діяльності, є регулярні семінари, учасники яких отримують можливість співпрацювати з провідними дослідниками та практикуючими фахівцями. Майстер-класи з фахівцями-стейкхолдерами також проводяться в рамках навчальних дисциплін.

Розвиток компетенцій у навчальному процесі реалізується через активне використання міжпредметних зв'язків. Окрім семінарських занять, значне значення відводиться навчальним лекціям, які впроваджують інтерактивні методи, такі як використання дидактичних матеріалів для інтерактивних дошок, презентації з готовими графічними елементами та інші форми.

Контрольно-регулювальний та оцінно-результативний компоненти методичного забезпечення спрямовані на забезпечення поточного контролю розвитку компетенцій та критеріальне визначення ступеня їх сформованості.

Традиційний метод контролю, за думкою Т. Федірчик, застосовується в закладах вищої освіти, використовуючи різноманітні оціночні засоби, включаючи тести з вибором відповідей. Однак цей підхід не повністю відповідає сучасним вимогам оцінювання рівня сформованості компетенцій. З цієї причини важливе впровадження інновацій у традиційні процедури контролю та оцінки. Це передбачає розробку нових засобів та методів контролю, спрямованих на об'єктивну оцінку компетентності майбутніх фахівців у використанні інновацій в освітньому процесі.

Оцінка сформованості когнітивного компонента загальних управлінських компетенцій часто здійснюється через використання письмових форм, таких як тести, або за допомогою завдань, орієнтованих на розвиток компетенцій.

Для проведення таких форм занять готуються ситуаційні завдання та питання до них. Майбутнім фахівцям пропонується виконати різні види діяльності для відповідей на запитання, такі як коротке викладення змісту тексту, визначення головної думки чи ідеї, послідовність дій, викладення тексту у вигляді есе, порівняння даних у таблиці, аргументований висновок, порівняння двох текстів для виявлення загальних та відмінних рис у наукових матеріалах, порівняння практико-зорієнтованих даних та висновки, аналіз різних точок зору та узагальнення висновків і так далі.

Оцінка рівня сформованості діяльнісного компонента універсальних управлінських компетенцій у студентів може бути проведена за допомогою різних методів. Наприклад, це включає використання методу індивідуальних професійних проектів, аналізу нормативних актів на рівні локальних регулювань, проблемно-модульного навчання та інтерактивного навчання. Останнє охоплює різноманітні технології, спрямовані на систематичну, спеціально організовану, групову та міжгрупову діяльність, сприяючи взаєморозумінню та корекції освітнього процесу. Ці методи враховують ділові, організаційно-діяльнісні ігри та інші підходи, забезпечуючи взаємодію всіх учасників з метою досягнення спільного розуміння та удосконалення освітнього процесу.

Загалом, оцінка рівня розвиненості компетенцій можлива лише в реальних ситуаціях (Л. Лебедик [25; 26; 27]). Під час моделювання проблемних ситуацій майбутні фахівці з управління закладами освіти діють і отримують практичний досвід у різноманітних аспектах вирішення професійних задач. Оцінка розвиненості професійних компетенцій здійснюється шляхом використання методу проектів та/або тестування.

Дослідники рекомендують наступні загальні методи оцінки рівня розвиненості управлінських компетенцій:

1. Тести з різними завданнями: використовуються для проміжної атестації студентів і спрямовані на оцінку рівня освоєння знань та навичок на початковому етапі, необхідних для формування загальних або професійних компетенцій.

2. Фахово-компетентні тести: використовуються для підсумкової атестації студентів і мають містити завдання, орієнтовані на компетентність. Такі тести можуть включати міждисциплінарні завдання, які передбачають застосування знань у професійних ситуаціях з вільною формою відповіді.

3. Анкетування: застосовується для виявлення результатів педагогічної практики з урахуванням визначених компетенцій та самооцінок рівня їхньої сформованості [1].

Важливим є застосування експертних систем, яке покращує якість оцінки універсальних та професійних компетенцій.

Під час використання в освітньому процесі експертні системи здатні реалізувати крім традиційних якостей, які властиві всім педагогічним програмним засобам, компоненти компетентнісно-орієнтованого навчання:

- діяльнісний характер освітнього процесу;
- можливість організації дослідницького режиму пізнавальної діяльності;
- створення умов для набуття віртуального досвіду самостійної діяльності, досвіду досягнення мети;
- зміна ролі навчальної програми – від джерела інформації до провідника в світі інформації;
- інтелектуальна інтерактивність навчальної системи;
- адекватно індивідуальна «траєкторія» навчання;
- інтелектуальна контекстна допомога;
- діагностика успішності оволодіння вміннями та навичками;
- імітація вирішення проблем у взаємодії [7].

Оцінно-результативний аспект методичного забезпечення освітнього процесу пов'язаний з впровадженням оцінювання та моніторингу для формування управлінських компетенцій. Процедури вхідного та вихідного контролю є більш жорсткими, тоді як поточний та проміжний контроль під час виконання завдань має більш гнучкий характер. Додатковою відповідальністю

цього компонента є формулювання критеріїв та їх застосування для оцінки ступеня сформованості управлінських компетенцій.

