**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра освітології і педагогіки

**Кравець Христина Анатоліївна**

**Концептуальні основи розвитку підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки

освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти

Кваліфікаційна робота

 Виконала: студентка групи ОСПЕДм-21

 Кравець Христина Анатоліївна

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Науковий керівник

 д.пед.н., професор Ребуха Л.З.

Кваліфікаційну роботу

Допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20 \_\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л.З. Ребуха

 ТЕРНОПІЛЬ - 2021

|  |  |
| --- | --- |
| **ВСТУП**……………………………………………………………………… | 3 |
| **РОЗДІЛ 1. Управлінська діяльність керівника освітньої організації****як об'єкт соціогуманітарного аналізу**……..…………….……………… | 7 |
| 1.1 | Управлінська діяльність: сутнісні характеристики………...……. | 7 |
| 1.2 | Підготовка майбутніх фахівців вищої школи до управлінської діяльності: компетентнісний підхід ………………….……...…..... | 14 |
| Висновки до розділу 1…………………………..………………………… | 22 |
| **РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**………...…………………….……………………………… | 25 |
| 2.1 | Принципи побудови компетентнісної моделі викладача ЗВО як фахівця у сфері управління ….. | 25 |
| 2.2 |  Форми реалізації компетентнісного підходу в ЗВО…………...… | 32 |
| Висновки до розділу 2……………………………………………………… | 37 |
| **РОЗДІЛ 3.** **Експериментальне дослідження підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності**……………………………..….... | 39 |
| 3.1 | Підготовка майбутніх фахівців до управління персоналом: компетентнісний підхід………………………………………....… | 39 |
| 3.2 | Дослідження сформованості підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності………………………………………… | 47 |
| Висновки до розділу 3………………………………………………………. | 51 |
| **Загальні висновки**………………………………………………………… | 52 |
| **Список використаних джерел…………………………………………….** | 55 |
| **Додатки……………………………………………………………………...** | 64 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми.** Нині в науковому товаристві управління розглядається як соціальний феномен, характерний абсолютно для всіх сфер людської життєдіяльності. В умовах інтеграції України у світовий освітній простір підготовка майбутнього викладача закладу вищої освіти здійснюється відповідно до існуючих стандартів. Однією із головних умов модернізації освіти, сформульованих у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні», є підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів та діяльність у напрямку їхнього професійне вдосконалення. На сучасному етапі розвитку вищої освіти закордоном акцент переноситься на підготовку викладача-лідера та на формування його управлінської компетентності.

 Управлінська компетентність впродовж тривалого періоду привертає особливу увагу таких науковців як В. Андрущенка, Є. Балганової [4; 5], І. Бех [9], В. Кременя [24], Л. Лебедик [25], Л. Науменко [39], Н. Боршуляк, Х. Кравець, Л. Ребуха [44; 45; 46], В. Семанчина [48], Т. Федірчик [56], В. Фрицюк [66], V. Frytsiuk [68], I. Melnychuk [70] та ін. Проаналізували управлінські якості керівника науковці Г. Білянін [10], Т. Зубченко [16], Л. Москаленко [37] та ін.

Кожна людина у своєму житті, беручи участь у різних суспільних взаємозв’язках, застосовує ті чи інші способи, прийоми та можливості впливати на поведінку іншого суб’єкта. Так як процес управління є багатогранним, тому його змістові особливості використовують у певних наукових дисциплінах, кожна з яких трактує управління в контексті специфіки предмета дослідження та розроблюваних на сьогодні концепцій управління.

Як зазначають науковці [13; 32; 38; 40; 47] управління є безперервним та цілеспрямованим процесом впливу на керований об’єкт задля забезпечення його функціонування та ефективного розвитку, тоді як система управління слугує механізмом, що забезпечує цей процес.

У цьому контексті доцільним є вивчення та осмислення концептуальних основ розвитку підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності.

**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 зреалізування в освітньому процесі компетентнісного підходу;

– зазначити вплив основоположних принципів на побудову компетентнісної моделі викладача ЗВО як фахівця у сфері управління;

– виділити основні форми зреалізування 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).

**Наукова новизна дослідження.** Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що здобувачем запропоновані конкретизація поняття управлінська діяльність викладача вищої школи, описані його змістове наповнення та досліджено сутнісні характеристики і типологія даного явища. Визначено особливості підготовки фахівців до управлінської діяльності на основі стандартизованого за даної спеціальності компетентнісного підходу.

Визначено основні принципи конструювання компетентнісної моделі викладача ЗВО як чинного фахівця у сфері управління.

Подальшого розвитку набули основні форми зреалізування компетентнісного підходу в підготовці викладачів вищої школи до управлінської роботи в майбутньому.

На основі дослідження сформовали шляхи удосконалення підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності.

 **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 у процесі становлення особистісної професійної 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.

**Апробація дослідження.** Робота пройшла апробацію на І Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації в освіті: перспективи розвитку» (м. Тернопіль, 20 травня 2021 р.) та Міжнародній науковій конференції «Міжрелігійний діалог та його вплив на суспільство, політику, бізнес, культуру» (Тернопіль,13 жовтня 2021 р.). За результатами дослідження опубліковані тези доповідей в матеріалах конференцій.

**Матеріалом дослідження** слугували як інтернет ресурси, так і книги, періодичні видання, праці науковців. Проаналізувавши всі матеріали, інформацію для кваліфікаційної роботи було обрано із 72 літературних джерел.

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи обумовлені предметом, метою та визначеними завданнями дослідження. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Робота містить 64 сторінки, з них – 54 сторінки 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 визначається специфікою сучасної динаміки розвитку – ресурсу соціального та людського капіталу. Глобальні соціокультурні зрушення, трансформація та системні зміни суспільних відносин визначають фундаментальний базис становлення нової цивілізаційної культури постіндустріального суспільства, заснованого на знаннях, інформації та інноваційних технологіях.

Формується нова місія освіти, її бачення, ціннісно-смислові орієнтири. Істотно розширюється репертуар соціокультурних ролей особистості різноманітних соціальних практик, внаслідок чого актуалізується роль таких її ключових компетенцій як ціннісно-смислова, інформаційна, компетентність пізнання (критичного мислення), взаємодії з іншими людьми та управління собою [39, с. 62]. Зростає роль академічної та соціально-професійної мобільності особистості, що розвивається «впродовж усього життя». Формуються принципово інші, нові методи оволодіння і освоєння особистістю навколишнього світу.

Зрештою, зміни цілей освітньої політики української держави, країн Європейського союзу, розвинених світових країн визначають зрушення та трансформацію освітнього простору. Це, у свою чергу, є фундаментальною основою для становлення нової парадигми загальноосвітньої організації – ЗВО і, відповідно, виступає як ключовий фактор, у формуванні управлінської діяльності керівника освітнього закладу [43].

Трансформована управлінська діяльність стає одним із ключових ресурсів стратегічного розвитку освітньої організації, найважливішим інструментом інновацій, спрямованих на досягнення нової якості освіти.

Тим часом, слід визнати, що розвиток освіти, як найважливішого соціокультурного інституту, і, відповідно, практик управління освітньою організацією ускладнюється ситуацією нестабільності, невизначеності, складності та неоднозначності всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства (VUCA-світ). Відповідно, в цих умовах змінюється характер управлінської діяльності – її цінності та смисли, цільове покладання, зміст, система відносин, механізми та інструменти реалізації [55, с. 34–40].

