

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**МАРТАЛІШВІЛІ ЛЕСЯ АНАТОЛІЇВНА**

УДК 378.04:[37.07:005.95+(043.5) M29

**ДИСЕРТАЦІЯ**


**ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ  
НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

спеціальність 015 Професійна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

  
\_\_\_\_\_  
Л. А. Марталішвілі

Науковий керівник: **Гриньова Марина Вікторівна**  
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Полтава – 2023

## АНОТАЦІЯ

**Марталішвілі Л.А. Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.** - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності Професійна освіта (за спеціалізаціями), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка 015.- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, 2023.

Дисертаційну роботу присвячено формуванню управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

У дослідженні на тему «Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін» з'ясовано суть поняття управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти та її структурних компонентів; розроблено модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін»; визначено критерії сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти; визначено й теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; змодельовано процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін та перевірити ефективність педагогічних умов та експериментально перевірено ефективність розробленої моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у навчальному процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Дисертація є цілісним комплексним теоретико-практичним дослідженням, яке спрямоване на формування управлінської компетентності

майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, і має безумовну наукову новизну, яка полягає в тому, що:

*уперше:* визначено педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності); розроблено модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, котра складається із трьох структурних блоків (методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний);

*уточнено* поняття управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти та її структурних компонентів, етапи експериментального дослідження, критерії, показники, рівні та методи діагностики сформованості управлінської компетентності;

*удосконалено* організаційно-методичний супровід процесу формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, критеріально-рівневий апарат для діагностики сформованості досліджуваної компетентності (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний, їх показники та рівні – високий, середній, низький);

*дістало подальшого розвитку:* наукове розуміння суті та змісту педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; етапи технології реалізації моделі формування управлінської компетентності

майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний).

Практична значущість роботи полягає в розробці та упровадженні авторської моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, її змістовому наповненні, експериментальна перевірка якої здійснена на площинах реалізації освітніх компонентів; у доборі та обґрунтуванні діагностичного інструментарію моніторингу досліджуваного процесу, деталізації критеріїв та показників, за допомогою яких може здійснюватися аналіз готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін; у розробці вибіркової дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» з необхідним навчально-методичним забезпеченням.

Авторкою використано як загальнонаукові, так і спеціальні методи педагогічних досліджень, у тому числі *теоретичні*: порівняння, аналіз, синтез, зіставлення (для вивчення наукових джерел, нормативних документів, досвіду управління закладом освіти у контексті актуальних завдань освітньої діяльності, аналіз чинної системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти; визначення методологічних підходів до вирішення проблеми формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін); узагальнення (для уточнення ключових понять дослідження, виокремлення структурних компонентів управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти, обґрунтування методичних засад дослідження, формулювання концептуальних положень, педагогічних умов і висновків); *емпіричні* – анкетування, бесіди, опитування, тестування, педагогічне спостереження за студентами в процесі їхньої професійної підготовки (для виявлення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти); педагогічний експеримент (для перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін); педагогічне

модельовання (для розроблення моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін); *статистичні* – для математичної обробки даних педагогічного експерименту, для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження з метою узагальнення експериментальних даних і перевірки їх достовірності.

В роботі деталізовано критерії та показники, за допомогою яких здійснюється аналіз готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін. Цим самим автокою доведено, що за умови реалізації визначених ними педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності), можна досягти позитивної динаміки у формуванні цієї компетентності.

**Ключові слова:** управлінська компетентність, модель формування управлінської компетентності, компоненти управлінської компетентності, педагогічні умови формування управлінської компетентності, управління закладом освіти, державне управління освітою, фахові дисципліни, менеджмент освіти.

The dissertation is devoted to the formation of managerial competence of future heads of educational institutions in the process of training in professional disciplines.

In the research of "Forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines"

essence of concept of administrative competence of future leader of establishment of education is found out and her structural components; the model of forming of administrative competence of future leader of establishment of education is worked out in the process of studies of professional disciplines"; the criteria of formed of administrative competence of future leader of establishment of education are certain; certainly and in theory обґрунтовано totality of pedagogical terms of forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines; the process of forming of administrative competence of future leader of establishment of education is modelled in the process of studies of professional disciplines and to check efficiency of pedagogical terms and efficiency is experimentally tested of the worked out model of forming of administrative competence of future leaders educational.

Dissertation is integral complex теоретико-практичним research that is sent to forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines, and has an absolute scientific novelty, that consists in that, :

*first:* the pedagogical terms of forming of administrative competence of future leader of establishment of education are certain in the process of studies of professional disciplines (of improvement of maintenance of professional preparation of future leaders of establishment of education by introduction of selective educational discipline "Innovative management and effective dialogue" conflicts; the system use of тренінгових technologies is for forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines; creation of project and realization of the motivational-oriented practical preparation of students to administrative activity); the model of forming of administrative competence of future leader of establishment of education is worked out in the process of studies of professional disciplines, that consists of three structural blocks (methodologically-having a special purpose, semantically-judicial and effectively-diagnostic);

*the concept* of administrative competence of future leader of establishment of education is specified and her structural components, stages of experimental research, criteria, indexes, levels and methods of diagnostics of formed of administrative competence; organizationally-methodical accompaniment of process of forming of administrative competence of future leader of establishment of education is improved in the process of studies of professional disciplines, criterion-level vehicle for diagnostics of formed of the investigated competence;

*got further development*: scientific understanding of essence and maintenance of pedagogical terms of forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines; the stages of technology of realization of model of forming of administrative competence of future leader of establishment of education are in the process of studies of professional disciplines (preparatory, carried out in a process correcting and analytical).

Practical meaningfulness of work consists in development and introduction of authorial model of forming of administrative competence of future leaders of educational establishments, her semantic filling, experimental verification of that is carried out on the planes of realization of educational components; in a selection and ground of diagnostic tool of monitoring of the investigated process, working out in detail of criteria and indexes by means of that the analysis of readiness of future leaders of educational establishments can come true to administrative activity in the process of study of professional disciplines; in development of selective discipline the "Innovative management and effective dialogue" conflicts are with a necessity educational and methodical providing.

Authors are use both scientific and special methods of pedagogical researches, including theoretical: comparison, analysis, synthesis, comparison (for the study of scientific sources, normative documents, experience of management of education establishment in the context of actual tasks of educational activity, analysis of the

operating system of preparation of future leaders of establishments of education; determination of the methodological going is near the decision of problem of forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines); generalization (for clarification of key concepts of research, selection of structural components of administrative competence of future leader of establishment of education, ground of methodical principles of research, formulation conceptual positions, pedagogical terms and conclusions); empiric is a questionnaire, conversations, questioning, testing, pedagogical watching students in the process of their professional preparation (for the exposure of levels of formed of administrative competence of future leader of establishment of education); pedagogical experiment (for verification of efficiency of the distinguished pedagogical terms of forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines); pedagogical design (for development of model of forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines); statistical - for the mathematical processing of data of pedagogical experiment, for the quantitative and quality analysis of research results with the aim of generalization of experimental data and verification of them.

Criteria and indexes by means of that the analysis of readiness of future leaders of educational establishments comes true to administrative activity in the process of study of professional disciplines are in-process gone into detail. This same it is well-proven authors, that on condition of realization of certain by them pedagogical terms of forming of administrative competence of future leader of establishment of education in the process of studies of professional disciplines (improvement of maintenance of professional preparation of future leaders of establishment of education by introduction of selective educational discipline the "Innovative management and effective dialogue" conflicts; the system use of тренінгових technologies is for forming of administrative competence of future leader of



establishment of education in the process of studies of professional disciplines; проєктування and realization of the motivational-oriented practical preparation of students to administrative activity), it is possible to attain a positive dynamics in in forming of this competence.

**Keywords:** administrative competence, model of forming of administrative competence, component of administrative competence, pedagogical terms of forming of administrative competence, management of education establishment, state administration, professional disciplines, management of education, education.

#### Список публікацій здобувача за темою дослідження

1. Теоретичні засади державного управління освітою України та тенденції його сучасного розвитку. Витоки педагогічної майстерності: зб.наук.праць. Полтава, 2019. Вип. 24. С.133-142
2. Ефективність надання державної підтримки реформи «Нова українська школа» закладам освіти Полтавщини: Імідж сучасного педагога. Полтава, 2021 №4 (128). С. 91-119
3. Теоретичні засади державного управління освітою; Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2023, №4 (128).С9-119
4. Освітня реформа НУШ в контексті субвенційного фінансування галузі загальної середньої освіти»: Науковий журнал «Virtus», НПО «Соборнист» (Україна) СРМ «ASF» (Канада) квітень 2020 (№43), с.78
5. Модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, Суми, 2022, № 6 (120)
6. Імплементация реформи системи харчування в закладах освіти України; Нова українська школа й підготовка вчителя до забезпечення базової середньої освіти: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково- практичної конференції, Глухів, 2021 р. / МОН України. С.96-100

7. Ефективний менеджмент інклюзивної освіти в Україні; Матеріали VII Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика», Харків, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 16-18 березня 2023р., с.1148-1151

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЗВО – заклад вищої освіти

ОПП – освітньо - професійна програма

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....	13
<b>ВСТУП</b> .....	14
<b>Розділ 1. ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b> .....	23
1.1. Управління закладом освіти у контексті актуальних завдань освітньої діяльності .....	23
1.2. Аналіз чинної системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти .....	45
1.3. Компонентна структура управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти.....	58
Висновки до першого розділу.....	70
<b>Розділ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН</b> .....	72
2.1. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін .....	72
2.2. Наукове обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін .....	115
Висновки до другого розділу .....	137
<b>Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН</b> .....	140

3.1. Аналіз комплексу діагностувальних факторів чинників сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти .....	140
3.2. Технологія та програма дослідно-експериментальної програми з упровадження моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти .....	156
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи .....	174
Висновки до третього розділу .....	206
ВИСНОВКИ .....	211
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	218
ДОДАТКИ .....	242

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Період кінця ХХ-початку ХХІ століття в Україні ознаменувався значними змінами в системі освіти, що були зумовлені трансформаційними процесами політичного, економічного, соціального характеру і відображають європейський вектор розвитку нашої країни. Пов'язані з ними реформаційні виклики торкаються як окремих освітніх галузей, так і сфери професійної підготовки кадрового складу для закладів освіти, і насамперед – управлінського.

Сучасні тенденції реформації, підвищення якості освіти та досягнення цілей сталого розвитку важливого значення набуває проведення досліджень теорії та методів, спрямованих на результативну управлінську діяльність менеджерів галузі, керівників закладів освіти різних типів і форм власності.

Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту» та ін. визначають об'єктивно високий статус освітньої галузі в соціумі, її непересічне значення для всіх сторін суспільного життя, вирішальну роль у життєорганізації кожної окремої людини і наголошують на вагомій ролі керівника, який, згідно з положеннями законодавства, несе у закладі освіти відповідальність за його освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність, реалізуючи кадрову політику, забезпечуючи організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм, сприяючи та створюючи умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти, забезпечуючи функціонування у закладі освіти безпечного освітнього середовища. Успішне виконання посадових обов'язків вимагає від сучасного керівника сформованої управлінської компетентності, що розглядається нами насамперед як результат науково обґрунтованої за змістом, досконалої за організацією професійної освіти, опанування освітньої програми, стрижень якої складають фахові дисципліни.

Управління освітніми закладами як педагогічну та управлінську проблему та процес професійної підготовки до його здійснення досліджували В. Берека, Т. Борова, М. Гриньова, Л. Даниленко, О. Ельбрехт, Г. Єльнікова, В. Жигір, Л. Карамушка, О. Касьянова, О. Козлова, Л. Кравченко, О. Лаврентьєва, О. Мармаза, Л. Мартинець, В. Маслов, Н. Островерхова, В. Пікельна, Г. Полякова, Л. Профателюк, А. Светлорусова, Є. Хриков та ін.

Підготовка менеджерів освіти на засадах компетентнісного підходу в останні роки стала предметом розгляду Ю. Бойчука, Н. Бурлаки, Р. Вдовиченко, Є. Гринь, М. Гриньової, Н. Дудник, Н. Клокар, М. Кудли, В. Саюк, О. Шаманської та багатьох інших науковців. Це цілком закономірно, оскільки освітні стандарти підготовки керівників закладів освіти різних рівнів розглядають такий підхід як методологічну основу цього процесу, позиціонуючи компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, на високому рівні провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Окремі аспекти професійної компетентності менеджерів освіти розглядали в своїх теоретичних та теоретико-методичних роботах М. Богодист та О. Самодумська (здійснення управлінського проектування в освіті); Л. Злочевська, Н. Пенцова, П. Бойчук, О. Фаст та І. Фальковська, В. Свистун та Ю. Палькевич (економічна грамотність керівників освітніх організацій); З. Рябова (маркетингове управління в освіті); Н. Сас (інноваційне управління освітніми закладами); Л. Сергєєва (лідерство в діяльності освітнього управлінця) тощо.

Водночас ми змушені констатувати, що наукових досліджень, присвячених формуванню управлінської компетентності керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, здійснюється обмаль, що зумовило появу низки суперечностей:

- між соціальним запитом на гуманістичний за спрямованістю, людиноцентрований за провідними засобами здійснення,

високоякісний за результатами педагогічний процес у вітчизняних закладах освіти та недостатньою для його успішної реалізації управлінською компетентністю менеджерів освіти;

- між інноваційним характером змісту фахових дисциплін – освітніх компонентів освітньо-професійних програм підготовки магістрів з управління закладами освіти, що продиктований швидкозмінними обставинами освітньої діяльності, та переважанням при їхньому вивченні традиційних форм і методів навчання, які не здатні повною мірою забезпечити вимоги освітніх та професійних стандартів щодо формування управлінської компетентності керівника закладу освіти;
- між об'єктивною потребою в формуванні управлінської компетентності керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін та відсутністю послідовно і ґрунтовно розроблених педагогічних умов такого формування.

Враховуючи суспільну вагу і наукову актуальність окресленої проблеми, її недостатню теоретичну розробленість, назрілу необхідність науково обґрунтувати і технологічно деталізувати педагогічні умови формування управлінської компетентності керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін обрано тему дисертаційного дослідження: **«Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію підготовлено відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка за темою «Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін».

Тема дисертації затверджена затверджена протоколом № 1 засідання вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка від 27 серпня 2019 року. Тема дисертації



закоординована у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології витяг № 1 від 26 листопада 2019 року.

**Мета дослідження** полягає у визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Відповідно до поставленої мети **в дослідженні визначено такі завдання:**

- 1) з'ясувати суть поняття управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти та її структурних компонентів;
- 2) визначити критерії сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти;
- 3) визначити й теоретично обґрунтувати сукупність педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін;
- 4) змодельовати процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін та перевірити ефективність педагогічних умов.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх керівників закладу освіти у закладі вищої освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

**Гіпотеза дослідження** полягає у тому, що за умови реалізації визначених педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності

майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; проєктування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності), можна досягти позитивної динаміки у формуванні цієї компетентності.

*Результати дослідження впроваджено* в навчальний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Дослідження проведено у кілька етапів:

*на першому етапі – підготовчому (2019 р.)* вивчено сучасний стан проблеми формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, охарактеризовано вихідні параметри дисертації, об'єкт, предмет, методологію та методи роботи, описано поняттєвий апарат дослідження, розроблено його структуру;

*на другому етапі – процесуальному (2020-2023 рр.)* розроблено модель формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, її змістове наповнення, підбрано та обґрунтовано діагностичний інструментарій моніторингу досліджуваного процесу, проведено констатувальний етап експериментальної роботи; здійснено реалізацію авторської моделі та педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів; проведено визначення динаміки кількісних та якісних показників формувального етапу експерименту на площинах реалізації освітніх компонентів (теоретико-орієнтована, проєктно-операційна, практико-дослідницька);

*на третьому етапі – коригувальному (2023 р.)* внесення відповідних коректив у процес вивчення фахових дисциплін, а також у процес реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладу освіти;

на четвертому етапі – аналітичному (2023 р.) аналіз та обробка результатів експертних оцінок з визначення ефективності педагогічних умов розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів; систематизація та оформлення результатів експериментальної роботи; застосування статистичних методик; формулювання висновків та практичних рекомендацій для здобувачів, викладачів, керівників навчальних закладів; окреслення перспектив подальшого дослідження проблеми.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження**:

*теоретичних*: порівняння, аналіз, синтез, зіставлення (для вивчення наукових джерел, нормативних документів, досвіду управління закладом освіти у контексті актуальних завдань освітньої діяльності, аналіз чинної системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти; визначення методологічних підходів до вирішення проблеми формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін); узагальнення (для уточнення ключових понять дослідження, виокремлення структурних компонентів управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти, обґрунтування методичних засад дослідження, формулювання концептуальних положень, педагогічних умов і висновків);

*емпіричних* – анкетування, бесіди, опитування, тестування, педагогічне спостереження за студентами в процесі їхньої професійної підготовки (для виявлення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти); педагогічний експеримент (для перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін); педагогічне моделювання (для розроблення моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін);

*статистичних* – для математичної обробки даних педагогічного експерименту, для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження з метою узагальнення експериментальних даних і перевірки їх достовірності.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено впродовж 2019-2023 років на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що в роботі *уперше*: визначено педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності); розроблено модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, котра складається із трьох структурних блоків (*методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний*);

*уточнено* поняття управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти та її структурних компонентів (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний), етапи експериментального дослідження (підготовчий, процесуальний, коригувальний, аналітичний), критерії, показники, рівні та методи діагностики сформованості управлінської компетентності;

*удосконалено* організаційно-методичний супровід процесу формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, критеріально-рівневий апарат для діагностики сформованості досліджуваної компетентності (мотиваційно-особистісний,

когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний, їх показники та рівні – високий, середній, низький);

*дістало подальшого розвитку:* наукове розуміння суті та змісту педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; етапи технології реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний); зміст науково-практичних семінарів «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу», «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», тренінгів «Розвиваємо стресостійкість», «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів», мотивації до лідерства.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у деталізації критеріїв та показників, за допомогою яких здійснюється аналіз готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.

Основні результати дисертації **упроваджено** в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 0000 від 29.09.2023 р.), що у тому числі підтверджує **вірогідність результатів дослідження**.

Основні положення й результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (2019–2023 рр.).

**Публікації.** Основні положення дисертаційної роботи висвітлено у ряді публікацій авторки, у тому числі – у 5 статтях у фахових виданнях, 2 публікаціях у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота має закінчену цілісну структуру, складається з анотацій (українською та англійською мовами), вступу, трьох розділів із висновками, загальних висновків, списку використаних джерел (204 найменування, з них – 14 іноземною мовою), 17 додатків. Робота містить 29 таблиць і 12 рисунки. Повний обсяг дисертації становить 326 сторінок, з них основного тексту 234 сторінки.