Розвиток управлінської компетентності в сфері інноваційного управління вимагає наявності відповідно сформованих спеціальних навичок. Основні стратегії розвитку цих компетенцій включають як впровадження спеціалізованих навчальних курсів в основній освітній програмі, так і розробку системи підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінського персоналу, спрямованої на формування необхідних управлінських компетенцій. Актуалізація системи перепідготовки управлінського персоналу пов'язана з потребою застосування інноваційних та інформаційних підходів у сфері управління освітніми закладами та готовністю майбутніх управлінців до ефективного керівництва у майбутньому.

Отже, розробка методичної системи формування управлінських компетенцій утворює основу для розроблення програм підвищення кваліфікації освітніх управлінських кадрів, що особливо є значущим для освітніх установ гуманітарної спрямованості, оскільки в майбутньому фахівці з управління закладами освіти стикаються з технічними труднощами освоєння і ефективного застосування інформаційних та інноваційних технологій управління.

Висновки до розділу 2

В запропонованій моделі інструктора вищого навчального закладу, який є експертом у сфері управління освітнім закладом, визначені конкретні вимоги до професійно-управлінської діяльності майбутніх фахівців. Серед цих вимог важливі такі аспекти:

1. Готовність надавати висококваліфіковані освітні послуги, що включають в себе інтелектуальні та позитивно-емоційні аспекти. Також важливо виконувати професійну діяльність в педагогічному та освітньому середовищі з високою комунікативно-управлінською відповідальністю.

2. Спрямованість на постійне навчання протягом всього професійного життя, усвідомлення нових інформаційно-комунікаційних технологій та постійне вдосконалення ділової та управлінсько-комунікаційної культури.

3. Готовність реалізовувати управлінську діяльність в умовах абсолютної відкритості та залучення до колективної співучасті.

4. Строго дотримання унормованих етичних принципів у проведенні управлінської діяльності та бажання формувати позитивний професійний імідж.

5. Ціннісне ставлення до управлінської професійної діяльності та особистого життя.

Науковцями виокремлені дві форми управлінської діяльності: правові, що спрямовані на фіксування управлінських рішень та організаційні, які пов'язані із зреалізуванням певних колективних чи індивідуальних дій, таких як оперативно-організаційних дії та матеріально-технічних операцій.

У процесі підготовки викладачів вищої школи використовуються дієві форми та методи управлінської діяльності, які впроваджуються в певній послідовності та циклічності. Ці методи і форми відповідають інтересам і цілям навчання, сприяють ефективному прийняттю та реалізації управлінських рішень, а також проведенню організаційно-управлінських заходів. Різні етапи управлінської діяльності, із застосуванням відповідних форм та методів, логічно пов'язані між собою, утворюючи цілісну систему управлінських дій.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методична система формування управлінських компетенцій

Відповідно до затверджених освітніх стандартів, підготовка управлінських кадрів вимагає радикальних змін у всіх компонентах системи вищої школи. Це охоплює оновлення змісту управлінської освіти, перегляд методів викладання, навчання, а також впровадження сучасних контрольних-оцінних інструментів і технологій для оцінки результатів навчання. Цей підхід відзначено у Законі України "Про вищу освіту".

Оновлення систем підготовки та перепідготовки управлінського персоналу пов'язане з необхідністю впровадження інноваційних та інформаційних підходів у сфері управління. Також це пов'язано з низькою готовністю управлінського персоналу ефективно керувати освітніми системами та використовувати елементи інформатизації та систем управління якістю. Часто ці проблеми виникають через відсутність базової освіти у сфері управління, інформаційних технологій та інновацій серед управлінців. Проблеми погіршуються внаслідок труднощів, з якими зіштовхується управлінський персонал у вивченні та ефективному використанні інформаційних та інноваційних технологій управління, особливо в освітніх установах гуманітарного спрямування, таких як вищі навчальні заклади.

Необхідність вирішення проблем, що виникають у сфері сучасного управління зумовлює пошук шляхів удосконалення системи підготовки та перепідготовки управлінського персоналу освітніх установ.

В Законі України «Про вищу освіту» передбачено, що в основу оновленого змісту вищої освіти покладені ключові компетенції. Водночас наголошено на необхідності оновлення професійних компетенцій та підвищення рівня

підготовки управлінського корпусу шляхом збільшення мобільності та гнучкості системи підвищення кваліфікації [12].

У Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років зазначено, що в новому поколінні Стандартів вищої освіти буде заложено компетентнісний підхід «...з урахуванням модельних стандартів Євробакалаврів та Євромагістрів» [https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf] та будуть «...чітко визначені межі компетенції навчальних закладів» [<https://vnu.edu.ua/uk/articles/prezentovano-proekt-koncepciyi-rozvitku-osviti-do-2025-roku>].