Зміни в місії освітнього закладу, цінностях і сенсах освіти та відповідних їм управлінських практиках в даний час та в перспективі визначаються:

* зміною цивілізаційної парадигми розвитку освіти, що супроводжується зміною всієї системи у межах становлення нової культури цивілізації, що трансформується;
* 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, що розвивається свого дитинства, юнацтва, юності, молодості, зрілості, 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, їх рефлексії з позицій власної та іншої культури;
* посиленням конкуренції на вітчизняному та світовому ринках культурних та освітніх послуг, що, у свою чергу, зумовлює проблему експорту цієї категорії послуг;
* формуванням нового типу педагогічної та освітньої культури освіти взагалі та освітньої організації, зокрема, орієнтованих на реалізацію своїх основних функцій:

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

б) забезпечення педагогічно-доцільної розвиваючої взаємодії суб’єктів освітньої діяльності;

в) створення та підтримка педагогічно доцільного соціокультурного розвиваючого середовища освітньої діяльності;

* зміною парадигми цілей педагогічної та освітньої діяльності на парадигму ролей, що забезпечують особистість, що розвивається, успішне входження її в соціокультурний простір як суб’єкта життєдіяльності та різноманітних соціальних практик, а також формування її академічної, соціальної та професійної мобільності ресурсами освіти;
* розумінням залежності зміни якості людського ресурсу від якості освіти, а також орієнтацією цінностей та смислів якості освіти як найважливішого компонента якості
* життя людини, базової умови успішності життєдіяльності особистості, її мобільності та самореалізації у соціальних практиках, зростання якості соціокультурного середовища [60].

Всі ці зазначені зміни відображаються в змісті та характері управлінської діяльності керівника освітньої організації, яка постійно зазнає суттєвих трансформацій та інституціоналізується на новому рівні. Так якщо до початку 1990 рр. управлінську діяльність пов’язували переважно із школознавством, організацією та управлінням навчальним процесом і методичною роботою, в результаті чого склалося безліч підходів до вдосконалення управління освітньою організацією, наприклад, системний підхід, управління за результатами, адаптивне управління, функціональне управління та ін. [26].

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-смислової життєдіяльності та залученості всіх суб’єктів освітньої діяльності, місцевих спільнот, суспільства загалом;

– актуалізацію управлінської діяльності керівника освітньої організації ціннісно-смислового 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. [12, с. 21–25].

Посилаючись на аналіз вітчизняних та закордонних наукових джерел, ми приходимо до переконання, що дослідження трансформацій управлінської діяльності керівника загальноосвітньої організації в умовах глобальних зрушень та системних змін в освіті є дуже своєчасним, що має наукову та практичну значимість, соціальний та професійний запит.

Як зазначають науковці [3; 7; 8] педагогіка досі не сповна має цілісну, системну та науково-обґрунтовану теорією управлінської діяльності керівника освітньої організації в умовах її трансформації та подальшої інституціоналізації. Зокрема, недостатньо осмислене в управлінській практиці ключове поняття ціннісно-смислового дискурсу управлінської діяльності, умов його проектування та реалізації в освітній організації, що змінюється за участю всіх суб’єктів управлінської та освітньої діяльності. Цей аспект одночасно актуалізує необхідність теоретико-методологічного обґрунтування управлінської діяльності як процесу сенсоутворення, як породження та реалізацію цінностей та смислів в управлінській діяльності, що має стратегічний характер.

Отож важливим є методологічний підхід, який адекватно відображає сутнісні характеристики предмета соціогуманітарного аналізу управлінської діяльності. Однак не менш вагомим слугує і системно-діяльнісний підхід у його сучасній інтерпретації з опорою на відображення та пояснення сучасних соціальних процесів, включаючи і управлінську практику, оскільки зміна наукових парадигм і типу мислення, пов’язана з формуванням нової методології, яка істотно впливає і зміщення акцентів у напрямі вивчення феномену управлінської діяльності.

Основними положеннями, які є значущими для вивчення ціннісно-смислової парадигми управлінської діяльності керівника освітньої організації виступають такі ідеї:

1) Постнекласичний тип раціональності розширює поле рефлексії над діяльністю. Він враховує співвіднесеність одержуваних знань про об’єкт не лише з особливістю засобів діяльності, а й із ціннісно-цільовими структурами (В. Степін [49а]).

2) В умовах глобального характеру соціальних змін потрібні принципово інші смислові орієнтації людини у межах її життєдіяльності .

3) Раціональність у різних формах життєдіяльності людини, у його прагненні до співучасті у створенні нових смислів, стає однією з головних смислових орієнтацій у духовному житті.

4) Саморозвиваючі системи характеризуються синергетичними ефектами, важливою незворотністю процесів. Взаємодія з ними людини протікає таким чином, що сама людська дія не є чимось зовнішнім, а ніби включається у систему, видозмінюючи щоразу поле її можливих станів. Включаючись у взаємодію, людина вже має справу не з жорсткими предметами та властивостями, а зі своєрідними можливостями.

 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 (в тому числі, і управлінська діяльність керівника освітньої організації, що розвивається у просторі та часі) характеризуються тим, що:

– є більш складним типом об’єкта в порівнянні з саморегулюючими системами;

– служать сполучною ланкою при переході від однієї системи до іншої системи, що характеризується новою рівневою організацією елементів та саморегуляцією;

– формують все нові рівні своєї організації та саморегуляції через необхідність гармонізації факторів зовнішнього та внутрішнього середовища та адаптації до них;

– у процесі становлення кожного нового рівня організації змінюються зв’язки, відносини та композиція елементів цієї системи.

Як зазначають у дослідженнях В. Степін, «формування кожного такого рівня супроводжується проходженням системи через стани нестійкості (точки біфуркації), і в ці моменти невеликі випадкові дії можуть призвести до появи нових структур. Саморозвиваючі системи характеризуються синергетичними ефектами, важливими незворотніми процесами» [49а].

Опора на системно-діяльнісний підхід дозволяє розглянути один з найважливіших аспектів управлінської діяльності керівника – сенсоутворення в процесі вирішення управлінських завдань різних видів, типів і рівнів «тут і зараз» стосовно ситуації мінливості, нестабільності, невизначеності, складності та неясності, здійснити адекватний її викликам вибір, розробити і реалізувати відповідні стратегічні умови [64].

Водночас опертя на сучасне соціально-гуманітарне знання та концептуальні ідеї філософії постнекласичної раціональності дозволяє виділити:

1) Проблему поєднання системно-діяльнісного підходу та аналізу спільності – спілкування, розуміння, комунікації, що реалізуються в будь-якій соціальній практиці, включаючи управлінську. Спільність – одна з ключових характеристик управлінської діяльності, що виражає втілену дію, недостатньо вивчених наукою, стосовно нової соціокультурної ситуації розвитку, освітньої організації та управлінської практики.

2) Проблему подолання розриву між суб’єктом та об’єктом управлінської практики, співвідношення у ній суб’єктивного та об’єктивного, що особливо важливо при розгляді управлінської діяльності як процесу сенсоутворення, а також в аналізі ціннісно-смислової позиції керівника за умов комунікативної онтології соціальності.

3) Проблему 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 за умов її системних змін.

Отже, цілісне, всебічне та багатоаспектне уявлення про професійну управлінську діяльність керівника освітньої організації, яка динамічно розвивається, може бути досягнуто лише в тому випадку, якщо буде розкрито спрямованість глибинних процесів, пов’язаних з якісними перетвореннями у цій діяльності та відбуваються за результативної управлінської діяльності керівника освітньої організації.

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

Розвиток сучасної вищої освіти завжди супроводжується великою кількістю різних підходів до підготовки соціо-гуманітарних фахівців.

Нині усім відомі як узвичаєні знанєво-центристський, системно-діяльнісний, комплексний, особистісно-зорієнтований та ін. підходи, так і порівняно нові ситуаційно-контекстний, полі-парадигмальний, інформаційно-орієнтованийий та ін., які увійшли в теорію та практику не так давно. До останніх нами віднесено також компетентнісний підхід [5; 58].

Так методологічні засади підходів першої групи розроблені науковцями з позиції філософії освіти, психолого-педагогічних наук та достатньо представлені у науковій та педагогічній літературі. Однак підходи, що належать до другої групи підходів ще досі не повністю отримали достатньо-наукового обґрунтування. Незважаючи на це вони все більше дістають визнання серед дослідників-теоретиків та дослідників-практиків. Зараз здебільшого увага вчених-теоретиків та фахівців-практиків направлено до зреалізування компетентнісного підходу, який нині є одним із пріоритетних та перспективних напрямів у дослідженні розвитковості та реформування цілої системи професійної освіти [2].