## **РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У розділі узагальнено інформацію щодо феномену управління загалом та управління закладом освіти як його галузевого різновиду, розкрито на конкретних прикладах об'єктивно зумовлену динаміку професійних вимог до управління в галузі освіти. Проаналізовано сучасний стан підготовки фахівців у галузі освітнього менеджменту і зроблено висновок щодо провідної ролі в цьому процесі компетентнісного підходу. Визначено сутність і структуру управлінської компетентності керівника закладу освіти і схарактеризовано її компоненти.*

### **1.1. Управління закладом освіти у контексті актуальних завдань освітньої діяльності**

Одним із найважливіших соціальних інститутів в умовах становлення постіндустріального (інформаційного) суспільства є освіта, завдяки якій людський розум перетворюється на головну виробничу силу. Вирішальна роль знань у новій парадигмі виробництва зумовлює значну увагу розвинених країн до організації високоякісної освіти, вбачаючи у ній запоруку своєї могутності й конкурентоспроможності.

Згідно з Законом України «Про освіту» (2017), освіта в нашій країні «є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства», а фінансування освіти розглядається як «інвестиція в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави»

Нам глибоко імпонує думка В. Огнев'юка, що «саме інтелектуально розвинена і креативна людина є найбільшим багатством і найпотужнішим чинником розвитку будь-якої країни. Організований, підготовлений і конструктивний мозок людини спроможний знайти заміну неефективному та енергетично затратному виробництву, громіздкому та корупційно вразливому управлінню, духовному обмілілому та культурно обмеженому життю, бідності та людській нищості» (Огнев'юк, 2016, с. 38).

Саме в освіті як синтезі об'єктивного і суб'єктивного науковці намагаються знайти реальне підґрунтя для подальшого цивілізаційного розвитку. Так, пророкуючи перехід людства в перші десятиліття нинішнього століття до «суспільства освіти», окремі дослідники розглядають його як крок одночасно до наступної фази розвитку – «суспільства визволення», яка настане внаслідок повної освіченості молоді та набуття технічної й екологічної культури. «Суспільство визволення» розглядається як своєрідна ідеальна мета реалізації оптимістичної гіпотези суспільного розвитку: завдяки її досягненню стане можливим організувати надзвичайну кількість досліджень і сприяти розквіту творчих здібностей, які й сьогодні є основними елементами забезпечення конкурентоспроможності, але не завжди отримують належну педагогічну, соціальну чи державну підтримку.

У цій гіпотезі привертає увагу, зокрема, те, що, на противагу сучасному етапу, набуття суб'єктом мінімальної кваліфікації не через вивчення чисельних, але легко доступних для використання кожного фактичних даних, а «через освоєння методологічної основи, яка зробить можливим знайти ці дані, навчити навігації в морі знань, які в дійсності складають частку в океані. Інформаційна індустрія з її величезними банками даних буде взаємопов'язана по всій планеті і забезпечить засоби для такої навігації» (Олійник, 2010, с. 240). Водночас, підвищиться значущість володіння «інтелектуальними інструментами», наявність яких у суб'єкта має забезпечити здобута ним освіта. При більш детальному розгляді стає очевидним, що ці міркування відображають уже не футуристичні, а реальні вимоги до освітнього продукту, які є актуальними для успішної в своєму особистісно-професійному становленні молоді і забезпечуються в контексті формування в неї різнопланових компетентностей.

Розглядаючи сучасний стан освіти в Україні та суспільні запити щодо її розвитку через призму наукових досліджень (Божко (2018), Бойчук Ю. (2013), Вітвицька (2016), Голянич & Лалак (2021), Гуцан (2013), Зязюн (2001), Клепко (2006), Косенко (2019), Мармаза (2017), Мартинець (2018), Огнев'юк (2016), Рябова (2013) та ін.), ми відзначаємо значну активність не лише педагогічної



спільноти, що забезпечує функціонування освіти на різних її рівнях, а й філософів, соціологів, економістів, фахівців різноманітних галузей, якісне кадрове забезпечення яких також зумовлене освітніми чинниками. Адже «особлива турбота про підготовку добре освічених працівників, які здатні виконувати складні завдання й адаптуватися до постійно змінюваного середовища і зростаючих потреб виробничої системи, це не данина «моді», це єдиний шлях прогресу. У цьому контексті важливе значення мають всі складові освіти упродовж життя: дошкільна, середня, формальне професійне навчання та професійне навчання працівників без відриву від виробництва, постійне підвищення кваліфікації працівників» (Огнев'юк, 2016, с. 36).

Проте наша держава поки що лише перебуває в стані пошуку ефективних рішень, здатних привести до усунення перешкод на шляху до високоефективної і конкурентоспроможної у світовому контексті освіти. Розглядаючи ініціативи, що оприлюднюються в засобах масової інформації та більш чи менш успішно впроваджуються в різних аспектах функціонування освіти, не можна не погодитися з думкою М. Кудли, що «нині система освіти зазнає модернізації, успіх якої значною мірою залежить від раціонального управління цією галуззю на всіх ієрархічних рівнях» (Кудла, 2013).

Низка державних документів, прийнятих в останнє десятиліття (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Указ президента України №195/2020 «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі», «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 рр.» та ін.), засвідчують підвищення уваги не лише до освітньої сфери як такої, а й зростання вимог до керівників закладів освіти як базової ланки вітчизняної системи освіти.

Закон «Про освіту» (2017, чинний у редакції від 02.07. 2023 р.) визначає освітній заклад як юридичну особу, яка «має статус закладу освіти, якщо основним видом її діяльності є освітня діяльність» (Р. III, ст. 22).

Ст. 26 цього ж закону носить назву «Керівник закладу освіти» і надає перелік повноважень (прав та обов'язків) останнього, наголошуючи, зокрема, на його відповідальності за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти, а також на тому, що він є повноважним представником закладу у стосунках з іншими суб'єктами (державні органи, органи місцевого самоврядування, юридичні та фізичні особи), які мають до діяльності цього закладу певне відношення, дотримуючись визначених законом та установчими документами освітнього закладу меж.

Визначений Законом конкурсний порядок призначення особи на посаду керівника закладу освіти актуалізує її прагнення до підвищення своєї конкурентоспроможності і є одним із підтверджень необхідності для діючого чи потенційного керівника сформованості низки компетентностей, і зокрема – компетентності управлінської, на противагу застарілій практиці призначення керівництва із фахівців, що мали, насамперед, вищу освіту в галузі та досить значний досвід роботи у ній на рядовій посаді.

Повноваження, якими сьогодні, згідно з Законом «Про освіту», наділений керівник освітнього закладу, передбачають для нього досить широкий спектр компетенцій, серед яких можна виділити організаційні, фінансово-господарські, кадрові, посадово-розпорядчі, а також цілу низку тих, що пов'язані з наданням закладом освітніх послуг і забезпечення їхньої якості. У зовнішньому просторі керівник здійснює зв'язки з громадськістю, забезпечуючи для неї умови для здійснення дієвого та відкритого контролю за діяльністю закладу освіти. Він також є головною інтегруючою постаттю у внутрішньому середовищі закладу, забезпечуючи такі його характеристики, як безпечність, комфортність, ненасильницький характер стосунків тощо, а також створюючи умови для діяльності органів самоврядування, а також «здійснює інші повноваження, передбачені законом та установчими документами закладу освіти» (Закон України «Про освіту», 2017, чинний у редакції від 02.07. 2023 р.).

Аналізуючи зміну змісту роботи керівника закладу освіти за останні роки, О. Ковтун, зокрема, відзначає, що нині у директора «стало більше свободи у

плані фінансів, розподілу ресурсів, відповідно стало більше і відповідальності. Директору школи сьогодні як ніколи потрібні навички управління організацією – основи менеджменту і маркетингу, він повинен бути ефективним управлінцем. Таким чином, сучасний директор школи має бути менеджером, маркетологом, стратегом, розуміти сучасні тенденції освіти, передбачати майбутнє» (Професійна підготовка..., 2018, с. 33).

У цитованому вислові, фактично, йдеться про необхідність для керівника закладу освіти спеціальної управлінської підготовки, яка дозволила б йому грамотно визначати актуальні соціально-політичні, соціально-економічні, соціокультурні, психолого-педагогічні та інші орієнтири в організації освітньої діяльності й забезпечувати адекватність постановки організаційних цілей та оптимальний вибір і успішне застосування засобів їхнього досягнення у процесі поетапної реалізації управлінських функцій.

Вирішення окресленої проблеми здійснюється сьогодні шляхом професійної підготовки управлінців у закладах вищої освіти, і зокрема – майбутніх керівників закладів освіти, чия діяльність має, порівняно з іншими фахівцями, низку відмітних рис.

Визначення змісту поняття «управління» у тлумаченні вітчизняних учених, зазвичай, спирається на думки відомих зарубіжних дослідників М. Альберта, І. Ансоффа, Р. Дафта, П. Друкера, М. Х. Мескона, Г. Мінцберга, Ф.У. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хедоурі та ін., проте вітчизняна наука також має напрацювання у цій сфері, що стали загально визнаними.

Управління розглядається дослідниками у різних аспектах – цільовому, функціональному, процесуальному, комбінованому тощо і загалом позиціонується як одна з обов'язкових умов продуктивної взаємодії.

Автори одного з перших в Україні навчальних посібників з менеджменту В. Жигалов та Л. Шимановська розглядають управління як складний соціально-економічний процес, «вплив на процеси, об'єкти, системи з метою збереження їхньої сталості або переводу з одного стану в інший згідно з поставленими цілями» (Жигалов & Шимановська, 1994, с. 8).

«Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління», – вважає Г. Єльнікова (Єльнікова, 1999, с. 192).

М. Фіцула вважає, що воно являє собою діяльність, спрямовану «на розробку рішень, організацію контролю регулювання об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації» (Фіцула, 2002, с. 394).

Розмежовуючи технічне (в неживих, технічних системах), біологічне (пов'язане з процесами життєдіяльності організмів) та соціальне управління, яке, власне, й становить інтерес у контексті нашого дослідження, Л. Карамушка позиціонує останнє як «вплив на діяльність людей, об'єднаних у різні соціальні групи з їхніми різними соціальними інтересами», що базується на таких загальних принципах, як «наявність двох систем (керівної та керованої) в межах єдиної самоврядної системи; цілеспрямованість процесів управління; наявність програми як сигнально-інформаційного носія, за допомогою якої одна система впливає на іншу; наявність зворотних зв'язків; ентропійний характер процесів управління» (Карамушка, 2004, с. 14-15).

На думку З. Онишківа, управління – це «діяльність, що забезпечує планомірний і цілеспрямований вплив на управлінську систему з метою її максимального функціонування» (Онишків, 2006, с. 4).

В. Маслов розглядає управління як «сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети» (Маслов, 2007, с. 26).

Т. Рожнова обстоює думку дослідників, які розглядають управління освітою в контексті соціальних трансформацій як «особливий вид людської діяльності, що відбувається в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища і цілеспрямовано впливає на керовану систему для забезпечення її стабільного функціонування й послідовної реалізації мети в

межах заданих параметрів на основі закономірностей дії механізмів управління й самоуправління» (Рожнова, 2015), не акцентуючи уваги на власне освітянських складниках управлінської діяльності. Проте зустрічаємо чимало міркувань щодо необхідності детермінації управлінського процесу в освіті відмітними рисами цієї галузі.

Зокрема, О. Лебідь наголошує на розмежуванні управління загалом і управління в освіті, в її окремому сегменті, яким є заклад освіти, стверджуючи, слушно, на наш погляд, що «управління – це систематичний цілеспрямований вплив керівника на загальну систему або на окремі її складові на основі пізнання і цілеспрямованого застосування об'єктивних закономірностей, принципів, методів і засобів управління в інтересах забезпечення її оптимального функціонування і розвитку, досягнення поставлених управлінських цілей».

Управління закладом освіти – це сучасний напрямок управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють в ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських й інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів» (Лебідь, 2015, с. 57)

Так само В. Маслов, аналізуючи процес управління в освіті і підкреслюючи системний характер управління загалом, наголошує на тому, що управління закладом освіти (загальноосвітнім навчальним закладом) – це «цілеспрямована система забезпечення стабілізації та розвитку головної системи, до якої воно належить (навчальний заклад) на основі мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм та методів функціонування, притаманних основним структурним складовим загальної системи» (Маслов, 2007, с. 39)

Отже, управлінська діяльність в освітній галузі має власну специфіку, що ми в подальшому неодноразово відзначаємо, насамперед, розглядаючи її цільові орієнтири, функціональні аспекти та процесуальні характеристики. Дослідники нерідко акцентують на цьому увагу, зіставляючи та порівнюючи

умови управлінської діяльності в освітній та інших сферах, які диктують, зокрема, особливості змісту освітніх програм та їхніх компонентів у системі підготовки керівників освітніх закладів, вивчення фахових дисциплін, організації навчальних та виробничих практик, виконання кваліфікаційних робіт тощо. Загалом же ми спостерігаємо більш чи менш адаптований синтез явищ загальнопрофесійного типу (управління) і вузькопрофесійного типу (управління в галузі освіти).

Так, Л. Карамушка, характеризуючи заклади середньої освіти як освітні організації і виокремлюючи їхні найбільш значущі, що їх необхідно враховувати для успішного управління, риси, акцентує чотири головні характеристики (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Значущі для успішного управління характеристики закладу загальної середньої освіти як освітньої організації (за Л. Карамушкою (Карамушка, 2004, с. 104-105))

Авторка зазначає: «Якщо перші три ознаки можуть бути притаманні практично всім типам організацій, то четверта є особливо важливою саме для освітніх організацій» (Карамушка, 2003, с. 105), підкреслюючи тим самим

закономірність поєднання під час управління окремою галуззю загальних і специфічних явищ.

Так само у спеціальній літературі зустрічаємо поділ управлінських функцій, що їх реалізує керівник закладу освіти, на загальні і специфічні, або ж (термінологія однієї з перших українських дослідниць наукового управління в освіті Г. Єльнікової) – основні (стрижневі) і локальні тощо. Певні відмінності в назвах не суперечать співвідношенню між цими функціями як між загальним та окремим.

Загальні функції менеджменту зумовлені спеціалізацією управлінської праці як такої, незалежно від сфери діяльності суб'єкта господарювання. До них традиційно, на основі обґрунтованого М. Месконом, М. Альбертом і Ф. Хедоурі переліку, відносять планування, організування (або організацію), мотивування, контролювання і координування (регулювання) (Хриков, 2006, с. 85; Фролова, 2012, с. 139; Мартинець, 2017, с. 127; Шульський, 2019, с. 60 та ін.). Дещо в іншій інтерпретації процесу В. Маслов відносить до загальноуправлінських функцій розробку управлінського рішення як моделювання наступної діяльності, організацію та регулювання виконання рішення, оцінку результатів та корекцію (Маслов, 2007, с. 39).

Зустрічаємо й значно деталізованіші переліки управлінських функцій. Наприклад, Л. Карамушка відносить до них більш традиційні – прогнозування, планування, керівництво, організацію, координацію, контроль, прийняття рішень, а також додає такі, як «добір персоналу, навчання персоналу, забезпечення професійної кар'єри працівників, забезпечення психічного здоров'я працівників, профілактика та подолання стресів в організації, об'єднання людей, формування у працівників відданості організації, створення сприятливого психологічного клімату в організації, мотивація, оцінка, комунікація, вирішення фінансових питань, представництво, проведення переговорів, підписання угод та ін.» (Карамушка, 2004, с. 105-106). Проте, на наш погляд, у наведеному списку недостатньо чітко відокремлені власне управлінські функції та способи їхньої реалізації, що є переважно

ситуативними і застосовуються не в кожній управлінській парадигмі й функціями управління на базовому рівні виступати не можуть.

З іншого боку, на наш погляд, настільки розлогі переліки не уточнюють характеристики об'єкта (функціонального навантаження керівника закладу освіти), а позиціонують їх як більш невизначені й розбалансовані. Адже, як стверджує В. Громовий, «є загальне для всіх сфер життя правило менеджменту щодо функціонального навантаження: на кожному рівні будь-якої соціальної ієрархії можна ефективно здійснювати лише  $7+2$  функції. Це так зване число Міллера, яке пов'язане із оперативною пам'яттю людини – вона спроможна відстежувати стан не більше 5-9 об'єктів» (Директор школи – нові..., 2017, с. 15-16). Отже, вважає науковець, надмірно розширювати функції керівника закладу освіти є недоцільним, оскільки він фізично буде не в змозі приділяти кожній із них належну увагу.

Саме на основі загальних функцій (ми все ж вважаємо за доцільне віднести до них саме планування, організацію, мотивування, контроль і координування) розкривається сутність посадових обов'язків керівника закладу освіти, вибудовується логічна послідовність об'єктивно необхідних етапів його управлінської діяльності.

Звісно, в контексті управлінської діяльності в певній галузі загальні функції також набувають відповідної специфіки, яка зумовлюється конкретизацією кожної з них у низці локальних (специфічних) функцій, що, власне, і забезпечує її реалізацію. Так, Н. Островерхова, розкриваючи теоретико-методичні засади оцінювання стану сформованості технологічної культури керівника закладу освіти, зазначає, зокрема, що організація, як одна із загальних функцій управління, тут має своєю метою забезпечення «умов реалізації управлінського рішення щодо розв'язання актуальних завдань педагогічного колективу, спрямованих на досягнення кінцевої мети – соціально значущої результативності взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, тобто високого рівня якості освіти, вихованості та розвитку особистості кожного учня», і в цьому аспекті можливе розкриття технологічної культури



організації діяльності закладу освіти як соціально-педагогічної системи – це: «організація діяльності педагогічного й учнівського колективів, організація роботи предметних кафедр (методичних об'єднань), адміністративно-управлінської ланки, допоміжного персоналу школи» (Острроверхова, 2012, с. 209).

Щодо загальноуправлінської функції регулювання та коригування в системі управлінської діяльності керівника закладу освіти Н. Острроверхова також відзначає, що її мета полягає у «збереженні, підтриманні та вдосконаленні стану упорядкування діяльності педагогічного та учнівського колективів, забезпечення оптимальної комунікації між основними підсистемами школи з метою досягнення високої якості освіти учнів та підвищення професійного рівня вчителів. На ефективність діяльності школи впливають зовнішні та внутрішні чинники. Регулювання забезпечує або адаптацію зовнішніх впливів на школу, або їх нейтралізацію; дій управлінської ланки, педагогічного та учнівського колективів» (Острроверхова, 2012, с. 209).

Разом із тим, дослідники в галузі управління освітою приділяють значну увагу специфічним управлінським функціям, що зумовлені особливостями галузі, в якій здійснюється управління, відіграють значну роль у його процесі. Як слушно стверджує М. Шульський, «теорія визначає, а практика констатує, що саме ці функції управління безпосередньо забезпечують вплив суб'єктів управління на об'єкти. Як би їх не формували, як би не ілюстрували б, як би не називали б, все-таки їх основна направленість здійснюється в цьому, що їх «функція» виокремлена відповідно до завдань управління діяльності організації, або до конкретних стадій виробничого процесу, або за спрямованістю на конкретні чинники виробництва» (Шульський, 2019, с. 60). Тісний взаємозв'язок загальних і специфічних функцій управління, їхнє взаємодоповнення і взаємопоєднання є очевидними, але саме специфічні функції лежать в основі переважної більшості фахових дисциплін, що забезпечують підготовку менеджера освіти.