Більшість сучасних дослідників, визначають компетентність як здатність людини володіти конкретною компетенцією, що включає в себе її особистісне ставлення до неї та об'єкта діяльності. Науковець А. Хуторський розглядає компетенцію як певний передбачений вимогами елемент освітньої підготовки здобувача. За його словами, "компетенція включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, методи діяльності), спрямованих на певний круг об'єктів і процесів та необхідних для якісної та продуктивної діяльності". З іншого боку, О. Ковтун визначає компетенцію як динамічний набір знань, умінь, навичок, моделей поведінки та особистісних якостей, які дозволяють випускникові бути конкурентоспроможним на ринку праці та успішно реалізовуватись у різноманітних сферах економіки та культури.

Визначаючи компетенцію, ми розуміємо це як інтегральну характеристику майбутнього фахівця. Ця характеристика включає динамічний обсяг знань, навичок, моделей поведінки та особистісних якостей, які вивчаються протягом всього чи частини освітньої програми і які має продемонструвати студент після її завершення.

Для розвитку професійних компетенцій майбутнього фахівця-викладача вищої освіти важливо враховувати точки зору та концепції модернізації змісту освіти в сучасних парадигмах освіти.

Сучасні стандарти не включають поняття "ключові компетенції", але в їх структурі присутні інтегральні (ІК), загальні (ЗК) та спеціальні (фахові) (СК)

компетенції. Згідно з проектом TUNING, компетенції поділяються на загальні та професійні, наголошуючи на дуалізмі певного індивіда. Цей дуалізм включає особистісні надпрофесійні компетенції, що визначають сприйняття та оцінку навколишнього світу, і представлені у вигляді універсальної системи знань, умінь та якостей особистості, які можуть бути застосовані в різних сферах діяльності, та професійні компетенції, орієнтовані на формування системи знань, умінь та способів діяльності у певній професійній сфері. Таким чином, структурної різниці між ключовими, загальнокультурними та загально-професійними компетенціями не спостерігається, але існує сутнісна розбіжність. Сучасні науковці, опираючись на закордонний досвід, пропонують використовувати інтегративне визначення - універсальні компетенції.

Порівняльний аналіз літературних джерел свідчить про те, що ключові та універсальні компетенції складно розділити і мають багато спільного. Вони представляють собою надпрофесійні здібності та готовність особистості, які дозволяють їй творчо самореалізовуватися, взаємодіяти соціально та адаптуватися до змінних умов.

Загальні універсальні управлінські компетенції, які ми визначили відповідно до сучасних стандартів, включають такі аспекти:

1. Використання технічних та інформаційних засобів: здатність використовувати сучасні технічні та інформаційні засоби для вирішення комунікативних завдань.

2. Робота з інформацією: готовність використовувати сучасні засоби отримання, зберігання та обробки інформації, працювати з розподіленими базами знань у глобальних комп'ютерних мережах.

3. Критичне мислення та прийняття рішень: здатність критично оцінювати інформацію, переоцінювати накопичений досвід і конструктивно приймати рішення на основі аналізу інформації.

4. Самооцінка та саморозвиток: здатність до критичного аналізу власних можливостей та готовність до самовдосконалення.

5. Застосування наукових методів: здатність вирішувати професійні завдання на основі історії та філософії нововведень, математичних методів та моделей для управління освітніми інноваціями, освітніми комп'ютерними технологіями інноваційної освітньої сфери та інші.

Проте нами, крім того, виділено основні групи компетенцій: концептуальність, оперативність, аналітичність, здатність до адміністративних рішень, комунікаційність, комунікабельність, технічна компетентність; інформаційна компетентність.

Готовність керівника ефективно застосовувати сучасні інноваційні підходи, інформаційні технології та стандарти якості у сфері управління ЗВО включає такі компетенції:

1. Застосування інформаційних та комунікаційних технологій: готовність до ефективного використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій в управлінській діяльності.

2. Застосування стандартів управління якістю освіти: здатність до застосування стандартів управління якістю освіти для забезпечення ефективності та високого рівня якості в освітньому процесі.

3. Застосування інноваційних підходів та технологій: готовність до застосування інноваційних підходів та технологій як у власній діяльності, так і в управлінні вищим навчальним закладом.

Універсальні управлінські компетенції, будучи основою не лише управлінської сфери, а й основою вищої освіти загалом, повинні бути сформовані раніше в управлінського персоналу на достатньому рівні. Водночас у більшості діючих керівників частина професійних управлінських компетенцій на початковому рівні сформовано, тому у процесі підвищення кваліфікації потрібно виявляти та формувати лише необхідні. Основою для розроблення критеріїв та індикаторів сформованості управлінських компетенцій виступає картка компетенцій сучасного керівника.

За нашим переконанням, структура методичної системи формування компетенцій включає наступні компоненти:

1. Цільовий компонент: містить перелік компетенцій майбутнього фахівця, а також включає професійні знання, уміння, навички та схему впливу окремої дисципліни на розвиток конкретних компетенцій.

2. Змістовний компонент: включає компетентну модель студента, розроблену на основі державного стандарту та локальних предметних компетенцій.

3. Інструментально-технологічний компонент: містить дві складові: інструментальні засоби та конкретний набір технологій та методів навчання, які будуть визначені у відповідність до цільового компонента.