Незважаючи на те, що багато робіт присвячені вирішенню проблем щодо ефективного застосування компетентнісного підходу в теорії та практиці вищої школи (Г. Білянін [10], Л. Москаленко [37], В. Семанчина [48], та ін.), однак проведений грунтовний аналіз літературних джерел засвідчив, що спочатку, при його використанні, мова велася про професійні компетенції особистості майбутнього фахівця, що слугувало метою освіти. Водночас компетентність розуміли як ґрунтовне знання предмета вивчення чи як набуте вміння. Глибше освоєння сутності поняття сприяло розширенню його змістового наповнення.

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.

Узагальнюючи різні бачення на трактування даного поняття позначує, що мають значимість у науковому обігу як щонайменше два підходи: визнання означених понять збігаються і є тотожними, або їх можна диференціювати за будь-якими наперед визначеними параметрами.

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

– компетентність є невіддільною від діяльності, оскільки прив’язати до її ефективності та більше схильне до розуміння того як особистість «робить», ніж що «робить»;

– компетентність не може бути оцінена як абстрактна якість, так як для оцінки компетентності необхідно зорієнтовуватися на її реальні прояви у діяльності, а саме результат та поведінку людини загалом;

– компетентність вводить здібності, знання, вміння та навички, вольові і емоційні компоненти;

– компетентність співвідноситься з ціннісно-смисловими характеристиками особистості – цілями, цінностями, мотивами;

– компетентність не зводиться до певних рис характеру особистості чи становить набір важливих функцій, оскільки вони мають давати синергетичний ефект, що є характерним для ефективної діяльності [23].

Ми пропонуємо розуміти компетентність як системну інтеграцію професійних знань, професійних умінь, професійних, професійно важливих якостей особистості, а ще її готовності та здатності зреалізовувати їх у професійній діяльності та професійній поведінці для досягнення потрібних результатів. Основою компетентності слугує сукупність складових її компетенцій. Таким чином, компетенції є своєрідною складовою компетентності. Так як компетентність виявляється у різних видах професійної діяльності, то можна говорити про професійну, управлінську, комунікативну, соціальну та ін. компетентності.

Сутнісні характеристики компетентності покладено в основі нового підходу до професійної освіти, що принципово відрізняється від кваліфікаційної моделі освіти. У своїй роботі В. Шадриков зазначає, що «Мета професійної освіти полягає не тільки в тому, щоб навчити людину щось робити, набути професійної кваліфікації, але й у тому, щоб дати їй можливість справлятися з різними діловими та життєвими ситуаціями та працювати в групі» [9].

Таким чином, компетентнісний підхід в освіті пов’язаний не лише з набуттям знань, навчанням виконанню конкретних функцій, а з формуванням необхідних для успішної професійної діяльності особистісних здібностей.

Моделлю, що відображає взаємозв’язок понять, може виступати трикутник, сторони якого пов’язані із кваліфікацією, яка визначається видом і ступенем професійної підготовки, якістю особистості як основи формування компетенцій; компетенцій як можливостей індивіда, що унеобхіднені при виконанні професійної роботи. Всі разом зазначені складові компоненти утворюють компетентність, яка є одночасно вимогою та необхідною умовою ефективної професійної діяльності (рис.1).

Якості особистості

Кваліфікації

Компетенції

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

 Результатом зреалізованого компетентнісного підходу у професійній освіті слугує формування «компетентного фахівця». Одночасно це поняття розшифровується шляхом переліку набутих ним компетенцій, якими майбутній фахівець має володіти [4].

Узагальнення думок науковців (Є. Багланової та Н. Багдана) вказує на те, що коли мова йде про кваліфікацію, метою якої є оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками, акцент робиться на тому, якими повинні бути професійно-фундаментальні знання, уміння та професійні практико-орієнтовані навички.

Формування компетенції як характеристики особистості, пов’язані із їхньою класифікацією її складових.

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 [14] та ін.). Утім Т. Зубченко наголошує, що жодна з класифікацій не може бути ідеальною [16].

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

Професіоналізм викладача вищої школи

Фахова

компетентність викладача вищої школи

Управлінська компетентність викладача вищої школи

Професійна

компетентність

викладача вищої школи

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

Цей підхід знайшов своє відображення у нових освітніх стандартах вищої освіти України, де акцент зроблений із змістового наповнення освіти на її результативне завершення [15]. Замість установ на мінімум змісту, що існували у вищій школі значно раніше, нині встановлено кожним затвердженим професійним вимогам до результатів освоєння основної освітньої програми у формі компетенцій, при цьому компетенції розділено на дві великі групи: загальнокультурні та професійні. Перші менше прив’язані до об’єкту та предмету діяльності, тоді як другі забезпечують успішну професійну діяльність.

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

У базовій частині програми замість дидактичних одиниць та академічних годин на перше місце поставлені вимоги до студентів, які формуються під час освітнього процесу, внаслідок вивчення відповідного циклу дисциплін для формування певних професійних компетенцій. Змістовне наповнення другої, варіативної частини освітньої програми є прерогативою ЗВО. Подібний принцип формування стандарту дозволяє ЗВО розробляти дієві програми з урахуванням потреб регіонального ринку праці, наукових та освітніх традицій, власних фахових методичних напрацювань та ін.

Стандарт визначає сферу професійної діяльності майбутнього фахівця досить широко, а саме від розробки філософії та концепції кадрової політики і стратегії управління фахівцями до оцінки соціально-економічної та психолого-педагогічної ефективності удосконалення освітньої системи та запровадження інноваційних технологій управління організацією, що слугує дієвим забезпеченням всіх напрямів та аспектів роботи з персоналом організацій. Зазначений всеохоплюючий підхід відображає тенденцію переходу від реалізації кадрової роботи до управління персоналом, що відбувається в країні, на принципово 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 [27].

Відповідно до призначення бути управлінцем будь якого виду організації майбутній фахівець повинен готуватися до успішного здійснення цілого виду діяльностей від організаційно-управлінської та економічної, інформаційно-аналітичної до соціально-психологічної, проектної та ін. для розв’язання багатоманітних професійних завдань, що включає розробку кадрової політики та стратегію управління персоналом; організацію роботи з оцінки його ефективності та управління карʼєрою своїх працівників; вмінням здійснювати аналіз ринку праці та прогнозування майбутньої потреби у фахівцях; вивчення системи та процесів управління персоналом та ін. Однак випускник ЗВО, котрий не має досвіду безпосередньої професійної діяльності, може бути лише обізнаний про управлінські способи їх здійснення [33, с. 198–200].

Стандарт з «Управління закладами освіти» визначує реєстр завдань за видами професійної діяльності та дозволяє «прив’язати» до них професійні компетенції. Так, організаційно-управлінська та економічна діяльність включає в себе вирішення завдання щодо здійснення планування управлінської роботи, що потребує відповідних спеціальних та фахових компетенцій – знання основ кадрового планування та умінь застосовувати їх на практиці; знання основ розробки та реалізації стратегії залучення персоналу до набуття умінь та навичок для ефективного застосування їх на практиці та ін. Інформаційно-аналітична діяльність направлена на вирішення завдань з аналізу системи та процесів управління персоналом в організації, що відповідає набуттю компетентностей по збору інформації для аналізу внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають ефективність діяльності персоналу.

У межах соціально-психологічної діяльності завжди необхідно ухвалювати завдання щодо здійснення управлінської роботи у цьому напрямі з персоналом. Це означає, що майбутній фахівець має цілеспрямовано та результативно зреалізовувати сьогочасні технології управлінської діяльності з педагогічним персоналом, а відтак готовий брати на себе відповідальність у складанні та виконанні планів чи дієвих програм соціального розвитку освітньої організації.