Чітко визначити повний обсяг специфічних функцій досить складно як у зв'язку зі значною кількістю різновидів самих закладів освіти, так і через неоднорідність умов, у яких вони працюють. Проте дослідники намагаються максимально уніфікувати і їхній перелік, спираючись на результати вивчення практики освітнього управління та створюючи теоретично обґрунтовані моделі управлінської взаємодії в закладах освіти.

До прикладу, В. Маслов зазначає, що всі функції керівника закладу освіти можна розподілити на 3 групи.

1. Цільові функції, які стосуються основних напрямків, завдань і змісту управлінської діяльності у закладі освіти: управління навчальним процесом, педагогічне керівництво вихованням, підвищення педагогічної майстерності членів учительського колективу, управління інноваційним розвитком закладу, фінансово-господарська діяльність тощо.
2. Група функцій, пов'язаних з етапами процесу управління. Висвітлюють алгоритм дій (стадій) процесу управління і відображають його динаміку.
3. Група функцій, що розкриває соціально-психологічні грані в управлінні закладом освіти: орієнтацію, мотивацію, згуртування, розвиток творчості, попередження конфліктів, стимулювання і т. ін. (Маслов, 2007, с. 84-85).

Дослідник також наголошує, що друга група функцій, спираючись на системне бачення і знання закономірностей управлінської діяльності в освіті, має здійснити реалізацію принципів управління, які розглядаються ним як основа підвищення ефективності керівництва закладом освіти на науковій основі (Маслов, 2007).

З таким визначенням місії принципів управління не можна не погодитися, проте привертають увагу різні точки зору на цей феномен, що, вочевидь, зумовлені новими орієнтирами, відображеними в освітньому законодавстві, а також розвитком підходів до освіти в її об'єктивно-суспільному та суб'єктивно

значущому позиціонуванні. Так, З. Онишків (2003) досить нейтрально позиціонує принципи, що характерні для управління закладами освіти, як «вихідні положення, яких дотримуються в управлінні» (Онишків, 2003, с. 4). Л. Ребуха і Т. Павлусик констатують, що принципи управління «сприяють створенню сприятливого освітнього середовища, де поєднується довіра, відповідальність, прозорість, цілісність та конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг» (Ребуха & Павлусик, 2021, с. 96).

На доповнення сказаному, автори одного з останніх за часом написання підручників з управління закладами освіти акцентують, що «порушення чи недотримання принципів призводить до неефективності управління та його руйнування, що негативним чином відбивається на діяльності закладу освіти», оскільки вони являють собою «фундаментальні, теоретично обґрунтовані й практично перевірені положення, що мають об'єктивну, реальну природу, відбивають стійкі тенденції та закономірності, притаманні системі управління школою». Саме об'єктивність, здатність відображати «стійкий взаємозв'язок між процесом управління та зовнішніми суспільними, соціальними системами, а також взаємозумовленість компонентів самого процесу управління» (Управління закладом освіти, 2022, с. 51) роблять принципи управління закладом освіти узагальненими орієнтирами, що конкретизуються у певних формах та методах діяльності керівника, розкриваючи їхній сенс і зумовлюючи логіку прийняття тих чи інших управлінських рішень.

Саме динаміка змісту принципів управління закладом освіти, яка простежується за два останні десятиліття, є досить показовою ілюстрацією того, як зміщуються акценти щодо провідних орієнтирів управлінської діяльності в освітній галузі, а відтак – і вимоги до керівника та його професіоналізму.

На початку 2000-х років відомий дослідник у галузі педагогіки М. Фіцула (2002) запропонував перелік принципів управління закладом освіти, що поєднував у собі як традиційні, так і інноваційні бачення завдань управлінської діяльності:

- принцип державотворення, згідно з яким «діяльність усіх ланок закладів освіти спрямовується на утвердження і розвиток державності України, піднесення рівня їхньої діяльності до міжнародних стандартів» (Фіцула, 2002, с. 395);
- принцип науковості, що трактувався вченим як урахування під час організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших наук, які дають змогу здійснювати цей процес на наукових засадах;
- принцип демократизації, що націлював керівника при розв'язанні проблем діяльності навчального закладу зважати на думку педагогічного колективу, батьківської громадськості, учнів, бути підзвітним їм;
- принцип гуманізації як підґрунтя встановлення гуманних стосунків у ланках відносин: дирекція – учителі, учні, батьки; учителі – учні, батьки; учителі – учителі; учні – учні; учнівське самоврядування – рядові вихованці тощо;
- принцип цілеспрямованості, що «передбачає визначення педагогічному, учнівському колективам близької, середньої й далекої перспектив, розв'язання конкретних завдань для їх досягнення»;
- принцип плановості, який націлює на чітке перспективне і щоденне планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його умов та можливостей;
- принцип компетентності, згідно з яким «усі педагогічні та інші працівники закладу освіти повинні мати високий рівень професійної підготовки, сумлінно виконувати службові обов'язки». Примітно, що автором дається дещо застаріла трактовка компетентності, однак при розширеному трактуванні цього принципу слушно встановлюється

зв'язок між високим рівнем керівника та його здатністю творчо вирішувати складні педагогічні завдання;

- принцип оптимізації М. Фіцула визначає як створення в навчальному закладі належних умов для ефективної діяльності його працівників;
- принцип ініціативи й активності, відповідно до якого керівництво навчального закладу повинне само мати ці якості і створювати умови для всіх педагогів, аби вони могли здійснювати творчий професійний пошук;
- принцип об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків, згідно з яким передбачається «систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивне оцінювання її результатів, гласність і врахування думки педагогічного колективу»;
- принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю, що, на наш погляд, у змістовому плані поєднується зі сформульованим М. Фіцулою принципом демократизації. Те, що директор школи несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих рішень з питань діяльності школи зобов'язаний враховувати думку колективу, якщо вона не суперечить законам України, фактично, уточнює і розширює цей принцип, але принципово нових закономірностей не окреслює.

Приблизно в той же час З. Онишків (2006) виокремлює вісім принципів, які частково повторюють перелічені вище, але за своєю сутністю є досить загальними, а сам перелік, якщо подати його без роз'яснень, міг би стосуватися будь-якої професійної сфери. Проте автор, вочевидь, дотримуючись поглядів на наукове управління закладом освіти насамперед як на управління загалом, демонструє їхню інтерпретацію (ми частково наведемо її нижче) з урахуванням специфіки освітньої галузі:

- принцип демократизації управління;
- принцип науковості;

- принцип перевірки фактичного виконання прийнятих рішень;
- принцип оперативності, конкретності й діловитості;
- принцип цілеспрямованості;
- принцип ініціативності й активності;
- принцип оптимізації (Онишків, 2003, с. 4-6).

Законом України «Про освіту» (2017, зі змінами від 16.01.2020) визначено засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності. Частина з них (людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти; розвиток інклюзивного освітнього середовища; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування тощо) відображають інноваційні та актуалізовані останнім часом підходи до освіти. Деякі є більш чи менш традиційними (науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій і т. ін.). Підкреслюється необхідність інтеграції з ринком праці; нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; формування громадянської культури та культури демократії – що відображає розширення сфери взаємодії закладу освіти з середовищами різного масштабу. Стосовно значущих для організації освітнього процесу чинників проголошуються свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом і ще чимало положень, що, як показує досвід, активно впроваджуються сьогодні в практику управління вітчизняною освітою.

Такий обширний перелік є, фактично, декларацією, що окреслює провідні характеристики процесу функціонування української системи освіти в цілому

та кожного освітнього закладу зокрема, опосередковано демонструє стратегію і тактику розвитку освітньої галузі в Україні на сучасному етапі, проте залишає простір для переосмислення й інтеграції його окремих положень чи, навпаки, їхньої деталізації, а також трансформація їх більш наближено до узвичаєних формулювань принципів управління.

Прикладом творчого підходу до визначення принципів управління закладами освіти, що не суперечать Законам у галузі освіти і водночас відображають сформульовані ними управлінські засади більш конкретно, є перелік, розроблений Л. Ребухою і Т. Павлусик для вищого закладу освіти, куди включено:

- принцип демократизації та гуманізації управління, який узагальнює законодавчо прийняту і успішно апробовану практику розвитку самостійної діяльності та ініціативи усіх учасників освітнього процесу (керівника закладу, викладачів та здобувачів освіти), залучення їх до відкритого обговорення і колективної підготовки управлінських рішень;
- принцип системності і цілісності, що акцентує системну природу педагогічного процесу і «спонукає керівника освітнього закладу та інших учасників управлінської діяльності здійснювати її в системі, в єдності і цілісності всіх взаємодіючих компонентів і підсистем» (Ребуха & Павлусик, 2021);
- принцип раціонального поєднання централізації і децентралізації, доцільність застосування якого авторки обґрунтовують необхідністю уникати як надмірної централізації управління закладом освіти (що було, як ми знаємо, характерне для радянського періоду), внаслідок чого недоречно посилюється адміністрування і знецінюється ініціатива окремих працівників, можливе дублювання управлінських функцій та, як результат, може спостерігатися перевантаження будь-кого з учасників освітнього процесу. Нам також імпонує досить критичний підхід дослідниць до децентралізації, що, впроваджуючись

не завжди кваліфіковано і продумано, стає причиною виникнення проблем у діяльності колективу закладу освіти, тривалих невирішуваних конфліктів тощо, і їхній висновок, що «оптимальне поєднання централізації і децентралізації в управлінні освітнім закладом забезпечує оптимальну взаємодію керуючої та керованої підсистем на професійному рівні в інтересах досягнення спільної мети» (Ребуха & Павлусик, 2021);

- принцип наукової обґрунтованості управління, який відображає все зростаючу переконаність освітнього загалу щодо необхідності для керівника оволодіння наукою управління.

Дослідниці наводять також низку принципів, що їх можна віднести до локальних, тобто таких, що є похідними від більш загальних – наприклад, у кризових умовах чи непередбачуваних обставинах:

- «принцип відповідності. Його сутність полягає в тому, що виконувана робота повинна відповідати інтелектуальним можливостям виконавця;
- принцип автоматичного заміщення відсутнього;
- принцип першого керівника. Так, в процесі організації та виконання важливого завдання контроль за роботою завжди залишається за першим керівником;
- принцип нових завдань та бачення перспектив розвитку освітньої організації;
- принцип зворотного зв'язку. Даний принцип націлює на оцінку результатів діяльності;
- принцип утворення меж керованості. Він окреслює оптимізацію кількості педагогічних працівників, підлеглих безпосередньо керівнику» (Ребуха & Павлусик, 2021).

Для нашого дослідження є показовими, зокрема, розбіжності в трактуванні принципу демократизації. Якщо для цитованих вище сучасних науковців більш характерна відповідність його змісту актуальним завданням вирішення проблеми розвитку самостійної діяльності та ініціативи усіх



учасників освітнього процесу, то ще в 2006 році З. Онишків бачив у ньому «істотне розширення прав учителів та педагогічних колективів, заміну командно-адміністративних методів управління демократичними, створення комфортного морально-психологічного клімату в колективі, доброзичливих стосунків між адміністрацією закладу і учителями, педагогами і учнями; педагогічним колективом і батьками» та наявність морального і матеріального стимулювання творчих пошуків учителів» (Онишків, 2006, с. 4). Впадає в око, зокрема, те, що сучасне трактування суб'єктами творчої діяльності позиціонує усіх учасників освітнього процесу, тоді як у З. Онишківа наголошується саме на підтримці професійної творчості вчителів, а трохи вище – на необхідності розширення їхніх прав.

Кожен з дослідників розглядає демократизацію з позицій свого часу і тих проблем, які потребують нагального вирішення, і це є закономірним для періоду таких інтенсивних соціальних змін, які відбулися в Україні зі здобуттям нею незалежності. За цей час українськими науковцями з урахуванням європейського вектору розвитку освіти та динаміки суспільних чинників, як відзначає О. Ковтун (Директор школи – нові..., 2017, с. 29), обґрунтовано науково-педагогічні засади демократизації управління навчальними закладами. Учений наголошує, зокрема, на тому, що в її основі має лежати відмова від директивного стилю та авторитарних методів керівництва, що не виправдовують себе в умовах, коли розвиток особистості є одним із пріоритетів освітньої діяльності. Висуваються високі вимоги до особистості самого керівника, якому мають бути притаманні висока культура спілкування, дотримання юридичних і моральних норм. У центрі уваги керівника має бути забезпечення комфортних умов діяльності не лише учнів, а й педагогів, розширення їхніх гарантованих прав. Демократизації освіти сприятимуть, зокрема, викорінення формалізму і бюрократичного підходу до управління школою і обмеження адміністративного контролю за різними аспектами її діяльності, а натомість розширення громадського контролю та самоконтролю, гласності, колегіальності, упровадження в закладі демократичної виборчої

системи та самоврядування здобувачів освіти, орієнтації на співробітництво, що необхідне при вирішенні як поточних, так і глобальних питань функціонування закладу освіти. Привертає також увагу положення щодо підвищення персональної відповідальності керівника за наслідки діяльності кожного педагогічного працівника, яке певним чином розвиває ідею взаємодії і співробітництва, але, водночас, торкається і моральних засад управлінської діяльності та, на наш погляд, акцентує необхідність формування в керівника людинознавчої компетентності.

Таким чином і перелік принципів управління закладом освіти, і той зміст, що вкладається до кожного з них, і підходи до здійснення управлінської діяльності є змінними в часі і детермінуються низкою як внутрішніх, так і зовнішніх щодо освітнього закладу чинників, насамперед соціальних.

Ілюструючи цю закономірність, наведемо результати дослідження А. Светлорусової, яка на основі ретроспективного аналізу процесу становлення і розвитку професіоналізації управлінців навчальних закладів в Україні простежила динаміку зміни підходів до управління освітніми інституціями відповідно до особливостей політичного устрою в нашій країні та його трансформацій. Дослідниця відзначає, що «у період з 1918 до 2009 року сутність і характерні особливості управління навчальними закладами відображено в послідовності соціально-детермінованих підходів: 1) 1918–1930 рр. – авторитарно-функціональний підхід; 2) 1930–1940 рр. – адміністративно-контролюючий підхід; 3) 1940–1960 рр. – авторитарно-системний підхід; 4) 1960–1980 рр. – авторитарно-комплексний підхід; 5) 1980–1990 рр. – авторитарно-компетентнісний підхід; 6) 1990–2000 рр. – управлінсько-адаптивний підхід; 7) 2000–2009 рр. – інноваційно-рефлексивний підхід» (Светлорусова, 2009, с. 8).

Попередньо зазначимо, що в сучасній управлінській практиці, провадження якої пов'язане з соціальними та політичними збуреннями в Україні, ми зустрічаємо досить значне розмаїття підходів до здійснення управління в цілому та реалізації його загальних і локальних функцій, що

відображають особливості викликів сьогодення, проте схилиємося до пріоритетності в ньому компетентнісного підходу, про що йтиметься в подальших частинах нашої роботи.

Визнаючи наявність у сучасній освіті низки рудиментів, від яких вона намагається позбутися в тому числі й через реформування управління, дослідники наголошують, зокрема, на необхідності відмови від гіпертрофованого делегування вищій освіті економічної функції, що традиційно полягала в підготовці фахівців для різних галузей господарства. Внаслідок цього «освіта лише частково сприяла виконанню гуманітарних функцій – певною мірою готувала своїх випускників бути спроможними систематично поповнювати свої знання, хоча практично безмежна зарегламентованість навчальних планів і програм, дозований доступ до інформації стримували ці процеси» (Линовицька, 2014, с. 45). Соціокультурний характер освітніх послуг у сучасній Україні, хоча й не був одразу сприйнятий усією педагогічною спільнотою, насправді сприяє посиленню в ній тенденції до розвитку особистісного потенціалу не лише здобувача освіти, а й педагогів та керівників.

Отже, на основі аналізу архівних, організаційно-методичних, науково-педагогічних матеріалів, які стосуються змін у теорії та практиці управління від минулого донині, вчені обґрунтовують невпинність процесу розвитку та оновлення функцій керівника школи, надаючи об'єктивну оцінку управлінським практикам минулого. Так, констатує О. Ельбрехт, «процеси трансформації українського суспільства доводять, що управління з позицій примусу в нашій країні не дало позитивних результатів. Відтак, сьогодні вчені створюють свою українську модель, яка враховуватиме історичні, геополітичні, культурні і ментальні особливості нашого народу» (Ельбрехт, 2005, с. 9). Ми бачимо сьогодні, що така модель, перебуваючи досі в процесі творення, відійшла від вузьконаціональних орієнтирів, проте підґрунтя, про яке говорить О. Ельбрехт, не втрачає своєї значущості.

Стає дедалі більш очевидним, що сучасні українські заклади освіти мають відповідати актуальному типу розвитку суспільства, яке розвивається

багатовекторно, але в якому досі, як видно з досліджень та спостерігається на практиці, подекуди є характерним адміністративно-командне управління і тотальний контроль. Тож і загальноосвітній, і будь-який інший навчальний заклад, «як освітня система, що належить за видовою ознакою до соціальних систем, та як об'єкт управління, не є винятком у цьому процесі та потребує впровадження кардинальних змін і прогнозування результатів цих змін як для суспільства, так і для кожної людини в ньому» (Управління загальноосвітніми ..., 2018, с. 9).

Не можна не погодитися, що реформування управління освітою має своїм стратегічним завданням модернізацію існуючої системи управління, що має спиратися на закономірний перехід від адміністративної до державно-громадської форми управління на довірчо-партнерських засадах і засадах людиноцентризму і довірного партнерства. Така модернізація не є автономною, вона відображає комплексний процес системних змін у державі, а «сфера освіти є її складником та об'єктом управління, що детермінує системний характер змін повноважень суб'єктів управління та громадського самоврядування і функційно-посадових обов'язків, змін та інтеграції управлінських функцій, розроблення або вдосконалення організаційної структури, форм управління, існуючих механізмів управління» (Управління загальноосвітніми ..., 2018, с. 8).

За таких обставин сучасна система управління закладами освіти не може ефективно функціонувати без забезпечення управлінськими кадрами, здатними успішно і оперативно вирішувати освітні завдання у швидкозмінних соціально-економічних обставинах, забезпечувати діяльність освітніх закладів у кризових умовах, які, зокрема, склалися в 2020 році через епідемію COVID-19, а у 2022 році – через агресію сусідньої держави, тощо. До плану пріоритетних дій уряду в галузі освіти додалися безпека навчального процесу, вдосконалення дистанційного формату освіти. Цілком очевидним є те, що діяльність галузі в умовах військової агресії російської федерації на території України, процеси міграції учасників освітнього процесу, заміна традиційних форм організації

освітнього процесу на дистанційні і змішані формати навчання ставлять ряд об'єктивних викликів щодо реалізації державної політики у сфері освіти.

Адміністративно-розпорядче управління неспроможне відповідати цим вимогам і поступається освітньому менеджменту як управлінню на науковій основі, що ставить перед закладами вищої освіти вимогу підготовки кваліфікованих управлінських кадрів нового типу, оскільки, як слушно відзначає В. Саюк (Саюк, 2015, с. 6), саме менеджери освіти мають стати рушійною силою відродження та створення якісно нової національної освіти, що відповідає провідним викликам сучасності і запитам українського суспільства.