4. Контрольно-регулювальний компонент: забезпечує поточний контроль процесу навчання, що дозволяє гнучко реагувати на відхилення у процесі формування та розвитку компетенцій.

5. Оцінно-результативний компонент: містить критерії сформованості компетенцій.

Наводимо основні компетенції, на основі яких формується професійна компетентність викладачів вищої школи до управлінської діяльності. Всі компетенції пов'язані між собою. Таким чином, розвиваючи одну з компетенцій, педагог розвиває всі інші.

У склад професійної компетентності педагога входять:

1. Інформаційна компетентність педагога:

а) інформаційно-комунікаційна компетентність: комплексні властивості особистості педагога, що включають вміння самостійно шукати, відбирати потрібну інформацію, структурувати, організовувати, представляти та передавати її з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій;

б) інформаційно-технологічна компетентність: здатність педагога як особистості до видів діяльності, що пов'язані з технологіями роботи з обчислювальною/оргтехнікою та з інформацією, технологіями їх застосування на практиці у повсякденному житті та в освітній діяльності.

в) інформаційно-аналітична компетентність: комплексні властивості особистості педагога, що полягають у вмінні виробляти нові знання, здійснювати

прогнозування, приймати управлінські рішення на основі аналізу наявної інформації.

2. Компетентність у сфері сучасних інновацій: оволодіння компетенціями у сфері освітніх інновацій, ефективна діяльність у сфері освітніх інновацій, здатність до здійснення інноваційної освітньої діяльності.

3. Компетентність у сфері ІКТ:

а) актуальні знання: про основні пошукові системи та загальні правила пошуку, відбору інформації в мережі Інтернет; про критерії оцінки та відбору інформації; про засоби синхронної та асинхронної Інтернет-комунікації; про Веб-технології, що використовуються для навчання; про інформаційно-довідкові матеріали, що сприяють підготовці до професійної діяльності; про основні види онлайн-тестів та Інтернет-сервіси для контролю та самоконтролю успішності студентів;

б) актуальні вміння: здійснювати пошук та відбір Інтернет-ресурсів для освітніх цілей; проводити оцінку відібраної інформації; використовувати засоби синхронної та асинхронної Інтернет-комунікації; використовувати інформаційно-довідкові матеріали під час підготовки до занять та особистісного зростання; використовувати різні Веб-технології в процесі навчання та самонавчання; використовувати онлайн-тести та Інтернет-сервіси для контролю та самоконтролю успішності викладачів.

4. Регулятивна компетентність (управління власною поведінкою) [2]:

а) діагностика стану та аналіз результатів попередньої професійної діяльності (за наявності такого досвіду);

б) визначення спільних цінностей;

в) формулювання освітніх завдань та прогнозування результатів;

г) діяльність по перевірці педагогічних задумів, їх конкретизація з урахуванням особистісних цінностей та ідеалів;

д) уточнення освітніх завдань, внесення правок у програми власних вчинянь і дій.

5. Інтелектуально-педагогічна компетентність [2]:

- а) вміння проводити аналіз та синтез педагогічних явищ;
- б) вміння порівнювати педагогічні явища: зіставлення зі стандартом, класифікація, відповідність одного явища іншому, кількісна та якісна оцінка;
- в) вміння використовувати абстракцію;
- г) уміння узагальнювати та конкретизувати знання;
- д) вміння використовувати педагогічні висновки;
- е) вміння використовувати професійну уяву.

6. Операційна компетентність: предметно-методична діяльність, проектно-технологічна діяльність, прогностична діяльність, організаторська діяльність, педагогічна імпровізація, експертна діяльність.

7. Компетентність у сфері інклюзивної освіти [4]:

а) когнітивний компонент: уявлення про організацію та зміст освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти;

б) емоційний компонент: афективні реакції та емоційна оцінка почуття, переживання, пов'язані з інклюзивною освітою як об'єктом соціальної установки;

в) мотиваційно-конативний компонент: готовність до прояву компетентності, а також наміри, плани, задуми дій;

г) комунікативний компонент: здатність викладача організовувати взаємодію та спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, володіти адекватними засобами та техніками комунікації;

д) рефлексивний компонент: аналіз власної педагогічної діяльності, аналіз діяльності студентів, аналіз взаємодії викладача та студентів в освітньому процесі, аналіз результатів освітнього процесу;

е) технологічний компонент: вміння використання методів та технологій інклюзивної освіти для дітей з різними освітніми потребами та різними типами патологій у розвитку;

є) діагностичний компонент: здатність до постановки точного діагнозу рівня формування студентського колективу, формування особистості, знань, умінь та вихованості окремих студентів;

ж) корекційний компонент: вміння коригувати процес педагогічної дії на кожному його етапі, приймаючи до уваги результати проміжної та остаточної діагностик;

з) прогностичний компонент – вміння передбачати результати тих чи інших педагогічних вчинків у критеріях інклюзивної освіти.

к) підготовленість до надання першої допомоги.