Таким чином, утворюється тісна взаємозалежність у всіх видах діяльності та розв’язуваних професійних завданнях. Тому виникає сутнісна необхідність успішної реалізації компетенцій, складових інтегративної якості майбутнього фахівця та професійної компетентності. Співвіднесення даних на рисунку показують їхню повну відповідність, так як види діяльності визначають необхідну кваліфікацію майбутнього фахівця, а для вирішення конкретного професійного завдання необхідно мати професійні компетенції, оволодіння якими сприяє розвитку професійно-значимих особистісних якостей особистості. Все одночасно сприяє формуванню компетентності, що є запорукою успішної професійної діяльності.

Професійні ж компетенції носять виражений прикладний характер, що дозволяє застосовувати на практиці отримані знання, вміння та здатності до вирішення певного виду професійних завдань.

Однак далеко не всі діючі управлінці уміють продемонструвати високий рівень розвитку зазначених компетенцій, так як під час навчання у ЗВО можна лише моделювати професійну діяльність, але з здійснювати її безпосередньо, за певним професійним стандартом набагато складніше. Однак важливим є той факт, що у майбутнього фахівця має бути визначений та сформований початковий рівень компетенцій [21].

Окрім компетенцій, результати освоєння основної освітньої програми здобувачів магістратури знайшли своє віддзеркалення у її структурі, де вони розподілені за навчальними циклами та виражені у формі конкретних знань, умінь, володіння професійними навичками.

Аналіз компетенцій та спроектованих результатів освоєння навчальних циклів дозволяє нам на основі зарахування певних знань, вмінь та навичок до конкретних компетенцій, створити змістове наповнення компетенцій. Так, професійна компетенція, що містить основи стратегічного управління персоналом залучає наступні компоненти:

– знання, які повинні складатися із основ процесу стратегічного управління; основних складових, що містять методологію управління організацією (концепції, принципи та методи управління; методи побудови системи управління персоналом); цілей, функцій та організаційної структури системи управління персоналом;

– уміння як прийняття обґрунтованих рішень у сфері управління фахівцями;

– оволодіння методами, що включають розробку та реалізацію 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 дав змогу сформулювати інтегроване визначення компетентності як комплексного утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, практичний досвід, особистісні якості та вміння раціонально вирішувати проблеми і завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету та бажаний результат діяльності.

Інтегрована структура професійної компетентності фахівця включає як особисті якості (Я-концепція особистості), так і професійні знання і вміння (теоретичні основи професіоналізму), когнітивні та поведінкові навички (досвід практико-зорієнтованої діяльності). Зазначимо, що професійна (функціональна) компетентність фахівця є базовою у структурі професіоналізму фахівця.

Професійною компетентністю педагога прийнято називати сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Професійно компетентним є той викладач вищої школи, котрий на високому рівні здійснює освітньо-педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні студентів. Професійна компетентність викладача закладу вищої освіти полягає у його практичній готовності до організації і формування спрямованості на самоорганізацію всіх педагогічних працівників закладу, що включає реалізацію комплексу вмінь із передбачення та координування, планування й організації, контролю за діяльністю закладу (як у зовнішньому, так і внутрішньому її вияві).

Важливим в управлінській діяльності викладача вищої школи є системний підхід до розвитку професійної діяльності як об’єкта управління. Він в освітньому процесі вибудовується на констатації, прогнозуванні та моделюванні закономірностей, тенденцій, умов і перспектив розвитку закладу вищої освіти, що дає змогу визначити якісну структуру професійної діяльності педагога, а значить – і його професійну компетентність.

Професійна діяльність управлінця, як керівника освітнього закладу є складною багатофункціональною діяльністю, що складається із виконавчої та управлінської складової, має творчу спрямованість, зумовлену потребою приймати динамічні та перспективні рішення в нестандартних ситуаціях (в умовах сучасних освітніх реформ зокрема), що накладає специфічні вимоги до особистісно-професійних якостей управлінця.

Підготовка викладачів вищої школи до управлінської діяльності здійснюється у відповідності до того, що викладач завжди працює в системі відношень «людина – людина», «людина – суспільство», тому він повинен володіти здатністю прогнозування і моделювання варіанти можливих дій студентів та їх результатів, здатністю оптимально діяти у змінних умовах сучасного соціуму. Сформована на таких засадах професійна компетентність як здатність особи в межах посадових повноважень послуговуватися спеціальними знаннями, вміннями та навичками, проявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених фахових завдань і обов’язків, професійного та особистісного розвитку.

Професіоналізм майбутніх фахівців вищої школи базується на їхній професійній компетентності, у структурі якої знаковою є управлінська (функціональна) компетентність, яку сповна розвивають та виробляють завдяки ефективному оволодінню фаховою (предметною) компетентністю.

Підготовка майбутніх фахівців вищої школи до управлінської діяльності на основі компетентнісного підходу вимірюватиметься рівнем їх професійних компетентностей як управлінця та безпосередньо педагога.

Управлінська компетентність майбутнього фахівця вищої школи слугує інтегрованим показником його особистісно-діяльнісної сутності педагога, що відображається у здатності мотивувати, організовувати, розподіляти та контролювати не лише роботу здобувачів вищої школи, а й педагогічного колективу.

Відповідно управлінську діяльність викладача вищої школи розглядаємо як здатність майбутнього фахівця оперувати ефективними новітніми педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями, знаходити і критично аналізувати необхідну інформацію для прийняття виважених 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**

Концептуальною основою реформування системи професійної освіти нині виступає компетентнісний підхід. Завдяки цьому підходу можливе розширення змісту освітньої підготовки та його практична зорієнтованість, що сприяє формуванню компетентностей для вирішення завдань професійної діяльності [62, с. 229–232].

Побудова освітнього процесу на компетентнісній основі зумовлює необхідність розгляду питання щодо моделівипускника ЗВО як фахівця у певній сфері професійної діяльності, що є затребуваним на ринку праці.

Аналіз публікацій з проблеми розробки моделей фахівців показує, що цій тематиці в останні рок приділялася значна увага науковців та практиків системи освіти (Н. Богдан, Є. Балганова [5], Л. Дмитренко [12], В. Кравченко [23], В. Кремень [25], Н. Мирончук [34], М. Сова [49] 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 [71; 72].

Водночас у нашому розумінні при побудові моделі майбутнього фахівця у сфері управління педагогічним персоналом слід інтегрувати вказані підходи на основі компетентнісного. Це дозволяє враховувати їх сутнісні ознаки та сучасні вимоги вищої школи.

Наше дослідження пропонує комплексний підхід до розробки компетентної моделі здобувача магістратури ЗВО, що заснований на інтеграції трьох взаємопов’язаних конструктів. Це модель сформованої професійної діяльності, модель, що включає набуті компетенції майбутнім фахівцем-магістром та модель якісно-результативної професійної підготовки. Це уможливлює відображення в моделі сучасного змісту професійної діяльності та, по-друге, визначає дієві підходи до організації цілісного освітнього процесу.

В основі розробки компетентнісної моделі майбутнього фахівця у ЗВО лежать нормативні документи, що відображають змістове наповнення майбутньої професійної діяльності, саме у сфері управління персоналом.

 Другою вагомою складовою у розробці моделі професійної діяльності нами покладено Стандарт з Освітніх, педагогічних наук. У сукупності вони всебічно відтворюють зміст професії і доповнюють один одного: так, у першому вказані напрямки діяльності, у другому конкретизовано програмні результати навчання, необхідні для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Модель залучає такі структурні складники професійної діяльності стосовно управління персоналом як суб’єкти (на рівні закладу вищої освіти, котрі включають керівництво, керівників структурних підрозділів, керівників та фахівців кадрових служб), так і об’єкти управлінської діяльності (педагогічний склад освітньої організації, а також предмет (його кількісні та якісні характеристики) та цілі і завдання діяльності. Важливо, що модель повинна опиратися на нормативну основу як систему законодавчих та нормативних документів, та побажання професійного співтовариства; напрямки діяльності; трудові функції; посадові обов’язки та рівні кваліфікації [3, 4].