## **1.2. Аналіз чинної системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти**

Враховуючи тенденції суспільного розвитку, які виокремлює нині та прогнозує на майбутнє світова наука, управління освітою стає все більш відповідальною галуззю як у своєму практичному здійсненні, так і у відображенні системою професійної підготовки відповідних фахівців, що переживає в сучасній Україні процес розвитку і вдосконалення. Відбувається опанування нових форм і методів здійснення професійної підготовки працівників різних галузей, для яких освіта з кожним роком стає все більш звичною справою, розглядається як не лише зовнішньо, а й внутрішньо детермінована необхідність.

Бачиться цілком достовірним припущення, що вже в найближчі роки «ринок освіти буде поширюватися з небувалою швидкістю. Мережа приватних шкіл буде займатися дослідженнями поведінки і втілювати програми з високо професійними методами навчання. На місце абстрактному викладанню будуть приходити такі методи, як занурення учня чи студента в конкретну ситуацію, в якій він має приймати самостійні рішення. Школи не будуть калічитися традиціями і адміністративною рутиною. Менше уваги буде приділятися передачі фактичних знань і більше – навчанню духу відкритості, здатності

находити рішення для всіх. [...] Отже, форма освіти повинна бути адаптована до руху і комплексності, які виступають двома головними рисами сучасності» (Олійник, 2010, с. 241).

Разом із тим, на час здобуття Україною незалежності саме ці «традиції й адміністративна рутинна» були значною мірою ототожені з управлінською кваліфікованістю, оскільки керівниками закладів освіти, зазвичай, призначалися педагоги, які мали достатній досвід роботи в цьому чи аналогічному закладі, а значить, їхні уявлення про управлінську діяльність формувалися саме в цих умовах, на основі усталених норм і правил, які, в свою чергу, були відображенням уже віджилих і неефективних підходів до управління, відзначалися авторитарністю парадигмою стосунків між керівною та керованою підсистемами.

Чинний нині період розвитку теорії і практики управління освітою В. Громовий окреслює як «демонтаж фундаментальних засад пострадянської надлишково керованої школи», у якій «роль директора зводиться до виконання суто бюрократичних та господарських завдань. Директор лише забезпечує процес функціонування школи, не маючи реальної можливості перевести її з режиму функціонування у режим розвитку» (Директор школи – нові..., 2018). На сьогодні ж, у контексті нового освітнього законодавства і з огляду на людиноцентровані суспільно-політичні процеси, така можливість у керівника закладу освіти з'являється, і він повинен вміти нею скористатися. Для цього він повинен, зокрема, опанувати засади наукового управління в своїй галузі, тобто освітнього менеджменту.

Як зазначає О. Мармаза, до вітчизняної системи освіти ідея менеджменту як управління на наукових засадах прийшла із деяким запізненням: на Заході потреба у професіоналізації шкільних управлінців почала усвідомлюватися в 60-ті, а в Україні – лише в 90-ті роки минулого століття (Мармаза, 2017, с. 24). Попри те, що вчені активно включилися до розробки нового напрямку, теорія і практика наукового управління не мала можливостей для швидкого розповсюдження в освітній сфері.

Визначним кроком до оновлення системи управління освітою на всіх рівнях вважаємо виокремлення у 2000 році професії «Управлінець навчального закладу» як самостійної спеціальності. Міністерством освіти і науки України було введено до класифікатора нову спеціальність «Управління навчальним закладом» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Найпоширеніші моделі підготовки управлінців, американська і європейська, втілюють різні уявлення щодо управлінської освіти як етапу професіоналізації майбутнього керівника. В Україні впродовж тривалого часу функціонувала модель, наближена до європейської, коли на керівну посаду претендувала людина з досвідом практичної діяльності, і в ході підвищення кваліфікації та спеціальної управлінської підготовки вона отримувала необхідні знання, вдосконалювала необхідні вміння й навички. Наприкінці минулого століття в нашій країні зріс інтерес до американської моделі, яка передбачає отримання майбутнім керівником управлінської освіти ще до початку кар'єри. Такий підхід дозволяв скоротити шлях від професійної освіти до професійної діяльності, що в управлінні має значну вагу через потребу в інноваційних трансформаціях, сприяв цілеспрямованому професійно детермінованому розвитку особистості майбутнього управлінця ще в молодому віці, що є більш продуктивним, тощо.

У вищих педагогічних закладах освіти почали активно створюватися та реалізуватися відповідні магістерські програми. Проте величезна когорта керівників освітніх закладів різного рівня не могла швидко перейти на позиції наукового управління ні шляхом навчання, ні шляхом глобальних кадрових змін.

Ще в 2009 р. Л. Кравченко наводить у своїй дисертації дані, згідно з якими «аналіз підготовленості керівних кадрів освіти виявив далеко не відповідний потребам суспільства стан управлінської діяльності, про що свідчить її оцінка: вчителями, серед яких лише 24,1% задоволених рівнем управління в навчальних закладах; батьками, 68,4% яких не задоволені якістю освітніх послуг і управління школою; учнями, 41,2% яких вважають, що школа

має бути більш сучасною, а її управління – гнучкішим. Водночас 81,5% директорів загальноосвітніх навчальних закладів та їхніх заступників виявляють потребу в професійних управлінських знаннях, у цілеспрямованому розвитку фахової компетентності» (Кравченко, 2009, с. 6).

Отже, суспільний запит на керівника закладу освіти як кваліфікованого управлінця, освітнього менеджера на початку XXI століття вже досить яскраво окреслювався, набував у своєму конкретизованому вияві чітких рис і характеристик, і державні документи в галузі освіти відображали пошук ефективних шляхів його підготовки. Як приклад, можна навести, зокрема, Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, якою наголошувалася необхідність професійної підготовки компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних «мислити і діяти системно, у тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси» (Національна стратегія..., ).

Проте задоволення цього запиту пов'язане не лише з розробкою і впровадженням відповідних магістерських програм, а й з необхідністю істотних змін у свідомості як здобувачів освіти, так і науково-педагогічних працівників, що забезпечували мотиваційно-цільові, змістові та процесуальні складники навчання майбутніх освітніх управлінців. Необхідно вдосконалювати методи професійного відбору майбутніх управлінців, оскільки здатність управляти такою складною системою, як освітній заклад, потребує не лише відповідних амбіцій, а й здібностей, що не завжди притаманні амбітній молодій людині.

Вже в ході професійного навчання майбутній менеджер має чітко усвідомити, що від його управлінської компетентності, ініціативності, особистісного досвіду і вміння приймати самостійні рішення стратегічного і тактичного характеру залежить рівень успішності роботи не тільки закладу освіти, а і громади, і галузі в цілому, а отже – можливість реалізації основних засад Нової української школи щодо формування особистостей, здатних бути творцями інноваційного суспільства. В цьому прослідковується ключова роль



закладів вищої педагогічної освіти, які у процесі вивчення студентами фахових дисциплін і закладають науково-філософське, суспільно-політичне, психолого-педагогічне предметне підґрунтя та соціально-функціональні знання і вміння, відповідні особистісні якості майбутнього керівника закладу освіти, що, в підсумку, зумовлюють його професійну компетентність.

Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) встановлено мінімальний обсяг вимог до професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. Для участі в конкурсному відборі вони повинні мати українське громадянство, вільно володіти державною мовою, мати вищу освіту (оговорюється необхідність магістерського ступеня чи не нижчого за нього). Береться до уваги стаж професійної діяльності (не менше трьох років), прийнятний для виконання професійних обов'язків стан фізичного і психічного здоров'я. З особистісно-професійних якостей акцентуються лише організаторські здібності, хоча, на наш погляд, для успішної управлінської діяльності цього недостатньо. Щоправда, вимоги Закону повинні конкретизуватися положенням про конкурс, яке затверджує засновник закладу освіти або уповноважена ним особа.

Подібні законодавчі вимоги, що дають досить узагальнений перелік мінімізованих вимог до керівників закладів освіти усіх форм і типів власності та освітніх ступенів, що потребують конкретизації і наукового обґрунтування, зустрічаємо і в інших законах, якими регламентується діяльність закладів освіти різного рівня. Вони констатують необхідність для претендента на керівну посаду вищої освіти, але більше ніяких вказівок щодо цього не містять.

Чинний Професійний стандарт за професією «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затверджений 17 вересня 2021 року наказом Міністерства економіки України № 568-21, підтверджує необхідність для претендента на цю посаду саме відповідної (управлінської) вищої освіти, вимагаючи наявності другого (магістерського) рівня, який забезпечує первинну професійну підготовку керівника закладу освіти, його здатність на високому рівні виконувати визначені стандартом трудові функції (відповідно до

наведеного в стандарті переліку, до них відносяться забезпечення: стратегічного управління розвитком закладу освіти; управління якістю освітньої діяльності; партнерської та мережевої взаємодії; власного безперервного професійного розвитку, а також організація безпечного і здорового освітнього середовища).

Документ базується на положеннях компетентнісного підходу в освіті і визначає наступні загальні компетентності керівника освітнього закладу: громадянську, соціальну, культурну, когнітивну та підприємницьку.

Застосування компетентнісного підходу в документах, що окреслюють здатність особи виконувати певні професійні функції, відповідає сучасним світовим тенденціям (Компетентнісний ..., 2014, с.5) і має значний практичний сенс. Адже, на думку дослідників, «перевага компетентнісного підходу полягає у можливостях більшої гнучкості та автономії навчального плану, зміни методів навчання і методів оцінювання, забезпечення якості навчання. Зміни в навчанні і його методах стосуються зміщення акцентів з процесу на результати навчання, зміни ролі викладача та організації навчання» (Саюк, 2013), і в той же час завдяки застосуванню компетентнісного підходу у вищій школі інтенсивно відбувається особистісно-професійний розвиток здобувачів освіти.

Актуальність компетентнісного підходу при окресленні професійних вимог і моделюванні адекватного їм освітнього процесу з підготовки фахівців обстоюють, зокрема, Ю. Бойчук (2013), В. Бондар (2008), М. Гриньова та Н. Кононець (2019), О. Линовицька (2016), Л. Гуцан (2013), О. Жданова-Неділько (2016), М. Кляп (2014), О. Коберник (2018), С. Криштанович (2018; 2020; 2021), В. Луговий (2009), А. Мазаракі та Т. Ткаченко (2013), Л. Мухіна (2016), Л. Овсієнко (2017), О. Пометун (2004), К. Рудніцька (2016), В. Саюк (2013; 2015), С. Фурдуй (2017), Л. Хоружа (2007) та багато інших учених.

«Освіта повинна забезпечувати не стільки отримання певного фаху, скільки забезпечити задоволення потреб користувачів освітніх послуг бути: здатними приймати раціональні, компетентні рішення в будь-якої сфері діяльності; продуктивними працівниками на будь-якому робочому місці;

генераторами нових ідей у своїй галузі діяльності; активними, відповідальними громадянами власної держави, активними учасниками світових економічних, соціальних та політичних процесів», – стверджує О. Ліновицька (Линовицька, 2016, с. 45). Саме компетентнісний підхід до її організації дозволяє виконати ці вимоги.

Необхідними професійними компетентностями для керівника закладу загальної середньої освіти Професійним стандартом за цією професією визначаються нормативно-правова компетентність; компетентність стратегічного управління закладом освіти; компетентність стратегічного управління персоналом; компетентність забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; компетентність організації діяльності закладу освіти на засадах зовнішньої системи забезпечення якості освіти; лідерська; емоційно-етична; компетентність педагогічного, соціального та мережевого партнерства; здоров'язбережувальна; інклюзивна; проєктувальна; інноваційна; здатність до навчання впродовж життя; інформаційно-цифрова. При формуванні та вдосконаленні освітньо-професійної програми, за якою здійснюється підготовка магістрів з управління закладом освіти, кожна з них враховується і розглядається як необхідний складник їхньої професійної компетентності.

Професійний стандарт за професією «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» також дає перелік нормативно-правової бази, що регулює відповідну професійну діяльність. Окрім цього, Міністерство освіти і науки України сформувало законодавчі вимоги до теоретично необхідного рівня профпридатості керівників якісно і професійно виконувати свої функціональні обов'язки, що вилилось у Примірний перелік питань для перевірки знань законодавства у сфері загальної середньої освіти, затверджений наказом МОН № 654 від 19.05.2020 р., а саме Законів України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту».

Але в цитованих документах не відображені кваліфікаційні вимоги до готовності керівників закладів освіти здійснювати професійну діяльність,

поглиблення знань з управління закладом освіти, набуття досвіду у сфері освітнього менеджменту, діяльність в умовах необхідності оперативного реагування і прийняття рішень. Ситуація ускладнена знеціненням у суспільстві набуття досвіду роботи, володіння спеціальними знаннями, уміннями і навичками, необхідними для ефективного виконання посадових обов'язків. Ці характеристики мали б бути інструментом, що використовується у різних сферах управління людськими ресурсами, включаючи професійне зростання, планування людських ресурсів та кар'єри, її розвиток, самооцінку результатів діяльності.

Не зустрічається тут і поняття «управлінська компетентність», що знайшло широке застосування в роботах вітчизняних науковців (Г. Білянін (2013), Л. Васильченко (2007), Р. Вдовиченко (2007), Є. Гринь (2018), Н. Дудник (2016), В. Жигір (2015), Н. Клокар (2017), О. Повстин (2018) та ін.). Разом із тим, його включення до документів, які регламентують професійну підготовку менеджерів освіти, бачиться доцільним, оскільки воно мало б зацентувати увагу на тих вимогах до професійної підготовки менеджера освіти, які окреслюють його здатність вирішувати проблеми, пов'язані з розвитком управління.

Так само у змісті Стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2019), що базується на засадах компетентнісного підходу до підготовки управлінця, ніде не йдеться про компетентність управлінську як окреме явище. Перелік наведених у документі компетентностей структуровано наступним, загальноприйнятим у сучасній вищій освіті чином:

***інтегральна компетентність*** (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у сфері менеджменту або у процесі навчання, що передбачають проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог);

***загальні компетентності*** (передбачають здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність спілкуватися з представниками

інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); навички використання інформаційних та комунікаційних технологій; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;

*спеціальні (фахові, предметні) компетентності* (сюди віднесено здатність обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту, в тому числі у відповідності до визначених цілей та міжнародних стандартів; здатність встановлювати цінності, бачення, місію, цілі та критерії, за якими організація визначає подальші напрями розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани; здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту; здатність до ефективного використання та розвитку ресурсів організації; здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; здатність формувати лідерські якості та демонструвати їх в процесі управління людьми; здатність розробляти проекти, управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість; здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом. Додатково для освітньо-професійної програми також передбачені здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, приймати ефективні управлінські рішення та забезпечувати їх реалізацію та здатність до управління організацією та її розвитком) (Стандарт ... за спеціальністю 073 «Менеджмент», 2019).

Зіставляючи перелік фахових компетентностей з уявленнями дослідників про управлінську компетентність керівника закладу освіти як складову частину системи його професійної компетентності і про зміст управлінської компетентності, яку складають сукупність знань, умінь і здатностей виконувати управлінські функції (Бондар, 2008, с. 22), вважаємо, що вони найближче окреслюють рамки інтегрованого утворення – управлінської компетентності, яка, що властиво всім характеристикам і підструктурам управління, набуває

специфічного змісту при управлінні закладом освіти. Звісно, управлінську компетентність неможливо звести тільки до фахових знань, умінь та навичок, хоча вони і є ключовими категоріями, важливими складовими цього поняття: вона визначає здатність не просто виконувати управлінські функції, а виконувати їх успішно, з опорою на переваги власного професійного потенціалу і з осмисленням перспектив його подальшого розвитку.

Розглядаючи проблеми професійної підготовки майбутнього керівника закладу освіти, ми констатуємо, що цю специфіку треба глибоко аналізувати та всіляко враховувати, погоджуючись із висновком В. Саюк стосовно актуальної потреби у вирішенні суперечності, яка виникла «між сучасними вимогами до професійної діяльності менеджера освіти як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до саморозвитку, конструювання й впровадження гуманістичних педагогічних систем і технологій та реальним рівнем його професійної компетентності у вирішенні освітніх завдань, прийнятті управлінського рішення» (Саюк, 2015, с. 6). Ця суперечність відображає сучасні проблеми як освіти в цілому, так і вищої освіти, що готує для неї управлінські кадри і, вочевидь, ще не досягла на цьому шляху належної якості. Недостатня забезпеченість закладів освіти в сучасній Україні кваліфікованими керівниками є зараз не тільки і не стільки результатом застарілого підходу до оцінювання професійного потенціалу претендентів, скільки несформованістю управлінської компетентності, що найчастіше проявляється у фрагментарності освоєння засад професійної діяльності.

Для досконалої професійної підготовки менеджера освіти, керівника освітнього закладу на засадах компетентнісного підходу, на наш погляд, необхідно, щоб процес такої підготовки являв собою систему, кожен компонент якої відображав би динамічне поєднання теорії і практики управлінської діяльності й забезпечував включення здобувача освіти до цієї діяльності як повноправного суб'єкта.

Доцільним у цьому сенсі є виокремлення і аналіз структурних компонентів системи професійної підготовки сучасного управлінця – керівника

закладу освіти, в ході функціонування якої формується, зокрема, і його управлінська компетентність. Слідом за Л. Коротковою (Короткова, 2020), ми виокремлюємо такі *компоненти зазначеної* системи (рис. 1.2.):



Рис. 1.2. Структура системи професійної підготовки керівника закладу освіти

- *цільовий компонент* (охоплює цілі й завдання професійної підготовки майбутнього керівника закладу освіти, що визначені відповідним професійним стандартом). Цей складник системи вважаємо на сьогодні достатньо сформованим, оскільки він підпорядкований низці державних документів у галузі освіти. Вище ми приділили чимало уваги його формуванню з позицій стратегії освіти (макрорівень постановки і реалізації освітніх цілей). Проте зіставлення нормативно-правових засад організації підготовки майбутнього керівника закладу освіти на основі положень компетентнісного підходу та поглядів науковців щодо переліку та структури значущих для його успішної професійної діяльності компетентностей показав, що у практиці формування мети професійної підготовки може відбуватися інтеграція

окремих складників цільового компонента, яка відображає логіку управлінської діяльності і внутрішні взаємозв'язки між її складниками;

- **змістовий компонент** (відповідає змісту навчальних предметів, що позиціонуються в освітніх програмах як компоненти загальнопрофесійної, професійно-теоретичної (професійної) та професійно-практичної підготовки майбутнього керівника закладу освіти );
- **організаційний компонент** (забезпечує виявлення і створення сприятливих педагогічних умов, добір оптимальних організаційних форм та адекватних їм педагогічних засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців). Його розробка, зазвичай, покладається на заклад вищої освіти, який готує фахівців управлінської галузі, тому він відзначається значною варіативністю, яка, проте, не повинна виходити за межі науково обґрунтованої, професійно доцільної системи взаємин між суб'єктами процесу управління. Саме цей компонент системи професійної підготовки керівника закладу освіти становить особливий інтерес і визначає предмет нашого дослідження;
- **процесуальний компонент** (включає в себе реалізацію взаємопов'язаних і взаємозумовлених методів і засобів навчання майбутніх керівників закладів освіти). Його забезпечення найбільш яскраво ілюструє характерну для освітнього процесу єдність об'єктивного і суб'єктивного, досконалість якої важлива для якості освіти і значною мірою зумовлена професійною майстерністю викладачів ЗВО;
- **результативно-оцінювальний компонент** (передбачає здійснення контролю, аналізу та коригування освітнього процесу). На макрорівні (початок, провадження та завершення освіти конкретного здобувача чи групи здобувачів освіти) він є заключним. Якщо ж говоримо про



реалізацію окремої підсистеми (у цій якості може виступати, зокрема, певний освітній компонент освітньо-професійної програми чи його змістові модулі), то результативно-оцінювальний компонент може впливати на формування подальших цілей навчальної діяльності, коригувати їх, певним чином розширювати відповідно до того, наскільки задовільним бачиться уже отриманий результат.