8. Діагностична компетентність:

а) змістовно-організаційний компонент: знання достатньої кількості діагностичних методик та проєктивних технік, уміння їх грамотно застосувати в певній ситуації;

б) мотиваційно-ціннісний компонент: рівень пізнавальної мотивації, адекватне уявлення про ролі та сутність діагностичної діяльності, потреба у вдосконаленні власних умінь;

в) операційно-діяльнісний компонент: чітке, послідовне здійснення діагностування, самостійний та правильний підбір та використання діагностичного інструментарію.

Отож, представлена модель включає найбільш повний опис знань, умінь та навичок, об'єднаних у компетенціях, набуття яких необхідне сучасному викладачу, щоб передати актуальні на даний момент знання у зручній для студентів формі та щоб бути не просто педагогом, а педагогом-управлінцем освітнього процесу, який готовий розвиватися та розвивати здобувачів вищої освіти.

3.2 Дослідження сформованості підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності на засадах компетентнісного підходу

Експериментальне дослідження формування управлінських умінь майбутніх фахівців закладів освіти показує організаційно-педагогічний план реалізації моделі через застосування комплексу освітніх умов у навчальному процесі.

Сформовано змістовно-організаційно-педагогічну основу дослідження:

– студенти як активні учасники власного особистісного та професійного управлінського зростання;

– використані у педагогічному процесі інтерактивні методи взаємодії;

– змістове наповнення навчальних дисциплін;

– цілісна професійна підготовка на оволодіння студентами

функціонально-особистісними, соціальними та управлінськими компетенціями.

Дослідження сформованих професійних компетенцій майбутніми фахівцями було здійснено нами відповідно до вивчення навчальної дисципліни «Управління освітнім процесом в закладах освіти» у групах спеціальності «Управління закладами освіти». До участі були залучені здобувачі магістратури другого року навчання 26 осіб. Студенти проходили вступне (на початку вивчення дисципліни) та підсумкове (на останньому занятті з вивчення дисципліни) анкетування. Анкета розміщена в Додатку А.

Отримані анкетні дані знаходяться у таблиці 3.1 та 3.2 були наступними.

Відповіді на запитання анкети на початку вивчення дисципліни «Управління освітнім процесом в закладах освіти»

Таблиця 3.1

№п/п	Питання анкети	Результати (к-сть осіб, %)
1.	Чи постійно прогнете Ви до особистісного та професійного саморозвитку, уміння розставляти пріоритети, ставити особисті цілі, вчитися на власному досвіді та досвіді інших	17 осіб/65%
2.	Чи усвідомлюєте соціально-економічну значущість майбутньої	14 осіб/54%

	професії та мати високу мотивацію до виконання професійної діяльності	
3.	Чи вмієте Ви критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику на свою адресу	10 осіб/38%
4.	Чи сформовані у Вас здібності забезпечувати попередження та профілактику особистої професійної деформації та професійного вигоряння	13 осіб/50%

Так, співвідносний аналіз сформованих загальнокультурних компетенцій виявив певні протиріччя щодо формування конкретних компетенцій.

Відповіді на запитання анкети в кінці вивчення дисципліни «Управління освітнім процесом в закладах освіти»

Таблиця 3.2

№п/п	Питання анкети	Результати (к-сть осіб, %)
1.	Чи постійно прогнете Ви до особистісного та професійного саморозвитку, уміння розставляти пріоритети, ставити особисті цілі, вчитися на власному досвіді та досвіді інших	24 осіб/92%
2.	Чи усвідомлюєте соціально-економічну значущість майбутньої професії та мати високу мотивацію до виконання професійної діяльності	16 осіб/61%

3.	Чи вмієте Ви критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику на свою адресу	18 осіб/69%
4.	Чи сформовані у Вас здібності забезпечувати попередження та профілактику особистої професійної деформації та професійного вигоряння	26 осіб/100%

На запитання анкети, що відноситься формування компетенції «прагнення до особистісного та професійного саморозвитку, вміння розставляти пріоритети, ставити особисті цілі, вчитися на власному досвіді та досвіді інших» ствердна відповідь «Так» була у 24 осіб, порівняно з 17 «Так» на початку вивчення дисципліни. А сформованість такої компетенції, як «усвідомлювати соціально-економічну значущість майбутньої професії та мати високу мотивацію до виконання професійної діяльності» відповіді розділилися майже порівну (16 «Так» і 14 «Так» на початку). Невелика різниця у результатах є свідченням того, що студентам досить складно визначитися з їх формуванням, оскільки предмет не сповна розглядає педагогічну діяльність як соціально-економічну категорію, безвідносно до управління фахівцями в організації.

Ще одним прикладом відповідей-протиріч щодо сформованих компетенцій у майбутніх фахівців виступає відповідь на запитання «Чи вмієте Ви критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику на свою адресу» (18 «Так» в кінці і відповідно 10 «Так»).