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

Виділення окремо нормативного блоку дозволяє відобразити в моделі взаємозв’язок вимог до кваліфікації фахівця, які містяться у професійному та освітньому стандартах, та вимог до результатів освоєння освітніх програм, а також показати, що рівні управління (оперативний, тактичний, стратегічний) та рівні кваліфікації (за рамкою кваліфікацій) співвідносяться з рівнем освіти (академічний та прикладний).

Водночас, професійні стандарти описують знання, вміння та навички, необхідні для реалізації напрямів діяльності, виконання професійних функцій та професійних вчинянь, які в освітньому стандарті описані мовою компетенцій [63; 67].

Структурний блок моделі компетенцій відображає, класифікацію компетенцій за її найдієвішими видами (загальнокультурні, загальнопрофесійні, професійні та професійно-прикладні) та складові їх частини-компоненти (знання, вміння, володіння навичками, події та ін.).

У сукупності обидві моделі – модель професійної діяльності та модель компетенцій максимально повно відображають специфіку професійної діяльності фахівця у сфері управління освітою і тому можуть стати в основі моделі професійної підготовки майбутнього фахівця [57, с. 75–80].

При розробці моделі професійної підготовки фахівця-майбутнього управлінця застосовується принцип виділення нормативних документів.

Включення до моделі даного компонента обумовлено логічною необхідністю відповіді запитання: «Які умови, чи то кадрові, методичні, організаційні та матеріально-технічні мають бути створені для якісної підготовки?».

Поряд із забезпеченням змісту освітньої програми реалізація даних умов сприятиме досягненню необхідної якості підготовки фахівця [65].

Освітня програма є саме тим нормативно-методичним документом, який лежить в основі побудови освітнього процесу: визначальних цілей, змісту та методів навчання та ін. Важливо, що в навчальних планах, як важливому елементі освітньої програми, визначено перелік дисциплін та порядок їх вивчення. Навчальні плани завжди повинні відповідати певним вимогам, що передбачають встановлення оптимального обсягу змісту та відповідність теоретичного та практичного навчання. Вони забезпечують високу теоретичну, професійну та практичну спрямованість навчання магістрів для забезпечення результатів навчання у вигляді сформованих компетенцій випускника.

Важливою частиною освітньої програми є робочі програми навчальних дисциплін та програми практик. Змістове наповнення робочих програм навчальних дисциплін повинне задовольняти наступним вимогам щодо визначення місця та ролі даної дисципліни в освоєнні компетенцій, котрі є необхідними для подальшого навчання та професійної діяльності; визначення на цій основі навчальних цілей та завдань, що пов’язані із формуванням визначених компетенцій; зреалізування міждисциплінарних зв’язків, погоджування зміст та не допустимого дублювання навчального матеріалу з іншими дисциплінами.

За правильно складеної освітньої програми відповідно до стандарту вона допомагає раціонально розподілити навчальний час за темами та видами навчальних занять в залежності від форми навчання та запланованої самостійної роботи студентів. Зміст дисципліни за освітньою програмою повинен відображати результати розвитку науки, освітніх технологій та ін.

Програми практик є обов’язковими, так як практика є видом навчальних занять, що безпосередньо орієнтовані на формування професійних компетенцій [22; 52].

Нормативно-методичне забезпечення оцінки якості освоєння освітньої робочої програми регламентує форми та методи поточного контролю успішності студентів, проміжної атестації з окремих дисциплін та практик та державної підсумкової атестації (оціночні засоби та технології атестації) майбутніх фахівців. Для проведення всіх форм контролю та оцінки викладачем створюється оціночні засоби, що виявляють собою компетентнісно-орієнтовані завдання для оцінювання рівня сформованості компетенцій.

В документах освітньої програми щораз використовуються компетенції, тому в її основі лежить розроблена матриця компетенцій як функціональна основа проектування освітнього процесу.

Матриця компетенцій встановлює цілісну систему взаємозв’язків структурних компонентів освітньої програми, визначає зміст навчального процесу та їх логіку побудови щодо послідовності вивчення дисциплін, їх обсягу, форм контролю рівня сформованості компетенцій та ін. і в цілому сприяє забезпеченню цілісності освітньої програми [8].

В організаційному плані підготовка фахівців включає різні форми навчальних занять, переддипломну практику та науково-дослідну роботу, поточний контроль успішності, проміжну та державну підсумкові атестації. Загалом системна реалізація нормативно-методичного та організаційного аспектів 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 [18].

Дослідження питання змісту формування управлінської компетентності майбутніх фахівців державного управління нами буде здійснено у площині визначення компетенцій функціонального, особистісного та соціального планів. У зв’язку із цим виділено структурні компоненти управлінської компетентності: інтелектуальний, комунікативний, мотиваційний та технологічний.

Формування управлінської компетентності найбільш ефективно відбувається у процесі професійної підготовки магістрів у ЗВО. Студентство є найсприятливішим до здійсненні професійної підготовки особистості. В цей час відбувається дорослішання, здійснюється рефлексивний управлінський розвиток, , віднаходження свого місця у професійному житті, на передній план виступають базові професійно-мотиваційні управлінські передумови у навчанні майбутніх фахівців [1; 69].

Модель формування управлінської компетентності майбутніх фахівців зреалізовувалася нами у процесі професійної підготовки. Вона розроблена в межах гуманістичного, компетентнісного, комунікативного та особистісно-орієнтованого підходів і цілісно складається з цільового, прогностичного, предметно-змістовного, діяльнісного та результативного компонентів.

Експериментальне дослідження моделі здійснювалося в системі професійної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Управління закладами освіти», на безперервній основі та партисипативних засадах. Безперервний характер втілення моделі означає її природне включення до класичної схеми здійснення освітнього процесу у вищій школі, тоді ж як партисипативний компонент заснований на широкому використанні в освітньому процесі інтерактивних методів навчання , що приводить до паритетної взаємодії викладача та студентів.

Педагогічними умовами ефективного зреалізування моделі є:

– самодіагностика управлінської компетентності у майбутніх фахівців з управління закладами освіти;

– формування та подальший розвиток лідерських якостей шляхом вивчення навчальної дисципліни «Управління освітнім процесом у закладах освіти»;

– розвиток комунікативних властивостей шляхом використання інтерактивних методів навчання [11, с. 5–6].

Педагогічні умови взаємодоповнюють та взаємозбагачують одна одну, тому спрямовані передусім на вдосконалення особистісних та ділових управлінських якостей майбутніх фахівців з управління закладами освіти у структурі їхньої управлінської компетентності.

 Тому цілісна компетентна модель випускника ЗВО включає в себе формування компетенцій, які є сполучним елементом, оскільки вони необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності, так і є вагомим результатом професійної підготовки. Рівень сформованості компетенцій визначає конкурентоспроможність майбутніх фахівців з управління закладами освіти, показником яких слугує їхня затребуваність на ринку праці та оцінка стейкхолдерами.

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:

– способи вираження її змісту, систему внутрішньо-взаємопов’язаних способів здійснення функцій управління, певне зовнішнє вираження конкретних управлінських процесів як частини управлінської діяльності;

– зовнішні постійно фіксовані прояви активності суб’єкта у практичній управлінській діяльності з формування та реалізації управлінських завдань і функцій, підтримуванню можливості їх життєдіяльності [16; 20].

У науковій літературі виділено дві форми управлінської діяльності. Це правові, за допомогою яких фіксуються управлінські рішення і дії, та організаційні, що пов’язані із здійсненням певних колективних чи індивідуальних дій (оперативно-організаційні дії та матеріально-технічні операції). Особливе місце займають організаційно-правові форми, тобто такі правові форми управління, які можуть бути юридично коректними лише у разі їх прийняття у вигляді встановлених організаційних форм.

За своїм характером та змістом форми організаційно-управлінських дій поділяються на:

–організаційно-технічні, що передбачають організацію розробки та реалізацію різноманітних технічних засобів;

– організаційно-економічні, що направлені на організацію розробки та реалізації економічних норм та нормативів використання матеріально-речових ресурсів;

– організаційно-соціальні, що спрямовані на вироблення та реалізацію організаційних регламентів та нормативів соціальної взаємодії освітньої установи у суспільстві.