Представлена система має універсальний щодо різних освітніх рівнів і галузей характер. У контексті нашого дослідження вона слугує забезпеченню цілісного аналізу об'єкта дослідження (професійної підготовки майбутніх керівників закладу освіти у закладі вищої освіти) та більш чіткому й багатогранному окресленню його предмета – педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, об'єктивних і суб'єктивних детермінант їхнього виокремлення і вдосконалення.

Отже, ми вважаємо, що формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти – важливого підґрунтя успішного виконання ним професійних функцій – слід розглядати серед цілей його професійної підготовки з урахуванням багатомірності й багатоаспектності як самого феномену управління, так і підходів до його вивчення та опанування в освітньому процесі, а отже, забезпечуватися всією системою компонентів професійної підготовки керівника закладу освіти і набувати

Враховуючи інтегративну природу зазначеної компетентності, що має істотне значення для створення сприятливих педагогічних умов її формування та визначення критеріїв і рівнів її сформованості, вважаємо за доцільне проаналізувати структуру управлінської компетентності керівника закладу освіти, що й становить зміст наступної частини нашої роботи.

### **1.3. Компонентна структура управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти**

Перш ніж перейти до визначення компонентів структури управлінської компетентності керівника закладу освіти, варто ще раз зазначити, що для управління в соціальних системах, а отже, й в освіті, на відміну від технічної сфери, чітке розмежування компетентностей, перелік яких поданий у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2019), як суто управлінських чи особистісно-професійних неможливе. Ми не можемо обмежитися у підготовці керівника закладу освіти виключно знаннями, вміннями й навичками, що є похідними від загальних функцій управління, тоді як локальні функції управління освітнім процесом, неминуче торкаються особистісних якостей керівника, що забезпечують успішну реалізацію ним гуманітарного складника управлінської взаємодії і ставлять низку вимог до нього як одного з суб'єктів цієї взаємодії.

Вище ми торкнулися того факту, що одним із провідних підходів у організації професійної підготовки в українських і зарубіжних ЗВО є компетентнісний, домінування якого, за твердженням Ф. Левченко, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у здобувачів освіти здатності здійснювати успішну практичну діяльність, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі урахування затребуваності навчальних досягнень випускника закладу освіти в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі (Левченко, 2019, с. 186).

Є очевидним, що компетентнісний підхід, реалізуючись у освітньому процесі, забезпечує особистісно-формувальний характер освіти, і це є особливо значущим у галузях, де фахівець постійно перебуває в контакті з іншими

людьми чи виконує по відношенню до них чітко окреслені функції, серед яких досить важливими є управлінські.

Важливість особистісно-формуваального аспекту професійної освіти досягає в підготовці менеджера освіти найвищої точки. «У рамках суспільства, що отримало назву інформаційне, освітня система постає головним соціальним інститутом, що змінює істотні зв'язки освіти та суспільства в цілому, – відзначає О. Линовичка. – Але при цьому зростає особистісна складова суспільного прогресу, а значить, зміні підлягає як форма, так і зміст освітніх процесів, структура взаємодії суб'єктів і головне – функціональне призначення системи» (Лининовичка, 2016, с. 45).

Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Training, Performans and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу», а в структурі компетентності розглядається «набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати чіткі функції, спрямовані на досягнення відповідних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» (Професійна підготовка..., 2018, с. 6).

Вітчизняними дослідниками (Г. Білянін (2013); В. Бондар (2008), Л.Васильченко (2007), Р.Вдовиченко (2007), М. Гриньова (2011), Н.Дудник (2016), В.Жигір (2015), О. Курило, Л. Савко та О. Солянік (2020), О. Лаврентьєва (2013), П. Олешко (2018) та ін.) зроблено чимало спроб пояснити ефективність управлінської діяльності у руслі компетентнісного підходу; це, зазвичай, передбачає і визначення покомпонентних характеристик цієї діяльності, що є цілком логічним, коли йдеться про її формування.

Г. Білянін (Білянін, 2013) протрактує компетентність як особистісну якість працівника, що виявляється у «стійкій здатності до виконання певних функцій, визначених професійною діяльністю чи вимогами посади». Тобто, – уточнює вчений, – це «комплексна характеристика особистості, що виявляється в конкретній діяльності та охоплює знання, вміння, навички й досвід з

урахуванням здібностей, мотивації та особистісних особливостей» і може розглядатися в поєднанні її діяльнісної та комунікативної підструктур.

О. Коберник наголошує, що «компетентність – це, насамперед, загальна здатність і готовність фахівця до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню, орієнтованому на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі і спрямовані на її успішну інтеграцію в соціум. Вона є інтегрованою характеристикою особистості і містить знання, вміння, цінності, ставлення, особистісні якості, досвід та поведінкові моделі особистості» (Професійна підготовка..., 2018, с. 6).

О. Курило, Л. Савко, О. Солянік (Курило, Савко, Солянік, 2020), розглядаючи компетентність керівника як важливий чинник удосконалення управлінського процесу, пов'язують її з такими поняттями, як професіоналізм, ефективність управлінської діяльності, вирішення управлінських завдань, і також наголошують на її особистісній природі.

П. Олешко вважає, що професійна компетентність керівника закладу освіти є одним із маркерів його готовності до управлінської діяльності, до прийняття ефективних управлінських рішень, і підкреслює її інтегративний характер (Олешко, 2018, с.157).

Отже, управлінська компетентність визнається однією з цілей професійної підготовки управлінця і водночас умовою його ефективної діяльності у будь-якому професійному контексті. З іншого боку, є очевидним, що в кінцевому підсумку неможливо не рахуватися зі специфікою цього контексту, яка визначає, зокрема, такі важливі обставини, як припустимість застосування певних управлінських засобів, їхнє комунікативне інструментування, особливості наявних ризиків та шляхів їхнього подолання і т. ін., що може істотно різнитися в різних управлінських сферах. Тому цілком слушною є окреслена вище галузева диференціація менеджменту як теорії управління, а відтак – і організація підготовки компетентного керівника з урахуванням визначальних обставин його професійної діяльності, вимог галузі, в якій він має працювати як управлінець.

Нашу увагу привертають, зокрема, проблеми освітнього менеджменту, особливості якого пов'язані з низкою таких вагомих рис, як гуманітарний характер освітніх організацій; яскраво виражена аксіологічна основа їхнього функціонування; висока залежність кінцевого результату від якості взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що ускладнюється чисельністю останніх, значною різноманітністю їхніх особистісних і ділових характеристик та індивідуальних цілей і мотивів; обмеженість можливостей для зміни складу цих суб'єктів і, як результат, необхідність оптимального узгодження інваріантних та варіативних управлінських цілей на основі творчого підходу тощо.

Тому виникає потреба у визначенні сутності управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти, як описової моделі результату його професійної підготовки у закладі вищої освіти, та в деталізації її структури, що дозволить більш раціонально дібрати освітні компоненти та сприятиме їхньому продуктивному змістовому наповненню і практичній реалізації.

Дослідники у сфері освітнього менеджменту доклали чимало зусиль для визначення цього феномену, хоча існує певна складність, зумовлена специфікою індивідуального складника управлінської діяльності, що є надзвичайно варіативним. Проте наведемо низку визначень, які окреслюють його найбільш уніфіковані риси.

Детально аналізував феномен управлінської компетентності В. Локшин, зазначаючи що більшість дослідників пов'язують це поняття з певною галуззю діяльності, з конкретною професією і розглядають компетентність як здатність до актуального виконання певної діяльності (Локшин, 2011).

В. Мельник пропонує розглядати управлінську компетентність як систему, що включає особистісні якості, педагогічну та спеціальну підготовку; організаційну культуру (Мельник, 2009).

Т. Бабенко виділяє п'ять базових груп сутнісних ознак управлінської компетентності: 1) загальні й фахові компетентності; 2) цінності й амбіції; 3) суб'єктивний (індивідуальний) управлінський досвід; 4) рефлексія; 5) імідж.

Інтеграція усіх зазначених вище сутнісних елементів і ключових ознак є мірилом компетентності і професіоналізму керівника, а головне – його ефективності як менеджера, надає управлінській діяльності єдності зовнішніх і внутрішніх її характеристик, уможлиблює творчу самореалізацію особистості в управлінні (Бабенко, 2015).

Основоположник концепції педагогічної майстерності І. Зязюн зазначав, що компетентність – особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень (Зязюн, 2001).

Л. Даниленко, досліджуючи власне компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу, розглядає її як сукупність необхідних для ефективно професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей ().

На основі аналізу робіт фахівців та власного педагогічного й управлінського досвіду запропонуємо власне визначення управлінської компетентності керівника закладу освіти.

*На наш погляд, феномен управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти слід розглядати як інтегративне особистісне утворення, що відображає багатовимірність здійснюваної керівником професійної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу в ході реалізації комплексу актуальних професійних функцій, забезпечує досягнення адекватних їм управлінських цілей і сприяє ефективному вирішенню пов'язаних із зазначеними цілями професійних завдань.*

Поняття «актуальні функції керівника закладу освіти» заслуговує на те, щоб уточнити його зміст у контексті даного дослідження. Ми вважаємо за доцільне розглядати їх відповідно до рівня їхнього узагальнення в контексті управління як специфічного виду діяльності, що має на меті створення оптимальних умов для вирішення завдань, які потребують полісуб'єктної участі. Таке узагальнення, на наш погляд, має три рівні: стратегічний, тактичний та ситуаційно зумовлений.

Стратегічний рівень узагальнення презентує низку функцій, іманентних управлінню без урахування обставин його здійснення, тобто максимально об'єктивованих. Сюди відносимо планування, мотивування, організацію та контроль, сутність яких було розглянуто вище. Функції цього рівня підпорядковуються об'єктивним закономірностям міжлюдської взаємодії з елементами ієрархічних взаємин та відображають оптимальну структуру управлінського процесу як такого. Вони майже повністю звернені саме до цього процесу, а не до людини, яка його здійснює.

Тактичний рівень пов'язуємо з галузевою сферою управління і при визначенні відповідних функцій спираємося на галузеві стандарти, що для керівника закладу загальної середньої освіти були затверджені 17.09.2021 р. Згідно зі стандартом, мета професійної діяльності керівника (директора) закладу загальної середньої освіти полягає в безпосередньому управлінні закладом і відповідальності за освітню, фінансово-господарську та інші різновиди діяльності закладу освіти.

На відміну від попереднього рівня, відповідна система функцій (забезпечення стратегічного управління розвитком закладу освіти; забезпечення управління якістю освітньої діяльності; забезпечення партнерської та мережевої взаємодії; організація безпечного і здорового освітнього середовища; забезпечення власного безперервного професійного розвитку) має більш локальний, і водночас більш особистісно детермінований характер і впливає з вимог засновника закладу освіти. Вона відображена стандартом уже в сформульованому переліку професійних компетентностей, серед яких виокремлюються загальні (детерміновані актуальними суспільними вимогами – громадянська, соціальна, культурна, когнітивна, підприємницька) та власне професійні.

Кожна з них може бути розглянута стосовно управління незалежно від того, в якій галузі воно здійснюється, а отже, диктує базові вимоги до його суб'єкта, що знаходять більш виразне представлення в низці професійних компетентностей керівника ЗО.

Ситуаційно зумовлені функції керівника закладу освіти є конкретизацією двох вищих рівнів у контексті конкретної управлінської взаємодії і визначаються ним самим відповідно до виявлених проблем та поставлених стосовно них завдань, причому частина з них може реалізуватися як самим керівником, так і делегуватися. Як приклад, можна навести комунікативну функцію, коли певну важливу на даний момент інформацію доносить до підлеглих або сам керівник безпосередньо, або, за його розпорядженням, визначена особа, або ж для цього створено спеціальні канали зв'язку; конфліктологічну функцію, що полягає як в управлінні розвитком конфліктної ситуації чи вже розпочатого конфлікту керівником особисто, так і іншими особами, яких він уповноважує це зробити або ж на яких покладається з певних причин; мотиваційну функцію, яка може частково забезпечуватися не тільки керівником особисто, а й усією організацією праці педагогів і здобувачів освіти, значущими чинниками освітнього середовища, до створення яких він, безумовно, причетний, але в кожному окремому випадку їхній вплив на особистість не контролює тощо.

Водночас, саме ситуаційно зумовлені функції вимагають від керівника особистісних якостей, необхідних для того, аби правильно і вчасно визначити управлінську проблему, сформулювати управлінське рішення і успішно його реалізувати. Вони перебувають у відносинах концептуальної єдності з функціями більш високого порядку, що виступають по відношенню до них змістовими і процесуальними орієнтирами, але в той же час саме через них реалізуються в повсякденній діяльності.

Таким чином, управлінська компетентність майбутнього керівника закладу освіти інтегрує стратегічно, тактично та ситуаційно зумовлені вимоги до нього, а також розкриває ті можливості, яких він повинен набути у ході саморозвитку. Ця думка суголосна твердженню В.Саюк, згідно з яким у професійній підготовці менеджера освіти використання компетентнісного підходу «переорієнтовує систему освіти з прямого надання знань, формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння компетенціями. Результати



навчання та компетентності мають бути спрямовані на задоволення вимог галузі освіти і суспільства в цілому, враховуючи потреби на ринку праці. Для цього необхідно задіяти весь комплекс педагогічних умов, які безпосередньо мають сприяти розв'язанню зазначеної проблеми» (Саюк, 2015).

У ході професійної підготовки майбутнього керівника закладу освіти формування управлінської компетентності передбачає урахування її структури, яка, на наш погляд, постає у єдності трьох взаємодоповнювальних компонентів: **мотиваційно-особистісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-рефлексійного**, що сукупно втілюють вимоги до керівника як людини, яка прагне результату; людини, яка чітко усвідомлює шлях до результату; людини, яка здатна успішно цей шлях подолати.

**Мотиваційно-особистісний** компонент управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти відображає в її структурі об'єктивну залежність між проміжними та остаточними результатами діяльності й характеристиками її суб'єкта – стрижневими та змінними. Водночас, специфіка освітньої діяльності передбачає досить вибіркового підхід щодо сутності цих характеристик і зумовлює пріоритетність у їхньому змістовому наповненні гуманістичних поглядів та переконань.

До стрижневих можемо віднести характеристики, що визначають спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність із урахуванням тенденцій розвитку освітньої галузі у країні і можуть бути виявлені засобами аналізу особистісних цінностей суб'єкта управління. Адже, як вважає В. Ягупов (Ягупов, 2022), «власне цінності разом із мотивацією спрямовують діяльність професійного суб'єкта на певні цілі та на досягнення успіху в ній, а в процесі професійного самовизначення та професійної самоактуалізації вони безпосередньо виступають їх підвалиною» [с. 209]. У певному сенсі можна говорити, що стрижневі характеристики суб'єкта управління формують намір діяльності і визначають його силу, послідовність та смислоціннісний зміст.

Змінні характеристики стосуються динаміки (цілеспрямованого розвитку) особистості майбутнього керівника як суб'єкта управління, зокрема, його емоційно-вольових якостей. Вони зумовлюють досягнення результату діяльності, забезпечують її стабільне поетапне здійснення відповідно до поставлених цілей. При цьому, як зазначає М. Гринців (Гринців, 2013), «у процесі діяльності залежно від її успіху чи неуспіху у суб'єкта виникають позитивні чи негативні переживання, що визначаються співвідношенням між метою і результатом дії» [с. 85] і вони, в свою чергу, виступають джерелом мотивації як особливого психоемоційного стану, що збуджує активність суб'єкта, спонукає його до дії.

**Когнітивно-пізнавальний** компонент управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти складають: 1. професійні знання, сформовані на основі нормативної інформації (закладеної до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми) та в результаті самостійного інформаційного пошуку, системної дослідницької діяльності, а також узагальнення управлінського досвіду, власного та запозиченого; 2. Уміння і навички, необхідні для здійснення пізнавальної діяльності в контексті підготовки до кваліфікованого професійного управління (або, в подальшому, для його вдосконалення на когнітивних засадах).

Наголосимо, що, хоча йдеться про майбутнього керівника, тобто такого, хто лише навчається основам подальшої професійної праці, серед випускників ЗЗСО не знайдеться жодного, який не мав би змоги ознайомитися з управлінською діяльністю в освітньому середовищі, не спостерігав її окремі епізоди, не намагався дати оцінку застосованим формам і засобам взаємодії тощо. Тому певна інформаційна оснащеність у здобувачів освіти вже на початку навчання наявна, але її наукова інтерпретація та подальше цілеспрямоване доповнення розглядаються нами як обов'язкова передумова науково обґрунтованого управління, адекватного щодо ситуації, яка склалася і потребує коригування (останнє можемо розглядати як

перманентно застосовувану гіпотезу, що може як підтверджуватися, так і спростовуватися, але береться до уваги постійно).

*Діяльнісно-рефлексійний* компонент є необхідним складником управлінської компетентності у зв'язку з її об'єктивною динамічністю, а отже – і необхідністю аналізу та коригування керівником власної діяльності як процесу, що здійснює перебіг у не повністю передбачуваних та недостатньо регульованих обставинах, що характерно для полісуб'єктної взаємодії.

Так само важливим чинником динамічності управлінської компетентності керівника закладу освіти є змінність середовища функціонування керованої організації і необхідність адаптуватися до інновацій, що або мають близько дотичний до управлінської діяльності характер (зокрема, нові технології навчання, виховання, контролю), або ж і безпосередньо її стосуються. До прикладу, останнім часом на державному рівні було задекларовано необхідність модернізації управління згідно з такими напрямками, як оптимізація організаційно-управлінських структур, удосконалення технологій прийняття управлінських рішень, оновлення функцій управління, впровадження нової етики управління, підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів тощо (Мармаза, 2017, с. 14).

Відзначена вище потенційна нестабільність умов діяльності керівника, недостатня передбачуваність наслідків тих чи інших його дій, що залежать не лише від ступеня його професіоналізму, а й від проявів людського фактору у взаємодії, збігу сприятливих чи несприятливих обставин, кризових явищ у стані розгортання тощо зумовлює потребу формування у нього умінь і навичок, пов'язаних із виконанням базових управлінських функцій (планування, мотивування, організація та контроль), і водночас – із рефлексивним аналізом власної діяльності.

Рефлексивні засади діяльності в дослідженнях, пов'язаних із професійною підготовкою, так чи інакше враховуються більшістю дослідників при структуруванні професійної діяльності. Не можна не погодитися з О. Бескровним, С. Терновим та В. Фортунною в тому, що «даний компонент

сприяє росту професіоналізму й проявляється у здібності до постійного особистісного і професійного самовдосконалення та зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінки й самоконтролю» (Бескровний, Тернов, Фортуна, 2016, с. 25).