А відповіді на запитання анкети щодо компетенції «формування здібності забезпечувати попередження та профілактику особистої професійної деформації та професійного вигоряння» нами були отримані такі (13 «Так» і відповідно в кінці 26 «Так»). Такі високі результати є свідченням ефективного опанування відповідних тем зазначеної дисципліни як «Вплив управління на саморозвиток на формування конкурентоспроможної особистості» та «Методи самопізнання

(рефлексія, ідентифікація, психологічна діагностика) та механізми саморозвитку (самоприйняття, самопрогнозування, самопрограмування)».

Ефективно апробовані в процесі проходження практики магістрів такі методи формування компетенцій, як біографічний аналіз життєвого шляху та соціальної ситуації розвитку відомих історичних особистостей та сучасних громадських діячів і був проведений зі студентами тренінг щодо розробки індивідуальної програми самонавчання та самовиховання.

Досвід засвідчує, що у студентів формується стійкий інтерес до освоєння професійної діяльності управлінця закладом освіти. Здобувачі виявляли високу активність на заняттях, що проводилися у тренінговій формі, у них актуалізувалася потреба у вивченні та розвитку професійно важливих якостей. Результатами навчальної дисципліни були виконані студентами творчі роботи, написані есе на управлінську освітню тематику та заповнені дані психодіагностичних тестів.

Можна сповна висновувати, що у студентів під час результативного використання викладачем в освітньому процесі інноваційних методів, форм та різних засобів навчання сповна відбувається формування компетенцій, що суттєво сприяє зростання фахової компетентності, та сповна сформовано дієву рефлексивну позицію, що в майбутньому стане основою їхнього цілеспрямованого професійного розвитку та успішної управлінсько-освітньої діяльності.

Висновки до розділу 3

З позиції сучасних парадигм освіти, розвиток професійних компетенцій майбутнього фахівця потребує уточнення цього поняття з урахуванням сучасних стандартів вищої освіти. В той же час, сучасні стандарти вищої освіти можуть не включати поняття "ключові компетенції", проте у структурі компетенцій присутні інтегральні, загальні та спеціальні (фахові) компетенції.

Аналіз професійних компетенцій сучасного управлінця освітнього закладу показує, що всі його компетенції можна згрупувати за шістьма загальними напрямками: готовність до застосування та розроблення нормативно-правової бази в управлінській діяльності; здатність до планування операційної (виробничої) діяльності організації; готовність до організації та реалізації проектної діяльності; готовність до управління персоналом організації; здатність приймати ефективні управлінські рішення; готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій в управлінській діяльності.

Методична система формування компетенцій представляє собою сукупність взаємодіючих компонентів (цільовий, змістовний, інструментально-технологічний, контрольно-регулятивний та оціночно-результативний), що дієво забезпечують орієнтацію всіх складових предметної підготовки на становлення професійної компетентності майбутнього фахівця з управління закладами освіти.

Запропонована нами модель містить цілий опис знань, умінь та навичок, об'єднаних у компетенціях, набуття яких необхідне сучасному викладачу для передачі актуальних на даний момент знань у зручній для студентів формі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Відповідно до поставлених завдань можна зробити наступні висновки:

1) В управлінській діяльності викладача вищої школи вироблення управлінського рішення є визначальним і включає видання відповідних правових актів та (або) здійснення організаційних заходів. У понятті "управління" можна розглядати управлінську діяльність як специфічний вид праці, спрямований на організацію діяльності організації (освітньої установи), що потребує певних методів правового регулювання, способів та форм забезпечення такої діяльності.

2) Структура методичної системи формування компетенцій сфери управління складається із сукупності загальних і спеціальних (професійних) управлінських компетенцій. У запропонованій нами моделі щодо професійної компетентності викладача вищої школи здійснено узагальнений розподіл професійної компетентності на складові, які акумулюють базові і професійно-спеціальні характеристики фахівця освітньої сфери. Предметно-методична компетентність містить знання предмета діяльності і методики його викладання; соціальну відповідальність; інформаційну обізнаність; прагнення до самоосвіти; психолого-педагогічна компетентність – гуманізм; педагогічний такт; педагогічне передбачення; інноваційність науково-педагогічного мислення; комунікативність; продуктивну компетентність як практичні (інтелектуальні, управлінські, проектні) знання і вміння, мотиваційні установки, нормативну вимогливість; особистісну компетентність як моральність у вчиняннях, толерантність у взаєминах; креативність у мисленні; дивергентність та асоціативність щодо діяльності; індивідуальна самокритичність; професійний оптимізм.

3) Керівники освітніх закладів відіграють першочергову роль у педагогічному процесі, тому розроблена модель структури професійної компетентності освітнього закладу є обґрунтованою для вивчення загальної картини. Виділена структура управлінських компетенцій відкриває можливості для оновлення системи підвищення кваліфікації управлінського персоналу.

Заснована на цій моделі методична система формування управлінських компетенцій призначена для модернізації та підвищення ефективності як профільної освіти, так і підвищення кваліфікації управлінського персоналу вищих навчальних закладів.