Методи управлінської діяльності є способами та прийомами аналізу та оцінки управлінських ситуацій, використання правових та організаційних форм, впливу на поведінку людей. Під час підготовки управлінських рішень використовуються такі способи та прийоми дій:

– вивчення конкретної ситуації в керованих об’єктах;

– теоретичне усвідомлення управлінської проблеми;

– ознайомлення з наявним досвідом вирішення подібного управлінського завдання, аналіз статистичних матеріалів та ін. [19].

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 у певній послідовності, циклічності, що диктується інтересами та цілями підготовки, прийняття та виконання управлінських рішень, проведення організаційних заходів. Етапи управлінської діяльності зі своїм набором форм та методів іменуються у науковій літератури стадіями (циклами) управлінської діяльності. Самі стадії мають логічний зв’язок і утворюють сукупність управлінських дій.

Науковці (М. Зубрицька, Н. Бабалик, І. Луценко, Н. Мирончук, З. Рибчинська, В. Стрельніков 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.

 Водночас реалізація компетентнісного підходу передбачає широке використання освітньому процесі активних та інтерактивних форм проведення занять у поєднанні з позааудиторною роботою 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, вузівські, регіональні та міжнародні оф-лайн конференції [50, с. 349–351].

Змістовий та інструментально-технологічний компоненти методичної системи формування управлінських компетенцій включають інструментальні засоби та освітні технології у відповідність до цільового компонента.

Однією з основних активних форм навчання професійним компетенціям, що пов’язані із веденням того виду (видів) діяльності, до яких готуються студенти є семінар, що триває на регулярній основі, до роботи якого залучаються провідні дослідники та фахівці-практики. У межах навчальних дисциплін проводяться майстер-класи із фахівцями-стейкхолдерами.

Робота з формування компетенцій в освітньому процесі здійснюється на основі міжпредметних зв’язків. При цьому однією з форм отримання нового навчального матеріалу поряд із семінаром, залишається навчальна лекція з застосуванням дидактичних матеріалів для інтерактивної дошки у вигляді презентацій з заготовками графічних зображень та ін.

Контрольно-регулювальний та оцінно-результативний компоненти методичного забезпечення покликані забезпечити поточний контроль розвитку компетенцій, а також критеріальне визначення їх сформованості.

Традиційний контроль, на думку Т. Федірчик [61; 62], здійснюється у ЗВО на основі різних оціночних засобів, у тому числі і за допомогою тестів з вибором відповідей, що не сповна відповідає сучасним вимогам оцінки сформованості компетенції. У зв’язку з цим, необхідне введення інновацій у традиційні контрольно-оціночні процедури; розробка нових засобів та методів контролю для забезпечення правдивої оцінки компетентності майбутніх фахівців щодо використання інновацій в освітньому процесі [1; 36].

Контроль сформованості когнітивного компонента загальних управлінських компетенцій найчастіше здійснюється з використанням письмових форм, а саме методом тестування, чи застосуванням компетентнісно-орієнтованих завдань.

Для проведення таких форм занять підготовляються ситуаційні завдання та питання до них. Для відповідей на запитання майбутнім фахівцям пропонується зреалізувати різні види діяльності: викласти коротко зміст тексту, знайти головну думку чи ідею, визначити послідовність дій, викласти текст у вигляді есе, порівняти дані в таблиці, зробити аргументований висновок, порівняти два тексти та знайти загальне та відмінності в наукових текстах, порівняти практико-зорієнтовані дані та зробити висновки, порівняти різні точки зору та зробити висновок та ін.

Ступінь сформованості діяльнісного компонента універсальних управлінських компетенцій у студентів оцінюють методом індивідуальних професійних проектів, результатів розробки чи аналізу нормативних актів локальної спрямованості, проблемно-модульного навчання, інтерактивного навчання, що включає ділові, організаційно-діяльнісні ігри та ін.). Інтерактивне навчання фактично включає всі технології, побудовані за цілеспрямованою, спеціально-організованою, груповою та міжгруповою діяльностями, що забезпечують зворотний зв’язок між усіма її учасниками для досягнення взаєморозуміння та корекції освітнього процесу, індивідуального стилю спілкування на основі зворотного зв’язку.

 Загалом оцінити сформованість компетенцій можна лише в практичних ситуаціях (Л. Лебедик [28; 29; 30]). Діючи в моделюванні проблемної ситуації, майбутні фахівці з управління закладами освіти опановують діями та набувають досвіду щодо різноманітного вирішення професійних проблем. Сформованість професійних компетенцій перевіряють методом проектів та/або тестуванням.

Науковці пропонують такі загальні методи оцінки сформованості управлінських компетенцій:

* тести із завданнями різних форм для проміжної атестації студентів, що слугують умовою якісної перевірки рівня освоєння знань та умінь початкового рівня, необхідних для формування загальних та/або фахових (професійних) компетенцій;
* фахово-компетентні тести для підсумкової атестації студентів, які повинні містити компетентнісно-орієнтовані завдання

міждисциплінарного характеру застосування знань у професійних ситуаціях із вільно формованою відповіддю;

* анкетування майбутніх фахівців, призначені для виявлення результатів проходження педагогічної практики з позицій виявлених 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 [10].

Оцінно-результативний компонент методичного забезпечення освітнього процесу пов’язаний з оціночною діяльністю та моніторингом для становлення управлінських компетенцій. При цьому вхідний та вихідний контроль більш жорсткіший, а поточний та проміжний контроль під час виконання завдань є набагато м’якшим. Також одним із завдань даного компонента є формулювання критеріїв та застосування їх для оцінки ступеня сформованості управлінських компетенцій.

Сфера інноваційного управління потребує наявності сформованих спеціальних управлінських компетенцій. Основними напрямками розвитку управлінської компетентності у цій сфері виступають як спеціалізовані навчальні дисципліни в межах основної освітньої програми, так і система підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінського персоналу спроектована на необхідні управлінські компетенції. Оновлення системи перепідготовки управлінського персоналу пов’язано з потребою застосування інноваційних та інформаційних підходів у сфері управління закладами освіти та неготовністю майбутніх управлінців до ефективного керівництва в 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**

У запропонованій нами моделі викладача ЗВО як фахівця у сфері управління освітнім закладом зазначені вимоги, які виставляються до професійно-управлінської діяльності майбутніх фахівців – це: готовність надавати високі інтелектуальні та позитивно-емоційні освітні послуги, здійснювати професійну діяльність в педагогічному та освітньому середовищі з високою комунікативно-управлінською відповідальністю; спрямованість на безперервне впродовж професійного життя навчання, освоєння нових інформаційно-комунікаційних технологій та удосконалення своєї ділової та управлінсько-комунікаційної культури; готовність до реалізації управлінської діяльності в умовах цілковитої відкритості і залучення до колективної співучасті; дотримання унормованих етичних принципів у провадженні управлінської діяльності, бажання формувати позитивний професійний імідж; ціннісне ставлення до управлінської професійної діяльності та як справи свого 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.

Дієві форми та методи управлінської діяльності використовуються в освітньому процесі підготовки викладачів вищої школи у певній послідовності та циклічності та відповідають інтересам і цілям підготовки, сприяють прийняттю та виконанню управлінських рішень, проведенню організаційно-управлінських заходів. Відповідні етапи управлінської діяльності зі своїм набором форм та методів характеризуються логічним зв’язком і цілісну утворюють сукупність управлінських дій.

**РОЗДІЛ 3**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**3.1. Методична система формування управлінських компетенцій**

Підготовка управлінських кадрів у відповідність до затверджених освітніх стандартів вимагає кардинальних змін усіх компонентів системи вищої школи, включаючи оновлення змісту управлінської освіти, методів викладання, навчання та контрольно-оцінних засобів і технологій оцінювання її результатів, що підкреслюється у Законі України «Про вищу освіту».