Учені зазначають, що значущими в управлінській практиці є «авторефлексія – здатність займати позицію спостерігача по відношенню до своїх думок, почуттів і поведінки – та взаємна рефлексія – здатність відображати в своїй свідомості уявлення, думки і почуття інших суб'єктів» (Мелько, Смирнов, с. 82).

З іншого боку, дослідники рефлексії виділяють у ній три головних аспекти: інтелектуальний, особистісний та комунікативний. В контексті нашого дослідження значущим виступає інтелектуальний аспект, що зумовлює уміння виділяти головне, аналізувати, співставляти свої дії стосовно конкретної професійної задачі, а також «є важелем регуляції мисленевої діяльності, фактором продуктивності такої діяльності» (Бескровний, Тернов, Фортуна, 2016, с. 24,).

У цьому контексті доречно говорити про рефлексивні засади професійної підготовки фахівців педагогічної галузі, що були детально розроблені науково-педагогічним колективом кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і успішно впроваджуються досі, у тім числі й у підготовці керівників закладу освіти. Рефлексивний підхід у цій галузі з сучасних позицій був досліджений А. Светлорусовою, яка позиціонує його як «комплекс спеціально дібраних форм і методів професійної підготовки, спрямованих на розвиток у студентів здатності компетентно діяти відповідно до чинників зовнішнього та внутрішнього впливу» (Светлорусова, 2009, с. 12). Професійну підготовку на засадах рефлексивного підходу дослідниця описує як спеціально організований навчально-виховний процес, що сприяє розвитку професійної рефлексії (продуктивного мислення й оптимальних дій в умовах професійної діяльності) і спрямований на розвиток у майбутніх керівників закладів освіти

управлінської рефлексії, що закладає важливе підґрунтя їхнього професійного саморозвитку.

На завершення маємо зазначити, що перелічені компоненти, як і управлінська компетентність керівника закладу освіти в цілому, для свого формування потребують певних педагогічних умов, що можуть і повинні бути забезпечені під час реалізації такого вагомого складника професійної підготовки майбутнього керівника освітньої галузі, як фахові дисципліни. Методичні засади цього процесу маємо намір розглянути в наступному розділі нашої роботи.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі роботи окреслено актуальні тенденції розвитку освітньої галузі в Україні і світі, що пов'язані з становленням постіндустріального (інформаційного) суспільства. Проаналізовано положення законодавчої бази сучасної української освіти, які торкаються ключових понять дослідження, і констатовано розширення контенту не лише прав і свобод, наданих управлінцям у освітній галузі, а водночас зростання відповідальності за різні ланки освітнього процесу та його якість, що, в сукупності, визначає інноваційні аспекти його діяльності і вимагає вдосконалення професійної підготовки, здійснення її на вивірених наукових засадах.

Узагальнено дослідницьку інформацію щодо феномену управління загалом та управління закладом освіти як його галузевого різновиду, який характеризується відмінностями в цільових орієнтирах, функціональних аспектах, процесуальних характеристиках тощо; диференційовано загальні та локальні функції управління в освітній галузі.

Відзначено динаміку вимог до керівника сучасного закладу освіти, які визначаються специфікою освіти як одного з найважливіших соціальних інститутів та взаємовпливом суспільних і освітніх явищ і відзначено, зокрема, зафіксоване в урядових документах та наукових дослідженнях періоду державної незалежності України посилення в освітньому середовищі змін, пов'язаних із розвитком людиноцентризму в освіті й суспільстві

Здійснений аналіз сучасного стану підготовки фахівців у галузі освітнього менеджменту показав певну невідповідність між запитами суспільства на висококваліфікованого освітнього управлінця і кадровим забезпеченням управлінської ланки в освіті, що виступає чинником посиленої уваги до підготовки менеджерів освіти як першочергового чинника успішного реформування вітчизняної освіти. Зроблено висновок стосовно провідної ролі в цьому процесі компетентнісного підходу, що відображено у Законах, спрямованих на розвиток освітньої галузі, професійних та освітніх стандартах. Водночас помічено, що феномен управлінської компетентності, який

позиціонується вітчизняними вченими як одна з найважливіших передумов успішного управління освітніми закладами, безпосередньо документами в освітній сфері не розкривається, а отже, потребує більш послідовного обґрунтування через свою комплексність та інтегративність, що стоять на заваді його цілісному сприйняттю.

Зроблено структурний опис системи професійної підготовки керівника закладу освіти, що включає компоненти: цільовий, змістовий, організаційний, процесуальний, результативно-оцінювальний і окреслює напрями забезпечення якісної управлінської освіти.

Сформульовано авторське визначення феномену управлінської компетентності керівника закладу освіти, під яким розуміємо інтегративне особистісне утворення, що відображає багатовимірність здійснюваної керівником професійної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу в ході реалізації комплексу актуальних професійних функцій, забезпечує досягнення адекватних їм управлінських цілей і сприяє ефективному вирішенню пов'язаних із зазначеними цілями професійних завдань.

Визначено і схарактеризовано компоненти управлінської компетентності: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний, окреслено їхню взаємозумовленість та взаємодоповнюваність, що повинні враховуватися при її формуванні управлінської компетентності керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

*У розділі окреслено та схарактеризовано педагогічні умови, дієвість яких зумовлює успішний процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, розроблено та науково обґрунтовано складники моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.*

### **2.1. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін**

У ході наукового пошуку шляхів ефективного формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, згідно логіки дослідження, відзначимо необхідність уточнення суті терміносполучення «педагогічні умови». Вивчення значної кількості праць науковців (О. Білоножко (2021), Г. Гапоненко (2014), А. Гафіяк (2019), О. Гермак (2017), Т. Гончаренко (2015), М. Гриньова (2021), М. Дяченко-Богун (2019), О. Жданова-Неділько (2016), М. Кононова (2021), А. Литвин (2014), М. Мазурок (2011), О. Повстин (2018), Т. Сорочан (2021), А. Ткаченко (2019), Є. Хриков (2011), В. Шемчук (2012) та ін.) дає змогу зафіксувати різноманіття трактовок цього поняття.

Зазвичай, педагогічні умови у наукових працях постають як сукупність різноманітних чинників, які впливають на освітню систему. Ці чинники можуть бути зовнішніми (пов'язаними з соціально-педагогічними аспектами, організаційними та психологічними факторами), або внутрішніми (пов'язаними



з дидактичними аспектами). І ті та інші необхідні для створення, стабільного функціонування та розвитку освітньої системи. Педагогічні умови, наголошують дослідники, визначаються різними чинниками, як-от: суспільний розвиток, міжособистісні відносини, рівень культури, знань, досвіду та іншими обставинами, що впливають на суспільство загалом, а також на структуру та принципи функціонування й розвитку освітньої системи (Гриньова, Кононова, 2021, Хриков, 2011).

«Під педагогічними умовами, – зазначає у дисертаційному дослідженні О. Жданова-Неділько, – розуміємо спроектовані та реалізовані в педагогічному процесі обставини, завдяки яким той чи інший його підпроцес має змогу здійснюватися найбільш успішно» (Жданова-Неділько, 2016, с. 177).

У дослідженнях А. Литвина та О. Повстин зазначено, що терміносполучення «педагогічні умови» охоплює різноманітні аспекти пов'язані з цілями, змістом, принципами, методами, формами, засобами та іншими складовими навчання, виховання і розвитку. Ці умови є важливою складовою дидактики і представляють собою комплекс спеціально розроблених процедур, спрямованих на вплив на освітній процес (навчання, виховання, розвиток – триада «НВР») з метою підвищення його ефективності (Литвин, 2014, Повстин, 2018). Учені активно вивчають педагогічні умови, що визначаються, плануються, інтегруються в освітню реальність з метою позитивного впливу на навчальний процес. Проте, наголошують на важливості враховувати, що вони можуть бути схильні до змін через непередбачувані трансформації в освітній системі. Цілком погоджуємося з науковцями, що ці умови вимагають постійної корекції на підставі отриманих результатів та відповідного вдосконалення. Ефективне функціонування та розвиток освітньої системи в потрібному напрямі, забезпечення неперервності, підвищення якості та ефективності навчально-виховного процесу можливі лише через належну організацію їх впровадження на практиці. З цією метою важливо не лише визначати необхідні умови, але й гарантувати їх виконання та підтримувати постійний зворотний зв'язок для внесення корекцій в освітні інновації.

Г. Гапоненко та В. Шемчук розглядають педагогічні умови як послідовність спеціалізованих дій, спрямованих на досягнення конкретного соціально-педагогічного результату та сприяння соціалізації учасників освітньо-виховного процесу. Також у їхніх працях зазначено, що існує наукова точка зору, де під терміном «педагогічна умова» розуміють обставини, які впливають на розвиток освітнього процесу, будь то сприяння або гальмування, і визнають їх як комплекс інструментів, доступних закладу освіти для ефективного проведення цього процесу. З іншого боку, зафіксовано конкретизацію терміносполучення «педагогічна умова» як окремого фактора або ситуації, що впливає на створення, формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем і розвиток особистості (Гапоненко, 2014, Шемчук, 2012). Не можна не погодитися з науковцями, що результат освітнього процесу підготовки фахівців значною мірою залежить від умов, в яких цей процес відбувається, а отже – необхідних та достатніх умов підготовки, що сприяють досягненню кінцевої мети – якісної підготовки фахівця в певній галузі, спеціальності, що детермінується програмними результатами навчання за освітньо-професійною програмою.

У науковому доробку Т. Гончаренко знаходимо класифікацію педагогічних умов: *об'єктивні, суб'єктивні, загальні та специфічні*. Так, *об'єктивні умови*, на думку дослідниці, забезпечують нормальне функціонування будь-якої педагогічної системи, уміщують у себе правову базу освітнього сектору, інформаційні ресурси і інші аспекти та виступають однією з причин, які впливають на те, як учасники освітнього процесу поведуть себе в ній. *Суб'єктивні умови* також здійснюють вплив на функціонування будь-якої педагогічної системи та на розвиток її складників і відбивають можливості учасників освітнього процесу, ступінь збігу їхніх дій, рівень особистої важливості, цільові пріоритети і провідні дидактичні тих, хто навчається. *Загальні умови* віддзеркалюють соціальні, культурні, економічні, національні, географічні та інші аспекти, котрі також сприяють функціонуванню й розвитку будь-якої педагогічної системи. *Специфічні умови* визначаються особливостями

соціального складу тих, хто навчається, місцезнаходження закладу освіти, його фінансовими можливостями, матеріально-технічним оснащенням для навчання, можливостями оточуючого середовища (Гончаренко, 2015).

На думку О. Білоножко, О. Гермак та Т. Сорочан, під педагогічними умовами слід розуміти спеціально створене інноваційне психолого-педагогічне середовище, що сприяє навчанню, вихованню, розвитку тих, хто навчається. Водночас, ці умови уміщують ряд заходів, об'єктивних можливостей, і є результатом відбору, конструювання й застосування елементів змісту, організаційних форм навчання, методів навчання, котрі сприяють досягненню освітньої мети (Гермак, 2017, Сорочан, Білоножко, 2021).

М. Мазурок, ґрунтовно досліджуючи педагогічні умови для розвитку професійної компетентності вчителів, розглядає їх як сукупність заходів, які включені в освітній процес і тісно пов'язані з факторами, які визначають їхню реалізацію і мають прямий вплив на рівень професійної підготовки вчителя. Фактично, ці умови включають в себе різноманітні організаційні форми, методи, прийоми та інструменти, які спрямовані на забезпечення сприятливого середовища і стимулів для ефективного саморозвитку вчителя у важливих аспектах його професійної діяльності, таких як особистісні якості, професійні знання, вміння і навички, набуття досвіду (Мазурок, 2011).

Згідно досліджень Р. Шікулової, суть педагогічних умов віддзеркалюється у вимогах створення позитивного емоційного та соціального середовища під час навчання, яке базується на взаємному довірі та повазі до досвіду студентів, колег; спонуканні до активності у навчанні та самонавчанні; активній участі у суспільному житті, постійній саморефлексії та самооцінці власної діяльності (Šikulová, 2009).

Узагальнено, бачимо на прикладі освітнього процесу й педагогічної діяльності, наскільки очевидною є багатовекторність поняття «педагогічні умови». Вочевидь, наукові дослідження у галузі педагогіки узагальнено представляють педагогічні умови як характеристики діяльності тих, хто навчає, по відношенню до тих, хто навчається задля реалізації визначеної у кожному

конкретному випадку мети. Ці характеристики детермінують суть поняття «педагогічні умови», котре ми намагалися узагальнити у поданій нижче схемі (рис. 2.1), зокрема, й для того, аби в подальшому мати змогу скористатися думками відомих науковців при формулюванні педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін. Загалом же виокремлені характеристики так чи інакше стосуються сенсу вище згаданих педагогічних умов.



Рис. 2.1. Суть поняття «педагогічні умови» (складено авторкою)

Разом із тим, аналіз праць вище згаданих науковців слугує підставою до висновку, що суть поняття «педагогічні умови» завжди нерозривно пов'язане з контекстами:

- 1) організація освітнього процесу у закладі освіти;

- 2) організація професійної підготовки тих чи інших фахівців за спеціальностями та освітньо-професійними програмами;
- 3) організація процесу формування й розвитку тих чи інших компетентностей;
- 4) удосконалення освітнього середовища та підвищення якості освіти.

Отже, спираючись на думку науковців, у дисертації під *педагогічними умовами* формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін будемо розуміти ті обставини, об'єктивні можливості й результат конструювання дидактичного інструментарію, котрі забезпечать позитивну динаміку у формуванні усіх компонентів управлінської компетентності у контексті удосконалення фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти.

Пошук оптимальних для формування управлінської компетентності директорів закладів освіти, майбутніх керівників закладу освіти педагогічних умов, зокрема, специфіка їхнього впливу на динаміку сформованості й розвитку професійних рис особистості керівника, став предметом дослідження таких учених, як В. Берека (2008), Л. Васильченко (2007), Г. Вдовиченко (2007), Є. Гринь (2018), Л. Даниленко (2004), Н. Дудник (2016), Г. Єльнікова (2010), Н. Клокар (2017), Л. Мартинець (2018) та ін.

Згідно із дослідженнями В. Береки, важливими характеристиками директора закладу освіти є ключові навички освітнього менеджера, які можна розділити на різні категорії, такі як соціальні, моральні, комунікативні, ділові та креативно-інтелектуальні (Берека, 2008). Учена Г. Єльнікова вказує й на інші важливі навички, які повинні бути притаманні керівникові, як-от: 1) *менеджерські* (включаючи планування, організацію, мотивацію, контроль та рефлексію), 2) *загальнокультурні* (включаючи розвиток культури особистості, володіння державною та іноземною мовами, використання особливостей культур різних націй для спілкування), 3) *соціальні* (спроможність ефективно співпрацювати з різними соціальними групами, працювати в команді та використовувати ситуативні стратегії комунікації), 4) *інформаційні* (здатність

використовувати інформаційно-комунікаційні технології, раціонально користуватися комп'ютером і комп'ютерними ресурсами, створювати і досліджувати інформаційні моделі за допомогою ІКТ), 5) *здоров'язбережувальні* (здатність дбати про власне здоров'я, дотримуватися здорового способу життя та підтримувати гармонію між фізичним, психічним та соціальним здоров'ям) та 6) *громадянські* (прояв соціальної активності, готовність захищати власні права та свободи, виконання громадянських обов'язків) (Єльнікова, 2010, с. 8).

Водночас, осмислення певної цілісності навичок освітнього менеджера у своєму функціональному представленні дає підставу для формування уявлення про найкращий результат фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти, спрямованої на вдосконалення освітньої діяльності у ЗВО, як такий, що максимально втілює цілісні характеристики педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Зосереджуючи дослідницьку увагу на пошуку педагогічних умов, ми спиралися на дослідження Н. Дудник (2016), яка визначила трикомпонентну структуру управлінської діяльності керівника закладу освіти. З огляду на це, ми можемо умовно представити управлінську діяльність керівника закладу освіти як синтез трьох поєднаних напрямів діяльності: 1) психофізичний напрям, котрий детермінує фізичні та психологічні ресурси особистості керівника, такі як вік, стать, стан здоров'я, темперамент, сила нервових процесів, характер тощо; 2) когнітивний напрям, котрий характеризується наявністю міцних знань з теорії та практики управління, інтелектуальну активність, здатність виконувати операції розумової діяльності, такі як критичність, творче мислення, оригінальність, гнучкість, асоціативність; 3) мотиваційний напрям, що охоплює рівень мотивації до досягнень, потреби та цінності, необхідність самореалізації, лідерства, творчості, самоактуалізації (Дудник, 2016).

Отже, в управлінській діяльності керівника закладу освіти сьогодні важливими є не тільки розуміння її соціальної і професійної важливості, але

також оцінювання об'єктивних можливостей, психофізичних, інтелектуальних, професійних здібностей та творчого потенціалу, а також необхідність постійного індивідуального професійного розвитку та вдосконалення управлінської компетентності, що акцентує увагу на вдосконалення у ЗВО системи підготовки фахівців-майбутніх керівників закладів освіти, зокрема, шляхом визначення відповідних педагогічних умов.

Разом із тим, ми спиралися на низку Законів України, які врегульовують вітчизняні освітні процеси та окреслюють вимоги до професійної діяльності керівників закладів освіти, що у свою чергу актуалізує процес формування їх управлінської компетентності (рис. 2.2).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), ст.38	Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р., зі змінами та доповненнями), ст. 35	Закон України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами та доповненнями), ст. 42
<ul style="list-style-type: none"> <li>керівником закладу загальної середньої освіти може бути особа, яка є громадянином України, вільно володіє державною мовою, має вищу освіту ступеня не нижче магістра, стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менше трьох років (крім керівників приватних, корпоративних закладів освіти), організаторські здібності, стан фізичного і психічного здоров'я, що не перешкоджає виконанню професійних обов'язків, пройшла конкурсний відбір та визнана переможцем конкурсу відповідно до цього Закону</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>керівник закладу фахової передвищої освіти здійснює безпосереднє управління його діяльністю, відповідає за провадження та результати освітньої, економічної та інших видів діяльності у закладі фахової передвищої освіти, стан і збереження нерухомого та іншого майна цього закладу.</li> <li>керівник структурного підрозділу закладу вищої освіти, іншої юридичної особи, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері фахової передвищої освіти, виконує визначені цією статтею повноваження відповідно до вимог цього Закону у спосіб, визначений положенням про структурний підрозділ закладу вищої освіти, іншої юридичної особи, та в межах повноважень, делегованих керівником закладу вищої освіти, іншої юридичної особи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>кандидат на посаду керівника закладу вищої освіти повинен володіти державною мовою відповідно до рівня, визначеного Національною комісією зі стандартів державної мови, мати вчене звання та науковий ступінь (для закладів вищої освіти мистецького спрямування - вчене звання та науковий ступінь або ступінь доктора мистецтва) і стаж роботи на посадах науково-педагогічних працівників не менш як 10 років. Кандидат на посаду керівника закладу вищої освіти державної чи комунальної форми власності має бути громадянином України</li> </ul>

Рис. 2.2. Особистість керівника закладу освіти у нормативно-законодавчій площині (складено авторкою)

Вочевидь, детермінована у нормативно-законодавчій площині особистість керівника закладу освіти має бути зорієнтована на постійний професійний розвиток, а отже, на постійне вдосконалення усіх складників управлінської компетентності як такої, яка забезпечує успішне виконання керівником усіх поставлених перед ним завдань. Цілком логічно, що важливою є здатність керівника до самооцінки своєї діяльності, постійної самоосвіти і самовдосконалення, а також вміння визначати перспективи розвитку та приймати обґрунтовані рішення. Безперечно, керівник має бути експертом в галузі важливого управлінського досвіду та бути здатним до компетентного керівництва закладом освіти, аби забезпечити задоволення освітньо-соціальних потреб усіх учасників освітнього процесу.