У результаті проведених дослідів виявлено:

- 1) студенти, а це 26 осіб і відповідно 92%, впродовж навчання постійно прагнули до особистісного та професійного саморозвитку, розвивали уміння розставляти у професійній діяльності пріоритети, ставили результативні особистісні цілі і завдання, навчалися на власному досвіді та досвіді своїх колег;
- 2) здобувачі (16 осіб, що відповідає 61%) індивідуально усвідомлюють соціально-економічну значущість майбутньої професії та мають високу мотивацію до виконання професійної діяльності;
- 3) магістри вміють критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику із зовні на свою адресу – 18 осіб із 26, а це 69%;
- 4) майбутні фахівців мають сформовані здібності щодо попередження та профілактики особистої професійної деформації і професійного вигорання (26 осіб, що становить 100%).

Зазначаємо, що студенти магістратури, які навчаються за спеціальністю "Управління закладами освіти" протягом другого року навчання, завдяки успішному використанню викладачами інноваційних методів, форм та різноманітних засобів навчання, успішно розвинули компетенції, спрямовані на значний ріст фахових навичок. Вони також вже повністю сформували дієву рефлексивну позицію, що стане основою для їхнього професійного розвитку та успішної управлінської освітньої діяльності в майбутньому.

Проведене дослідження підтверджує педагогічну цінність отриманих результатів. Майбутні дослідження можуть спрямовуватися на визначення закономірностей та принципів формування управлінської компетентності фахівців, які керуватимуть освітніми закладами. Це також може включати в себе визначення ефективних умов і факторів для поліпшення цього процесу. Також

може бути розглянута теоретична та практична проблема підготовки управлінських кадрів для системи вищої освіти в контексті розробки або оновлення системи підвищення кваліфікації управлінського персоналу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. М. Управління мотивацією професійного розвитку педагога в умовах регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. Педагогічний альманах. 2013. Вип. 20. С. 183–188.
2. Бакіров В. С. Університети у пошуках нової стратегії. Universitates: Альманах. 2008. Вип. 1. С. 8–11.
3. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. №4. С. 5–20.
4. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». К., 2016. 44 с.
5. Бачинська Є. М. Підготовка директорів закладів освіти до управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Народна освіта. 2018. №1. С. 32–46.
6. Бех І. Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. Педагогіка толерантності. 2001. №3–4. С. 157.
7. Білянін Г. І. Профілі професійної компетентності управлінського персоналу закладів освіти.
8. Бондаренко Н.О. Педагогічні умови науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.
9. Дмитренко Л. І. Модель підготовки керівників вищих навчальних закладів до організації інтегрованого навчання осіб з особливими потребами. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія Валеологія: сучасність і майбутнє. 2011. № 951. Вип. 10. С. 21–26.

10. Жданова-Неділько О. Підготовка майбутнього керівника навчального закладу до конструктивної управлінської взаємодії. Гірська школа українських Карпат. 2015. №12. С. 68–71.

11. Забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід та реалії українського класичного університету: навч. посібник / укл.: Петришин Р. І., Ушенко О. Г. та ін. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т, 2013. 208 с.

12. Закон України «Про вищу освіту». URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

13. Зубченко Т. В. Інноваційні підходи до форм та розвитку управлінської компетентності керівника навчального закладу, 2015. URL: <https://sajtzaviduvacha-rmk8.webnode.com.ua/news/>

14. Ідея університету: Антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів: Літопис, 2002. 304 с.

15. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». 2008. Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf>.

16. Калініна Л. М. Сутність феномену управління. Директор школи: Україна, 2000. №2. С. 26–33.

17. Калюжний В. В. Забезпечення якості підготовки викладача вищої школи до створення і забезпечення мотиваційного компонента для формування пізнавальних інтересів студентів. Дидактика. 2020. № 20. С. 59–62.

18. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : 13.00.08. ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 534 с.

19. Коркішко О. Г. Навчальний курс «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» у системі професійного становлення магістрів педагогіки вищої школи. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 2019. №3.

20. Кравченко В. М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 613 с.

21. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1038 с.

22. Лебедик Л. В. Використання інформаційних технологій для забезпечення якості системи підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. Інформаційні технології зб. тез IV Всеукр. наук. практ. конф, 18 трав. 2017 р., Київ. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 132–134.

23. Лебедик Л. В. Сучасні наукові підходи до якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Якість вищої освіти : сучасні тенденції та перспективи розвитку освітньої діяльності вищого навчального закладу : матеріали ХІІ Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 18–19 лютого 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. С. 200–203.

24. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності педагогіка вищої школи. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 2014, №14. С.165–169.

25. Лебедик Л. В. Моніторинг якості системи підготовки викладача вищої школи. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2015. Дод. 1. Вип. 36, Том II (62). С. 65– 473.

26. Лебедик Л. В. Моніторинг якості системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти : зб. матеріалів II регіонал. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, Україна, 20 лист. 2018 року). / укл.: Брик Р.С., Дідух Т.Г. Тернопіль, 2019. С. 35–42.

27. Лебедик Л. В. Принципи вимірювання якості знань як результату навчання. Abstracts second international summer school «Educational measurement :

teaching, research and practice». 18–25 September 2010, Foros (Crimea, Ukraine). Nizhyn, 2010. С. 36.

28. Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2011. 20 с.

29. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.

30. Мачинська Н. І. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2012. Вип. 17. С. 198–205.

31. Мирончук Н. М. Моделювання змісту педагогічної діяльності студентів магістратури у контекстно-професійній підготовці. Андрагогічний вісник, 2017. № 8. С. 88–95.

32. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*, 2018. №6(3). С. 99–103.

33. Момот О. В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2016. 311 с.

34. Москаленко Л. Розвиток управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу, 2018. URL : www.svyatoshinruo.kiev.ua/

35. Набока О. Г. Управлінська культура керівника навчального закладу як предмет наукових розвідок. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. 2015. Вип. 1. С. 168–173.

36. Науменко Л. О. Забезпечення якості формування управлінської компетентності майбутнього викладача в умовах магістратури. Дидаскал, 2020. № 20. С. 62–65.

37. Нечепоренко Л. С. Педагогічний вплив на формування управлінських умінь студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2011. №27. С. 14–19.

38. Прийма С.М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування системи відкритої освіти дорослих в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2015. 488 с.

39. Прошкін В.В. Сутнісні характеристики інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2012. №22 (257). Ч. VI. С. 77–83.

40. Ребуха Л. З. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 560 с.

41. Ребуха Л. З., Боршуляк Н. С. Професійна компетентність фахівців: сутнісні ознаки та розвиткові умови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 3. С. 87–90.

42. Ребуха Л., Кравець Х. Концептуальні основи розвитку підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності. *Інновації в освіті: перспективи розвитку: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*. (Тернопіль, 20 трав. 2021 р.) Тернопіль: ЗУНУ, 2021. С. 191–193.

43. Ребуха Л., Кравець Х. Міжрелігійний діалог в освіті. Міжрелігійний діалог та його вплив на суспільство, політику, бізнес, культуру: зб. Матеріалів міжнародної наук. конф. (Тернопіль, 13 жовт. 2021 р.). Тернопіль : ФОП Осадца Ю.В., 2021. С. 153–155.

44. Ребуха Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 2021. №1. С. 113–124.

45. Семанчина В. Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 430–437.

46. Сова М. О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи. Біоресурси і природокористування: наук. журн. 2009. Т. 1. № 1(2). С. 169–177.

47. Федірчик Т. Д. Методологічні засади розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищого навчального закладу. Вісник Київського національного університету культури і мистецтва. Серія: Педагогіка. 2009. Вип. 21 С. 109–117.

48. Федірчик Т. Д. Науковий феномен «педагогічний професіоналізм викладача» у психолого-педагогічних дослідженнях. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. 2011. Вип. 14 (24). С. 75–81.

49. Федірчик Т. Д. Науково-методичний супровід розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи: практич. посібник. Чернівці : Золоті литаври, 2015. 180 с.

50. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т, 2015. 448 с.

51. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04. Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2016. 452 с.

52. Федірчик Т. Д. Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2013. № 1 (7), Iss. 14. P. 208–214.

53. Федірчик Т. Організаційно-педагогічні умови формування науково-педагогічних кадрів. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посібник / за ред.: Т. Дробка, М. Головянко О. Кайкової та ін. Львів: Манускрипт, 2014. С. 229–242.

54. Федірчик Т. Теоретико-практичні аспекти управління розвитком педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в системі діяльності класичного університету. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2017. № 1. С. 73–80.

55. Федірчик Т.Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: спец.: 13.00.04. Чернівець. нац. ун-т ім.Ю.Федьковича. Чернівці, 2016. 452 с.

56. Фрицюк В. А. Використання сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців до професійного саморозвитку. Імплементація сучасних технологій навчання у навчальний процес : Матеріали статей міжнародної наукової конференції, Київ, 17–18 березня 2015 р. : Матеріали статей. К. : НУХТ. 2015. С. 356–363.

57. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

66a. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. №2. С.58-64.

58. Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A.-M., Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38, 1239-1258.

59. Frytsiuk V. A. Przygotowanie przyszłych nauczycieli pod względem konieczności rozwoju zawodowego i samorealizacji w pracy / V. A. Frytsiuk // *Wshodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) – Warszawa, Polska, 2016.№9, P. 115-118.*

60. Ifenthaler, D. & Gosper, M. Research-based learning: connecting research and instructions. *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning technologies in Higher Education*, 2014. P. 73–89.

61. Melnychuk I., Rebukha L., Zavgorodnia T. & Bloschynskiy I. (2018). Strategic significance of english in self-education of the students of sociohumanitarian specialities for fundamentalization of university education. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(11), pp. 712–720.

62. Pavliuk R. O. Навчання на дослідницькій основі: європейські підходи до його характеристики. *Освітологічний дискурс*, 2017. №1. С. 155–167.

63. Pavliuk R.O. Науково-дослідна діяльність магістрів педагогічної освіти у контексті іншомовної підготовки. *Освітологічний дискурс*. 2015. №2(10). С. 217–228.