Оновлення систем підготовки та перепідготовки управлінського персоналу пов’язано з потребою застосування інноваційних та інформаційних підходів у сфері управління, а також з низькою готовністю управлінського персоналу до ефективного керівництва освітньою системами за ефективного застосовування елементів інформатизації та системи управління її якістю. Найчастіше дані проблеми пов’язані з відсутністю в управлінців базової освіти у сфері управління, інформаційних технологій та інноватики. Будучи дуже актуальними нині в часі коронавірусної пандемії, проблеми погіршуються внаслідок активного залучення інформаційних та інноваційних технологій у систему управління, автоматизації діяльності у сфері управління, стандартизації управлінської діяльності. Особливо актуальне вирішення перерахованих проблем для освітніх установ гуманітарного спрямування, зокрема, у закладах вищої освіти, де управлінський персонал зустрічається із технічними труднощами освоєння та ефективного застосування інформаційних та інноваційних технологій управління.

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 [15].

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 [41; 42; 47; 53; 54; 59] визначають компетентність як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності. Науковець А. Хуторський під компетенцією розуміє деяке відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки здобувача. Автор вважає, що «…компетенція включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності» [66а]. Тоді як О. Ковтун підкреслює, що компетенція – це володіння динамічним набором знань, умінь, навичок, моделей поведінки та особистісних якостей, які дозволять випускнику стати конкурентоспроможним на ринку праці та успішно професійно реалізовуватись у широкому спектрі соціальних галузей економіки та культури.

У результаті під компетенцією ми розуміємо інтегральну характеристику майбутнього фахівця, що складає динамічну сукупність знань, умінь, моделей поведінки та особистісних якостей, якій навчається і має за обов’язок їх продемонструвати після завершення всієї чи частини освітньої програми.

Підставою для розвитку професійних компетенцій майбутнього фахівця-викладача вищої освіти, точки зору та концепції модернізації змісту освіти, потребує уточнення з урахуванням сучасних парадигм освіти.

Сучасні стандарти поняття «ключові компетенції» не включають, однак у їх структурі присутні інтегральна (ІК), загальні (ЗК) та спеціальні (фахові) (СК) компетенції. З точки зору проекту TUNING, компетенції поділяються на загальні та професійні, чим підкреслюється дуалізм компетенцій певного індивіда. Він складається з особистісних надпрофесійних компетенцій, визначальних щодо сприйняття та оцінки навколишнього світу, та представлених у вигляді універсальної системи знань, умінь та якостей особистості, які можуть бути застосовані в різних сферах діяльності, та професійних компетенцій – орієнтованих на формування системи знань, умінь та способів діяльності у певній професійній сфері. Таким чином, структурно різниці між ключовими, загальнокультурними та загально-професійними компетенціями не спостерігається, однак сутнісна, певна розбіжність все ж таки є. Сучасні науковці, опираючись на закордонний досвід, замість диференціації наведених вище компетенцій пропонують застосувати інтегративне визначення – універсальні компетенції.

Порівняльний аналіз літературних джерел показує, що ключові та універсальні компетенції важко розділити і що вони мають багато спільного, і видаються як надпрофесійні здібності та готовності особистості, що дозволяють їй творчо самореалізуватися, соціально взаємодіяти та адаптуватися до змінних умов.

До загальних універсальних управлінських компетенцій із позицій запропонованих нині стандартів нами відносено такі:

* здатність використовувати для вирішення комунікативних завдань сучасні технічні засоби та інформаційні технології;
* готовність використовувати сучасні засоби отримання, зберігання, обробки інформації, працювати з розподіленими базами знань у глобальних комп’ютерних мережах;
* здатність критично оцінювати інформацію, переоцінювати накопичений досвід та конструктивно приймати рішення на основі аналізу інформації;
* здатність до критичного аналізу власних можливостей;
* 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 ін.

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

Однак нині існує сукупність компетенцій, які формують готовність керівника ефективно застосовувати сучасні інноваційні підходи, інформаційні технології та стандарти якості у сфері управління ЗВО:

* готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій в управлінській діяльності;
* здатність до застосування стандартів управління якістю освіти;
* здатність до застосування інноваційних підходів та технологій, як у своїй діяльності, так і у діяльності ЗВО.

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.

 Структура методичної системи формування компетенцій, на наше переконання, включає такі компоненти:

– цільовий, що містить перелік компетенцій майбутнього фахівця, а також що входять до них професійних знань, умінь, навичок та схему впливу окремої дисципліни на розвиток конкретних компетенцій;

– змістовний, який включає компетентну модель студента, розроблену на основі державного стандарту та локальних предметних компетенцій;

* інструментально-технологічний (містить дві складові: інструментальні засоби та конкретний набір технологій та методів навчання, які будуть визначені у відповідність до цільового компонента);
* контрольно-регулювальний (забезпечує поточний контроль процесу навчання, що дозволяє гнучко реагувати на відхилення у процесі формування та розвитку компетенцій);
* оцінно-результативний (містить критерії сформованості компетенцій).

 Наводимо основні компетенції, на основі яких формується професійна компетентність викладачів вищої школи до управлінської діяльності. Всікомпетенції 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 онтайн-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 [5-6]:

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 [3]:

а) змістовно-організаційний компонент: знання достатньої кількості діагностичних методик та проективних 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 управлінської компетентності майбутніх фахівців закладів освіти розкриває організаційно-педагогічний план реалізації моделі завдяки застосуванню до освітнього процесу комплексу педагогічних умов. Змістовно-організаційно-педагогічну основу дослідження утворюють:

– 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 22 особи. 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.

**Таблиця 3.1**

Відповіді на запитання анкети на початку вивчення дисципліни

«Управління освітнім процесом в закладах освіти»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№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 | 12 осіб/55% |
| 2.  | Чи усвідомлюєте соціально-економічну значущість майбутньої професії та мати високу мотивацію до виконання професійної діяльності | 10 осіб/45% |
| 3. | Чи вмієте Ви критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику на свою адресу | 7 осіб/32% |
| 4. | Чи сформовані у Вас здібності забезпечувати попередження та профілактику особистої професійної деформації та професійного вигоряння | 11 осіб/50% |

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

**Таблиця 3.2**

Відповіді на запитання анкети в кінці вивчення дисципліни

«Управління освітнім процесом в закладах освіти»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№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 | 20 осіб/91% |
| 2.  | Чи усвідомлюєте соціально-економічну значущість майбутньої професії та мати високу мотивацію до виконання професійної діяльності | 12 осіб/54% |
| 3. | Чи вмієте Ви критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику на свою адресу | 15 осіб/68% |
| 4. | Чи сформовані у Вас здібності забезпечувати попередження та профілактику особистої професійної деформації та професійного вигоряння | 22 осіб/100% |

На запитання анкети, що відноситься формування компетенції «прагнення до особистісного та професійного саморозвитку, уміння розставляти пріоритети, ставити особисті цілі, вчитися на власному досвіді та досвіді інших» ствердна відповідь «Так» була у 20 осіб, порівняно з 12 «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 (12 «Так» і 10 «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» (15 «Так» в кінці і відповідно 7 «Так»).

А відповіді на запитання анкети щодо компетенції «формування здібності забезпечувати попередження та профілактику особистої професійної деформації та професійного вигоряння» нами були отримані такі (22 «Так» і відповідно в кінці 11 «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)».

Нами 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.

Наш 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 новаційних 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**

Розвиток професійних компетенцій майбутнього фахівця, з позиції концепції модернізації змісту освіти, потребує нині уточнення даного поняття з урахуванням сучасних парадигм освіти.

Сучасні стандарти вищої освіти поняття «ключові компетенції» не включають, однак у структурі компетенцій присутні інтегральна, загальні та спеціальні (фахові).