Обстоюючи погляди вчених (В. Берека (2008), А. Голянич (2021), Є. Гринь (2018), Н. Дудник (2016), Г. Єльнікова (2010), Н. Клокар (2017), Н. Лалак (2021), Л. Мартинець (2018), П. Олешко (2017), Ю. Палькевич (2015), П. Помаран (2015), В. Свистун (2015), Г. Чернобук (2015) та ін.) на проблему формування управлінської компетентності, ми спиралися на визначені ними пріоритетні вимоги до особистісних якостей керівника освітнього закладу, котрі є ключовими для успішного керівництва освітнім закладом:

- наявність почуття обов'язку та стійкого прояву відданості своїй професії керівника;
- здатність до міжособистісної комунікації, управління конфліктами, високий рівень професійно-мовленнєвої компетентності;
- чесність у стосунках з підлеглими та керівництвом, надійність;
- інтелект, креативність та здатність приймати нововведення;
- здатність до критичної оцінки власної діяльності;
- постійне бажання навчатися, підвищувати свою кваліфікацію, займатися саморозвитком;
- прагнення бути керівником-лідером, впевненість у собі, власних силах та можливостях;



– емоційна стійкість та здатність керувати своїми та емоціями інших.

Підсумовуючи вище викладене, у дисертації визначено педагогічні умови, дієвість яких зумовлює успішний процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (рис. 2.3):

1) удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»;

2) системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін;

3) проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності.



Рис. 2.3. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін  
(складено авторкою)

Науковим підґрунтям визначення **першої педагогічної умови** – удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог» – послуговували праці таких

учених, як Л. Волченко (2020), В. Галаган (2008), С. Гарькавець (2020), Л. Карамушка (2003), О. Маруховська (2003), В. Орлов (2008), О. Отич (2008), Ю. Палькевич (2013), Л. Сергєєва (2013), В. Свистун (2013) та ін. Учені одностайні у тому, що керівник закладу освіти має знати структуру педагогічного конфлікту (сторони або учасники конфлікту; предмет конфлікту; умови його протікання; дії учасників; результат конфлікту), уміти врегульовувати різні типи педагогічних конфліктів, детермінувати їх причини, знаходити різні шляхи їх уникнення та подолання, а отже, конфліктологічний аспект формування управлінської компетентності студентів-майбутніх керівників закладу освіти має бути присутнім у процесі їх фахової підготовки у ЗВО.

Аналіз реалій управлінської діяльності освітніх менеджерів, здійснений дослідниками (Л. Волченко (2020), В. Галузьяк (2015), С. Гарькавець (2020), А. Голянич (2021), Р. Коваль (2009), М. Кривцова (2016), Н. Лалак (2021), О. Сорока (2016), І. Холковська (2015) та ін.), засвідчує, що узагальнено типологію педагогічних конфліктів можна формалізувати за сімома суб'єктними характеристиками (рис. 2.4):



Рис. 2.4. Типологія педагогічних конфліктів у закладі освіти *(складено авторкою)*

Аналізуючи дослідження педагогів, психологів, освітніх менеджерів (Н. Андрущенко (2010), М. Кляп (2014), Л. Мухіна (2016), А. Слободянюк (2010) та ін.), бачимо, що інтерес до проблеми управління педагогічними конфліктами, розвитку конфліктологічної компетентності майбутнього керівника закладу освіти, його здатності до інноваційного управління конфліктами є на сьогодні однією з активно обговорюваних проблем, і зокрема – у зв'язку зі специфікою функціонування й розвитку педагогічного колективу закладу освіти, де на їх керівників, освітніх менеджерів нового покоління, покладається особлива надія у конфліктологічному контексті. Адже, як зазначають Н. Андрущенко та А. Слободянюк, «управління конфліктом – це цілеспрямований, обумовлений об'єктивними законами вплив на динаміку конфлікту в інтересах розвитку або руйнування тієї соціальної системи, якої стосується даний конфлікт. Основна мета управління конфліктами буде полягати в тому, щоб запобігати деструктивним конфліктам і сприяти адекватному вирішенню конструктивних» (Слободянюк, Андрущенко, 2010, с. 100).

На підставі аналізу наукових джерел (О. Боднар (2022), Ю. Кондратенко (2022), В. Крижко (2022), С. Немченко (2022), Л. Профателюк (2021), В. Радул (2022), О. Старокожко (2022) та ін.), освітньо-професійних програм підготовки магістрів-майбутніх керівників закладів освіти (І. Бабенко (2022), О. Жданова-Неділько (2022), І. Зарішняк (2020), Л. Мартинець (2020), Ю. Стрельніков (2020), А. Ткаченко (2022), М. Швардак (2020) та ін.) було виявлено, що в особливостях їх фахової підготовки у ЗВО віддзеркалена заглиблена спрямованість на фундаментальні та професійні знання. Упродовж навчального процесу у магістратурі майбутні керівники освітніх закладів повинні успішно пройти фундаментальний курс, який включає в себе ряд орієнтовних предметів: теорії і практики науково-педагогічних досліджень, психології управління, менеджменту в освіті, інноваційного менеджменту, управлінської діяльності й

майстерності керівника навчального закладу, управління фінансово-економічною діяльністю, основ системного підходу, системи забезпечення якості освіти та моніторингу її якості, управління конфліктами та стресами, управління розвитком особистості в освітньому середовищі, а також практики і написання магістерської роботи тощо. Разом із тим, вважаємо, що у наявних освітньо-професійних програмах недостатньо уваги приділяється проблематиці управління конфліктами у закладах освіти як важливого дидактичного аспекту формування управлінської компетентності магістрантів. Цілком погоджуємося з науковцями, що високий рівень професійної кваліфікації освітнього менеджера й відповідно ефективність функціонування закладу освіти, цілісність його життєдіяльності та розвитку, здебільшого, залежить від відлагодженої й структурованої системи навчання основам управління педагогічними конфліктами, котра має відігравати значну роль у фаховій підготовці майбутніх керівників закладів освіти.

«Практика вивчення конфліктів показує, – зазначають Л. Волченко та С. Гарькавець, – що конфлікт є динамічним процесом, який на кожному етапі протікання наповнюється новими змістовними характеристиками, оцінкою дій опонентів, що впливає на можливість прогнозування його завершення. Педагогічному конфлікту характерні нелінійні особливості, тобто в ньому є висока питома вага невизначеності, коли передбачити хід розвитку конфлікту та його результат стає практично неможливо» (Гарькавець, Волченко, 2020, с. 35).

З'ясовуючи зміст фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти у контексті формування здатності до управління конфліктами, суть поняття педагогічного конфлікту як «об'єктивного протиріччя та протидії, котрі викликані невідповідністю наявного рівня індивідуально-психологічного розвитку та реальної педагогічної ситуації, що стали для учасників конфлікту певним соціально-психологічним бар'єром, подолання якого переводить суб'єктів конфліктної взаємодії на більш високий рівень особистісного розвитку» (там само, с. 30), виявлення причин педагогічних конфліктів, як вони

розуміються науковцями та успішними освітніми менеджерами, ми спиралися й на дані опитування директорів шкіл, коледжів, ЗВО м. Полтави, їх заступників та керівників структурних підрозділів (48 осіб, зовнішніх стейкхолдерів). Керівники-освітяни одностайні у тому, що адміністрація закладу освіти має чітко розуміти, що більшість конфліктів між керівництвом та співробітниками виникають через недостатньо ефективну організацію їх взаємодії під час спільної професійної діяльності в колективі. Водночас, однією з головних причин таких конфліктів є прийняття некомпетентних управлінських рішень, іншою – нездатність керівника закладу освіти до управління конфліктами у педагогічному колективі та ефективного діалогу.

Разом із тим, у ході опитування зовнішніх стейкхолдерів констатовано узагальнений перелік проблем, на які слід звернути увагу під час фахової підготовки магістрантів-майбутніх керівників закладів освіти (рис. 2.5):



Рис. 2.5. Опитування зовнішніх стейкхолдерів (складено авторкою)

Так, однією з важливих проблем створення успішного педагогічного колективу, ефективного освітнього менеджменту в сучасному закладі освіти з позиції управлінської компетентності його керівника 94% опитаних стейкхолдерів вважають відсутність у нього умінь пошуку шляхів

попередження педагогічних конфліктів на ранніх стадіях; 85% убачають у відсутності умінь вести ефективний діалог з усіма учасниками освітнього процесу; 81% – відсутність умінь подолання негативних наслідків педагогічних конфліктів у закладі освіти; 65% – відсутність знань про причини педагогічних конфліктів, механізми та закономірності їх виникнення, стадії й етапи конфліктів; 60% – відсутність навичок конструктивної поведінки керівника на всіх етапах розвитку конфлікту та вмінь діагностувати конфліктну ситуацію; 46% – відсутність умінь прогнозувати динаміку педагогічних конфліктів, не допускати деструктивних дій, а забезпечувати конструктивне їх вирішення; 38% – відсутність умінь управління інноваційним конфліктом як прояву опору до змін в освітньому середовищі та сучасних реаліях.

Узагальнюючи вище викладене та послуговуючись *варіативним підходом* до організації дидактичного процесу (О. Васько (2011), О. Головня (2019), В. Кизенко (2017, 2018) та ін.), удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти бачиться нам шляхом упровадження *вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог»*. Ключовою її метою є: розкрити теоретико-практичні засади застосування методик інноваційного управління конфліктами та ефективного діалогу у професійній підготовці майбутніх керівників закладу освіти. Шляхи реалізації мети відбивають наступні завдання:

1) сформувати у магістрантів систему знань про педагогічні конфлікти, причини педагогічних конфліктів, механізми та закономірності їх виникнення, стадії й етапи конфліктів, методики попередження педагогічних конфліктів на ранніх стадіях, подолання негативних наслідків педагогічних конфліктів у закладі освіти;

2) сформувати у магістрантів систему знань про інноваційне управління конфліктами, умінь вести ефективний діалог з усіма учасниками освітнього процесу, прогнозувати динаміку педагогічних конфліктів, навичок конструктивної поведінки керівника у конфліктних ситуаціях;

3) сприяти формуванню усіх компонентів управлінської компетентності майбутнього керівника закладів освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний) та спрямованість на людиноцентровану управлінську діяльність.

Згідно *студентоцентрованого підходу* (О. Біляковська (2023), К. Біницька (2023), В. Вріблевська (Wryblewska, 2016), А. Карпінська (Karpińska, 2016), А. Сайдак (Sajdak, 2013) та ін.), процес навчання вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог» розглядається нами як особистісна активність майбутніх керівників закладів освіти, спрямована на освоєння шляхів перетворення своїх наявних досягнень (набуття відповідно нових знань, умінь, навичок, сформованість і подальший розвиток компонентів управлінської компетентності) у досягнення вищого рівня. Вочевидь, цей процес є багатовимірним, що розширює можливості магістрантів в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії під час навчання у ЗВО, а з іншого боку – сприяє актуально-перспективному творенню траєкторії професійного зростання як керівника. Специфіка реалізації студентоцентрованого підходу під час вивчення дисципліни сприятиме у дидактичному плані підвищенню рівня індивідуалізації навчання магістрантів, у стратегічному – забезпечить створення можливостей самоорганізації навчання задля досягнення високого рівня управлінської компетентності, в процесуальному – дає змогу магістрантам окреслені можливості реалізувати під час навчання у магістратурі, у професійно-перспективному – дасть змогу випускникам окреслити перспективи професійного самовдосконалення на керівних посадах у закладах освіти.

Цілком погоджуємося з дослідницями О. Біляковською та К. Біницькою, котрі зазначають, що «студентоцентрований освітній процес стає вагомим чинником забезпечення якості освіти у контексті надання якісних освітніх послуг. Усвідомлення здобувачами вищої освіти відповідальності за процес навчання, творення власної освітньої траєкторії, яка спрямована на одержання бажаного результату, розуміння цінності освіти для подальшого професійного

зростання та розвитку, налаштованість на конструктивний діалог та продуктивну співпрацю з викладачами творить нову парадигму якості освітнього процесу, як взаємодії зацікавлених сторін» (Біляковська, Біницька, 2023, с. 11).

У відповідності до *компетентнісного підходу* (Ю. Бойчук (2013), М. Гриньова (2019), Н. Кононец (2019), В. І. Луговий (2009), Л. Овсієнко (2017), К. Рудницька (2016), Л. Хоружа (2007), О. Часнікова (2014) та ін.), котрий виступає ключовим цільовим орієнтиром вивчення запропонованої вибіркової навчальної дисципліни (розкриття теоретико-практичних засад застосування методик інноваційного управління конфліктами та ефективного діалогу у професійній підготовці майбутніх керівників закладу освіти), спроектовано компетентнісну модель її реалізації.

Особливо значущими є поставлені завдання по відношенню до складників компетентнісної моделі вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог». Як слушно стверджують А. Мазаракі та Т. Ткаченко, «одна з найважливіших тенденцій розвитку освітніх стандартів у компетентнісному форматі – це посилення їх оціночно-діагностичного потенціалу, тобто підвищення ступеня «готовності» слугувати базою оцінювання через діагностичність сформульованих вимог та забезпеченість інструментарієм оцінювання конкретно до функціональних обов'язків управлінських кадрів» (Мазаракі, Ткаченко, 2013, с.5). До цитованої думки авторів додамо, що посилення оціночно-діагностичного потенціалу кожного освітнього компонента освітньо-професійних програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти є важливим завданням, яке ми намагалися вирішити при розробці компетентнісної моделі вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог».

Варто наголосити, що в сучасному освітньому середовищі виникла важлива потреба: заклади освіти потребують керівників нового типу. Заклад освіти уже не потребує керівника виконавського типу, як це було в епоху командно-адміністративного управління, коли головним завданням було



безумовне виконання наказів вищих керівників, дотримання інструкцій та нормативів. Тепер у пошуку фахівців-керівників закладів освіти акцент змінився: потрібні самостійні управлінці, здатні до творчого та нестандартного підходу у виконанні своїх обов'язків, котрі прагнуть та мають можливість приймати рішення, брати на себе відповідальність, уміють вести ефективний діалог, вирішувати педагогічні конфлікти, і, насамперед, уникати їх, володіють високим рівнем управлінської компетентності.

Обстоюючи позицію науковців (М. Головань (2009), В. Луначек (2017), Н. Рубан (2017), В. Рубашка (2017), В. Тіманюк (2017), Н. Фесенко (2017), О. Часнікова (2014) та ін.) щодо трактування моделі підготовки фахівця як опису педагогічної діяльності для формування його професіоналізму, що вміщує дидактичний інструментарій, а також функцій компетентнісного підходу (*операціональна функція*, що зумовлює формулювання операціональних критеріїв, які включають в себе систему знань, вмінь і навичок студента, а також його готовність вирішувати професійні, соціальні і особисті завдання як індикатор результативності навчання; *дидактична функція*, що детермінує створення навчального змісту, який спрямований на формування навичок діяльнісного типу і максимально відображає майбутню сферу діяльності керівника закладу освіти, а також розроблення завдань та методів навчання, які відповідають сучасним технологіям професійної діяльності; *комунікативно-виховна функція*, котра підкреслює роль виховання в освітньому процесі, спрямованого на розвиток організаторських і управлінських навичок студентів, а також на формування культури особистісного і професійного спілкування; *діагностична функція*, що передбачає розробка більш ефективної системи моніторингу фахової підготовки студентів, включаючи діагностику рівнів сформованості визначених освітньо-професійною програмою компетентностей), пропонуємо компетентнісну модель реалізації вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог» за такими блоками:

організаційний, цільовий, змістовий, методичний, інформаційний та оцінювальний.

Візуально компетентнісну модель реалізації вибіркової навчальної дисципліни подано на рисунку 2.6.

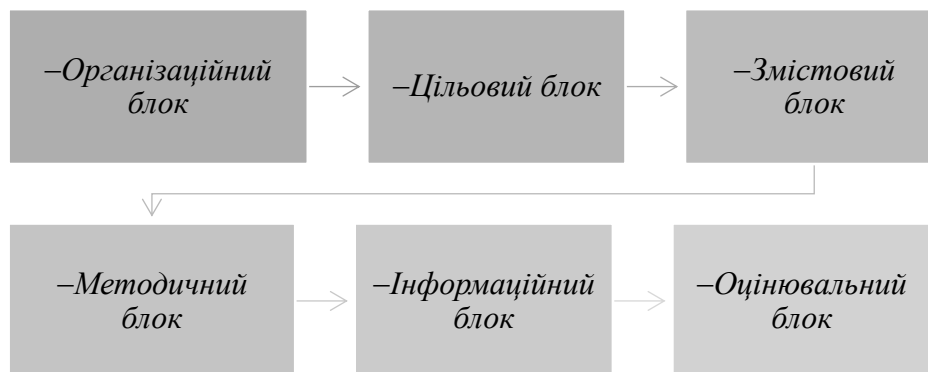


Рис. 2.6. Компетентнісна модель реалізації вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»  
(складено авторкою)

**Організаційний блок** уміщує загальну організаційну інформацію щодо вибіркової навчальної дисципліни (ступінь вищої освіти, назва освітньо-професійної програми, зазначення курсу та семестру, обраного для її вивчення, інформація про науково-педагогічного працівника, котрий викладає дисципліну, терміни вивчення, кількість кредитів).

**Цільовий блок** відображає мету (розкрити теоретико-практичні засади застосування методик інноваційного управління конфліктами та ефективного діалогу у професійній підготовці майбутніх керівників закладу освіти) та завдання, компетентності й програмні результати навчання згідно освітньо-професійної програми, а також компоненти управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний).

**Змістовий блок** моделі представлений трьома змістовими модулями, вивчення яких сприятиме розкриттю теоретико-практичних засад застосування методик інноваційного управління конфліктами та ефективного діалогу у професійній підготовці майбутніх керівників закладу освіти: «Змістовий

модуль 1. Діалог як процес у закладі освіти», «Змістовий модуль 2. Про педагогічний конфлікт і стресостійкість керівника закладу освіти», «Змістовий модуль 3. Інноваційне управління педагогічними конфліктами».

Тематика модулів загалом охоплює вивчення ключових понять «діалог», «ефективний діалог», їх принципів та етапів, основ менеджменту ефективного діалогу, дослідження конфлікту як ресурсу для змін у закладі освіти, вивчення стадій та етапів педагогічного конфлікту, основ роботи керівника з різними типами педагогічних конфліктів у закладі освіти, аналізу причин і стратегій їх вирішення, методик керованої комунікації у педагогічному колективі, опанування інструментів та дизайну діалогових зустрічей, формування компонентів управлінської компетентності через управлінську практику як таку, що сприятиме професійного успіху майбутнього керівника закладу освіти.