Аналіз професійних компетенцій сучасного управлінця освітнього закладу показує, що всі його компетенції можна згрупувати за шістьома загальними напрямами: 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. Визначальним в управлінській діяльності викладач вищої школи є вироблення управлінського рішення, яке полягає у виданні відповідних правових актів та (або) здійсненні організаційних заходів. Поняття «управління» можна розглядати у значенні управлінської діяльності як специфічного виду праці, спрямованого 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. Управлінці освітніх закладів є першочергово педагогами, відповідно розроблена модель є правомірною для розгляду узагальненої структури професійної компетентності освітнього закладу. Виділена структура управлінських компетенцій дозволяє перейти до оновлення системи підвищення кваліфікації управлінського персоналу основою оновлення даної системи може виступити методична система формування управлінських компетенцій, що покликана оновити, модернізувати та підвищити ефективність як профільної освіти, так і підвищення кваліфікації управлінського персоналу ЗВО.

4. У результаті проведеного дослідження виявлено, що:

а) студенти, а це 20 осіб і відповідно 91%, впродовж навчання постійно прогнули 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;

б) здобувачі (12 осіб5, що відповідає 54%) індивідуально усвідомлюють соціально-економічну значущість майбутньої професії та мають високу мотивацію до виконання професійної діяльності;

в) магістри вміють критично оцінювати особисті переваги та недоліки, конструктивно реагувати на критику із зовні на свою адресу – 15 осіб із 22, а це 68%;

г) майбутні фахівців мають сформовані здібності щодо попередження та профілактики особистої професійної деформації і професійного вигоряння (22 осіб, що становить100%).

Констатуємо, що у здобувачів магістратури другого року навчання спеціальності «Управління закладами освіти» під час результативного використання викладачами в освітньому процесі інноваційних методів, форм та різних засобів навчання в цілому відбулося формування компетенцій, які направлені на суттєве зростання фахових компетентностей, та сповна сформована дієва рефлексивна позицію, що в майбутньому слугує основою у цілеспрямованому професійному розвитку та успішній управлінській освітній діяльності.

 5. Виконане дослідження підтвердило педагогічну цінність досягнутих результатів. Перспективами подальшого дослідження може бути виявлення закономірностей та принципів формування управлінської компетентності майбутніх фахівців управління закладами освіти з виявленням дієвих умов та факторів удосконалення даного процесу; теоретичне та практичне розв’язання проблеми підготовки управлінських кадрів для системи вищої освіти в межах розробки/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. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2011. 468с.
4. Балганова Е. В., Богдан Н. Н. Применение матрицы компетенций при проектировании образовательной программы по направлению подготовки «Управление персоналом». Инновационные тенденции развития управления персоналом: образование и практика : материалы региональной научно-практической конф. Новосибирск, 2015. С. 46–53.
5. Балганова Е. В., Богдан Н. Н. Разработка модели компетенций специалиста в сфере управления персоналом на основе стандартов профессиональной деятельности. Высшее образование сегодня, 2013. № 12. С. 27–32.
6. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. №4. C. 5–20.
7. 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.
8. Бачинська Є. М. Підготовка директорів закладів освіти до управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Народна освіта. 2018. №1. С. 32‒46.
9. Бех І. Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. Педагогіка толерантності. 2001. №3–4. С. 157.
10. Білянін Г. І. Профілі професійної компетентності управлінського персоналу закладів освіти. URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
11. 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.
12. 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.
13. Жданова-Неділько О. Підготовка майбутнього керівника навчального закладу до конструктивної управлінської взаємодії. Гірська школа українських Карпат. 2015. №12. С. 68‒71.
14. Забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід та реалії українського класичного університету: навч. посібник / укл.: Петришин Р. І., Ушенко О. Г. та ін. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т, 2013. 208 с.
15. Закон України «Про вищу освіту». URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
16. Зубченко Т. В. Інноваційні підходи до форм та розвитку управлінської компетентності керівника навчального закладу, 2015. URL: <https://sajtzaviduvacha-rmk8.webnode.com.ua/news/>
17. Ідея університету: Антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів: Літопис, 2002. 304 с.
18. 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>.
19. Калініна Л. М. Сутність феномену управління. Директор школи: Україна, 2000. №2. С. 26–33.
20. Калюжний В. В. Забезпечення якості підготовки викладача вищої школи до створення і забезпечення мотиваційного компонента для формування пізнавальних інтересів студентів. Дидаскал. 2020. № 20. С. 59–62.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1038 с.
25. Лебедик Л. В. Використання інформаційних технологій для забезпечення якості системи підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. Інформаційні технології зб. тез ІV Всеукр. наук. практ. конф, 18 трав. 2017 р., Київ. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 132–134.
26. 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 XLІ Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 18–19 лютого 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. С. 200–203.
27. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності педагогіка вищої школи. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 2014, №14. С.165–169.
28. 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 ІІ (62). С. 65– 473.
29. Лебедик Л. В. Моніторинг якості системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти : зб. матеріалів ІІ регіонал. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, Україна, 20 лист. 2018 року). / укл.: Брик Р.С., Дідух Т.Г. Тернопіль, 2019. С. 35–42.
30. 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.
31. 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.
32. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
33. Мачинська Н. І. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2012. Вип. 17. С. 198–205.
34. Мирончук Н. М. Моделювання змісту педагогічної діяльності студентів магістратури у контекстно-професійній підготовці. Андрагогічний вісник, 2017. № 8. С. 88–95.
35. 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.
36. 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.
37. Москаленко Л. Розвиток управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу, 2018. URL : [www.svyatoshinruo.kiev.ua/](http://www.svyatoshinruo.kiev.ua/)
38. 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.
39. Науменко Л. О. Забезпечення якості формування управлінської компетентності майбутнього викладача в умовах магістратури. Дидаскал, 2020. № 20. С. 62–65.
40. Нечепоренко Л. С. Педагогічний вплив на формування управлінських умінь студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2011. №27. С. 14–19.
41. 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.
42. 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.
43. 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.
44. Ребуха Л. З., Боршуляк Н. С. Професійна компетентність фахівців: сутнісні ознаки та розвиткові умови. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22. Т. 3. С. 87‒90.
45. Ребуха Л., Кравець Х. Концептуальні основи розвитку підготовки викладачів вищої школи до управлінської діяльності. Інновації в освіті: перспективи розвитку: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. (Тернопіль, 20 трав. 2021 р.) Тернопіль: ЗУНУ, 2021. С. 191–193.
46. 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.
47. Ребуха Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. Г*уманітарні студії: історія та педагогіка*, 2021. №1. С. 113–124.
48. Семанчина В. Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2016. Вип. 15. С. 430–437.
49. 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). C. 169–177.

49 а. Степин В. С. Философия науки и техники. М.: Академический проект, 2017. 424 с.

1. Стрельніков В. Ю. Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. Фізико-математична освіта : науковий журнал, 2017. Вип. 4(14). С. 349–352.
2. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
3. Стрельніков В. Ю. Дослідження якості педагогічної практики магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Якість вищої освіти : вдосконалення змісту та організації практичної підготовки студентів : матеріали XL Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 25–26 лютого 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. С. 76–78.
4. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с., Кн. 2. 230 с.
5. Стрельніков В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи електронного навчання. Інформаційні технології 2017 : зб. тез ІV Всеукр. наук.-практ. конф., 18 трав. 2017 р., м. Київ / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; відповід. за вип. : М. М. Астаф’єва та ін. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 254–256.
6. Топузов О., Калініна Л. Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. Український педагогічний журнал. 2017. №4. С. 34‒44.
7. 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.
8. 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.
9. Федірчик Т. Д. Науково-методичний супровід розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи: практ. посібник. Чернівці : Золоті литаври, 2015. 180 с.
10. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т, 2015. 448 с.
11. 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. Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2016. 452 с.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. 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. Чернівец. нац. ун-т ім.Ю.Федьковича. Чернівці, 2016. 452 с.
16. 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.
17. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

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

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Melnychuk I., Rebukha L., Zavgorodnia T. & Bloshchynskyi 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.
5. Pavliuk R. O. Навчання на дослідницькій основі: європейські підходи до його характеристики. *Освітологічний дискурс*, 2017. №1. С. 155–167.
6. Pavliuk R.O. Науково-дослідна діяльність магістрів педагогічної освіти у контексті іншомовної підготовки. *Освітологічний дискурс*. 2015. №2(10). С. 217–228.