Узагальнено структура змістових модулів відображена на рисунку 2.7.



Рис. 2.7. Зміст вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» (складено авторкою)

Авторкою цієї роботи розроблено пакет навчально – методичного забезпечення для вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог», який у тому числі – зміст науково-практичних семінарів і тренінгів на теми «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу», «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», тренінгів «Розвиваємо стресостійкість», «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів». Зазначені матеріали пройшли апробацію та отримали схвальні відгуки щодо доцільності застосування науково-методичних напрацювань авторів цієї роботи у професійній підготовці майбутніх фахівців з управління закладами освіти. З метою забезпечення виконання статті 54 «Права та обов'язки педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу» Закону України «Про освіти» щодо академічної свободи вибору форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі та щодо вільного оприлюднення й використання результатів наукових досліджень, зазначені вище розробки свідомо представлені у додатках Р,С,Т до цієї роботи авторкою частково.

У контексті з'ясування особливостей *методичного блоку* моделі, відзначимо, що він віддзеркалює організаційні форми, методи навчання, відібрані з метою ефективної реалізації змісту вибіркової навчальної дисципліни та формування мотиваційно-особистісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-рефлексійного компонентів управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти.

Пріоритетним принципом, згідно якого проектувався методичний блок компетентнісної моделі, є *принцип оптимізації навчання*, котрий, як зазначає О. Жданова-Неділько (2016) передбачає орієнтацію на процес оптимізації

навчальної взаємодії між викладачем і студентом під час вивчення навчальної дисципліни. Вочевидь, цей принцип реалізує наступні завдання:

- розгляд вибіркової навчальної дисципліни як дидактичного проєкту з чітко визначеними параметрами (постановка мети та завдань, планування, збір інформації, реалізаційні механізми, аналіз та оцінювання результатів, презентація результатів, рефлексія);

- забезпечення поєднання інноваційних методів навчання з традиційними методами в найбільш результативному та науково обґрунтованому контексті;

- побудова діалогічних відносин між викладачем і студентом під час вивчення навчального матеріалу;

- збільшення відповідальності студента за результати його власної праці та успіхи всієї навчальної групи, надаючи студентам більше суб'єктності в навчальному процесі, включаючи квазіпрофесійну діяльність майбутнього керівника закладу освіти для обговорення навчальних питань;

- розширення різноманітності видів самостійної роботи, щоб розвивати творчий потенціал майбутніх керівників закладів освіти і дозволити їм обирати найдоцільніший, найактуальніший спосіб для особистісного та професійного розвитку в рамках навчальної дисципліни;

- виховання культури самостійної роботи у студентів, підсилюючи особистісну самодисципліну, вміння взаємодіяти з викладачем та іншими студентами поза аудиторією, а також уміння працювати з інформаційними ресурсами.

Разом із тим, позиціонування професійної діяльності керівника закладу освіти як такої, що відбувається в контексті багатьох невизначених обставин, віддзеркалює насамперед сучасне бачення змісту та функцій управління закладом освіти в сучасних реаліях, детерміноване інтенсивним розвитком освітньої сфери, і відповідно передбачає особливу увагу до виокремлення складників методичного блоку.

На підставі аналізу праць науковців, присвячених дослідженню інтерактивних методів навчання та власне методів навчання менеджерів (М. Бабинець (2016), І. Козубовська (2016), Н. Колпаченко (2016), Н. Кононец (2022), О. Красноруцький (2016), С. Нестуля (2022), О. Смігунова (2016), П. Фенрих (2005), П. Шевчук (2005), В. Ягоднікова (2009), С. Міхарді (Mihardi, 2013), М. Харахап (Harahap, 2013), Р. Сані (Sani, 2013) та ін.) обрано такі організаційні форми та методи навчання для реалізації вибіркової навчальної дисципліни:

1) *організаційні форми навчання*: візуалізовані лекції, відеолекції, лекції-прес-конференції, лекції-консультації, практичні заняття, семінари-практикуми, бінарні заняття;

2) *методи навчання* (метод проєктів, кейс-метод, дослідницький метод, навчання у співробітництві за допомогою практикуючих керівників закладів освіти та їх структурних підрозділів, а також низка загальновідомих інтерактивних методів, як-от: інтеграційні ігри (криголами), мозковий штурм, акваріум, навчальні дискусії, незакінчені речення, килимок ідей, оксфордські дебати, ділові ігри тощо);

3) *самостійна робота студентів* передбачає виконання дослідницьких завдань (реферати-презентації, написання тез на конференції, підготовка статей у співавторстві з викладачами), індивідуальних та групових проєктів.

Підкреслимо важливість *проєктного підходу* (М. Богодист (2021), П. Бойчук (2022), Л. Довгань (2017), М. Логвинова (2019), І. Малик (2017), Г. Мохонько (2017), Л. Нємець (2019), О. Самодумська (2021), К. Сегіда (2019), І. Фаловська (2022), О. Фаст (2022), С. Паавола (Paavola, 2009), К. Хакарайнен (Hakkarainen, 2009) та ін.) під час викладання вибіркової навчальної дисципліни, а також *інтегративного підходу* (Н. Божко (2018), Л. Дольнікова (2008), В. Жигір'я (2015), С. Криштанович (2018), Е. Лузік (2010), Є. Луценко (2020), М. Опачко (2016), С. Гулшан (Gulshan, 2011), Л. Прасад (Prasad, 2011),

А. Скальні (Skalny, 2011) та ін.), які у своїй сукупності та взаємодоповнюваності підсилять педагогічний вплив кожної з обраних форм та методів навчання.

Підкреслимо, що завдяки інтегративному підходу було досягнуто наступних результатів: об'єднання теоретичної і практичної частини у реалізації мети вибіркової навчальної дисципліни, у формуванні компонентів управлінської компетентності; використання гармонійного поєднання знань із визначених змістових модулів; використання гармонійного поєднання форм та методів навчання й організації самостійної роботи магістрантів; акцентування уваги на інтегративному характері результатів вивчення дисципліни й визначених програмних результатів навчання в освітньо-професійній програмі.

Цілком погоджуємося з М. Гриньовою (2007, 2012), що важливо сприяти розробці змісту курсів, спрямованих на формування інтегративних якостей особистості керівника закладу освіти, як важливого пріоритету у педагогічних дослідженнях у сфері вищої освіти в Україні. Це свідчить про креативний підхід наукових і педагогічних кадрів у ЗВО. Аналізуючи закономірності створення інтегративних міждисциплінарних курсів у контексті професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти, учена підкреслює їхню соціальну значущість, котра полягає в наступному:

- у визначенні продуктивно-створюючого напрямку розвитку особистості майбутнього керівника закладу освіти і встановленні її основної соціальної орієнтації в житті;
- у створенні основи для професійної творчості майбутнього керівника закладу освіти, де такі інтегративні курси постають ключовим освітнім компонентом освітньо-професійної програми;
- у підтримці розвитку творчого потенціалу майбутніх керівників закладу освіти і сприянні їхній самореалізації в управлінській та соціально-педагогічній сферах;
- у забезпеченні адаптивних можливостей особистості майбутніх керівників закладу освіти до специфічних особливостей професійної управлінської діяльності.

З огляду на вище зазначене, актуалізується *принцип міждисциплінарності* при розробці змісту вибіркової дисципліни, змістові модулі яких охоплюють педагогіку, дидактику, освітній менеджмент, інноваційний менеджмент, комунікаційний менеджмент, конфліктологію тощо.

У відповідності до проєктного підходу, методика викладання вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог» передбачає використання таких проєктів, здебільшого, міждисциплінарних:

– *проєкти з практичною спрямованістю*, які визначаються конкретними результатами діяльності учасників (наприклад, створення документів, які розробляє керівник закладу освіти і так далі). Ці проєкти передбачають глибоке розуміння їх структури, чіткий розподіл обов'язків між учасниками, документування результатів, їх публічну презентацію та зовнішнє оцінювання;

– *дослідницькі проєкти*, спрямовані на організацію творчої діяльності майбутніх керівників закладу освіти з метою вирішення складних завдань, результат яких ще не відомий заздалегідь. Вони включають кілька етапів роботи, таких як обґрунтування актуальності досліджуваної теми, визначення мети та завдань, розробка методів пошуку інформації, формулювання гіпотез, визначення стратегій для вирішення проблеми, збір та аналіз даних, обговорення та оформлення результатів, публічний виступ з повідомленням або доповіддю, а також ідентифікацію нових проблем для подальших досліджень;

– *інформаційні проєкти*, які спрямовані на пошук інформації студентами і передбачають аналіз та узагальнення відомостей, виявлених фактів у сфері інновацій управління конфліктами та методик ведення ефективного діалогу. Структура таких проєктів подібна до дослідницьких і часто передбачає дослідницькі дії від учасників проєкту;

– *проєкти-рольові ігри*, в яких учасники беруть на себе певні ролі (наприклад, директора школи, заступника керівника закладу тощо) відповідно до характеру та мети проєкту. Вони імітують соціально-професійні відносини,



зокрема, педагогічні конфлікти, що виникають у складних гіпотетичних ігрових ситуаціях. Структура таких проєктів розробляється на ходу і залишається відкритою до завершення роботи.

Підкреслимо, що добір методів навчання базувався на низці принципів:

- *модульності*, що передбачає структурування змісту вивчення у вигляді блок-модулів, оптимально поєднуючи тематику кожного зі змістових модулів, та сприяє диференціації та індивідуалізації навчання майбутніх керівників закладів освіти;
- *особистісної орієнтації*, що проявляється в орієнтації всіх модулів дисципліни на розвиток особистісного потенціалу у процесі формування управлінської компетентності здобувачів вищої освіти;
- *інформаційної насиченості*, що означає повноту інформації з найважливіших проблем, котрі розглядаються у межах кожної теми (див. рис. 2.7), які забезпечують можливість варіативності процесу навчання та глибше занурення у зміст вибіркової навчальної дисципліни;
- *квазіпрофесійності навчальної діяльності*, котрий передбачає організацію навчальних занять з орієнтацією на квазіпрофесійну діяльність (імітація професійної діяльності керівника закладу освіти).

Цілком очевидно, що аудиторна та самостійна робота студентів, коли вони вивчатимуть запропоновану вибіркoву навчальну дисципліну, будуть надзвичайно ефективними, якщо їх поєднати у цілісному методично забезпеченому навчальному процесі. Цей процес спрямований на успішне вивчення змісту дисципліни, формування управлінської компетентності студентів та їх розвиток в якості майбутнього керівника-професіонала, компетентного фахівця в галузі педагогіки, освітнього менеджменту, інноваційного управління педагогічними конфліктами, активного учасника управлінсько-педагогічного впливу на педагогічний колектив та власного особистісно-професійного зростання. Під час самостійної роботи магістрантам слід запропонувати завдання різного рівня складності, які мають на меті

закріпити їхні знання з теоретичного матеріалу та готувати їх до застосування методик інноваційного управління педагогічними конфліктами.

*Інформаційний блок* моделі уміщує перелік інформаційних джерел (посібників, підручників, електронних засобів навчання, інтернет-джерел), котрі розкривають фундаментальні та допоміжні питання змісту вибіркової дисципліни.

*Оцінювальний блок* моделі висвітлює політику оцінювання результатів навчання, критерії оцінювання програмних результатів навчання, визначених програмою вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог».

У підсумку зазначимо, що, розробляючи методику реалізації вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог», слід орієнтуватися, окрім компетентнісного, студентоцентрованого, варіативного, проєктного та інтегративного підходів, і на *практико-орієнтований підхід* (О. Антонова (2016), В. Гузь (2019), С. Дубяга (2019), Н. Житник (2015), Г. Шкільова (2019) та ін.) як методологічний концепт формування управлінської компетентності майбутніх керівників освітніх закладів. У контексті реалізації цього підходу, управлінська реальність керівника закладу освіти визначається як сукупність активностей, вмінь, навичок та методів, які формуються в межах певного закладу освіти, педагогічного колективу та мають конкретний зміст і значення. Управлінська практика позиціонується як така, що детермінує відповідну систему реальних дій, знань і навичок, які виконуються у визначених управлінсько-педагогічних ролях та точках простору. Лише засвоюючи цей комплекс практичних дій, що характеризуватимуть ступінь сформованості управлінської компетентності керівника у закладі освіти, він зможе отримати авторитетний статус у колективі.

Разом із тим, розробляючи методику викладання вибіркової дисципліни, зазначимо, що навчальні заняття дають змогу моделювати квазіпрофесійні ситуації з проблем інноваційного управління конфліктами, побудови

ефективного діалогу під час управлінської діяльності та розв'язувати їх. Слід відмітити, що зацікавлення порушеними у тематиці дисципліни проблемами й відсутність одноманітності на практичних заняттях мають слугувати потужним стимулом для глибшого засвоєння магістрантами навчального матеріалу.

Визначенню **другої педагогічної умови** – *системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін* – передувало ґрунтовне вивчення наукових праць Л. Бондаревої (2006), А. Кабешевої (2012), В. Корнещук (2012), С. Криштанович (2020), С. Нестулі (2019), Є. Приступи (2020), А. Холодницької (2018) та інших науковців, які одностайні у тому, що тренінг є найбільш ефективною формою організації навчальних занять з освітніми менеджерами, а також з майбутніми керівниками закладу освіти під час магістерської підготовки у ЗВО.

Цілком погоджуємося із науковцями, що для структурування знань, набутих майбутніми керівниками закладу освіти під час вивчення фахових дисциплін, надзвичайно корисним є *тренінг*, який детермінується такими ключовими аспектами:

- 1) Основний акцент робиться на навчальному процесі, а не лише на результаті.
- 2) Важливий зворотний зв'язок у відносинах між учасниками групи.
- 3) Індивідуальна активізація мотивації, формування завдань та їх пріоритетів.
- 4) Поступове навчання та засвоєння нового матеріалу.
- 5) Виявлення творчого потенціалу учасників під час активної міжособистісної комунікації.
- 6) Сприяння соціальній чутливості учасників тренінгу.

Аналіз науково-педагогічної літератури слугує підставою до висновку, що методика підготовки програми тренінгу відображає послідовно три етапи отримання знань (рис. 2.8):

*Перший етап – діяльнісно-відтворювальний* – передбачає сформованість умінь повторення та відтворення нових інтерактивно-комунікативних прийомів після завершення курсу тренінгу, а не лише їхнє знання.

*Другий етап – адаптивно-поведінковий* – включає в себе вміння студентів після курсу тренінгів застосовувати нові форми поведінки в нестандартних ситуаціях.

*Третій етап – аналітично-інноваційний* – описує здатність учасників тренінгів до критичного аналізу власної та поведінки інших, а також спроможність впроваджувати інноваційні моделі поведінки для покращення комунікації.

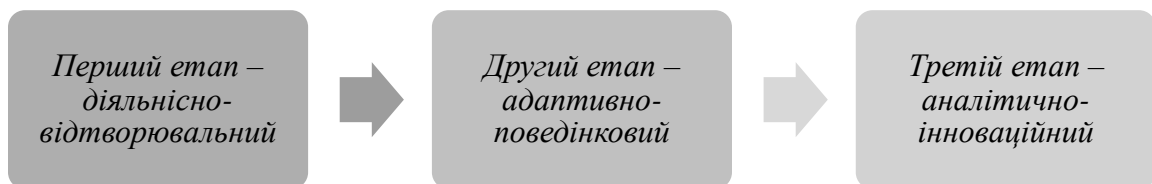


Рис. 2.8. Етапи отримання знань після тренінгу (складено авторкою)

Отже, тренінг може позиціонуватися як сукупність активних методів навчання, що поєднує теоретичні аспекти з практичними вправами за короткий проміжок часу. Для досягнення успіху в тренінгу, важливо враховувати, як зазначають С. Криштанович (2020) та Є. Приступа (2020), наступні методичні аспекти:

- 1) Визначення основної мети тренінгу.
- 2) Врахування базових теоретичних знань учасників.
- 3) Використання інноваційних методів навчання для підтримки активного навчання та самостійності учасників.
- 4) Високий рівень підготовки науково-педагогічних працівників, які володіють не лише фаховою компетентністю, але й методичною компетентністю у контексті проведення тренінгових занять.

5) Наявність необхідного матеріально-технічного забезпечення для тренінгу, включаючи навчальні матеріали, документацію, офісну техніку та обладнання.

6) Встановлення чітких критеріїв оцінювання запланованих результатів навчання під час того чи іншого тренінгу.

Особлива увага в контексті нашого дослідження звертається на *системний підхід* (Л. Гогіна (2013), Р. Науменко (2013), С. Нестуля (2019), Ю. Сурмін (2013), А. Холодницька (2018) та ін.), який сприяє визначенню пріоритетів у застосуванні тренінгових методик. У дослідженнях А. Холодницької знаходимо докази того, що організація тренінгів у процесі професійної підготовки керівників потребує саме системного підходу: «тренінги сприяють інтенсивності навчання, оскільки знання під час їх проведення не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності та співпраці. Головною проблемою проведення тренінгів для фахівців є відсутність системного підходу до тренінгової діяльності. Розроблення і реалізація спеціальних тренінгових програм є необхідною умовою для їх розвитку на сучасному етапі» (Холодницька, Котеленець, 2018, с. 670).

У нашому дослідженні системний підхід позиціонується як такий, що уможливорює досліджувати феномен управлінської компетентності в контексті синтезу лідерства та інтегральної (тобто професійної) компетентності керівника освітнього закладу, а процес використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін – як цілісну динамічну систему взаємопов'язаних мети й детермінованих нею завдань, змісту навчання, засобів та методик тренінгового навчання, видів інтерактивних вправ, завдяки яким досягається поставлена мета.

Узагальнення отриманої інформації після опитування стейкхолдерів (керівників закладів освіти та їх структурних підрозділів, науково-педагогічних працівників кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені

І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, здобувачів вищої освіти) показало, що до найважливіших результатів тренінгових занять варто віднести ті, які формують у майбутніх керівників закладів освіти такі риси (рис. 2.9):

1) стійку мотивацію займатися управлінською діяльністю в освітньому закладі (79% опитаних);

2) комунікативні якості (уміння працювати з педагогічним колективом, вміння спілкуватися, переконувати) (71% опитаних);

3) лідерські якості (уміння взаємодіяти, впливати на людей, управляти цілями, довірою, собою, своєю поведінкою та поведінкою інших тощо) (60% опитаних);

4) оптимальне поєднання відповідальності в характері та ризикованості (44% опитаних);

5) гнучкість, оригінальність мислення, здатність знаходити нестандартні рішення (54% опитаних);

6) управлінську інтуїцію як здатність передбачати в освітньому середовищі майбутній розвиток подій, ситуацій, передбачити наслідки управлінських рішень (85% опитаних);

7) високу професійну компетентність майбутнього керівника закладу освіти та методики ефективної управлінської діяльності (96% опитаних);

8) культуру економічного мислення як стан готовності до економічної діяльності, котрий би уможливив застосування економічних знань, умінь та навичок для успішного розвитку закладу освіти (83% опитаних);

9) маркетингову компетентність керівника закладу освіти (69% опитаних).

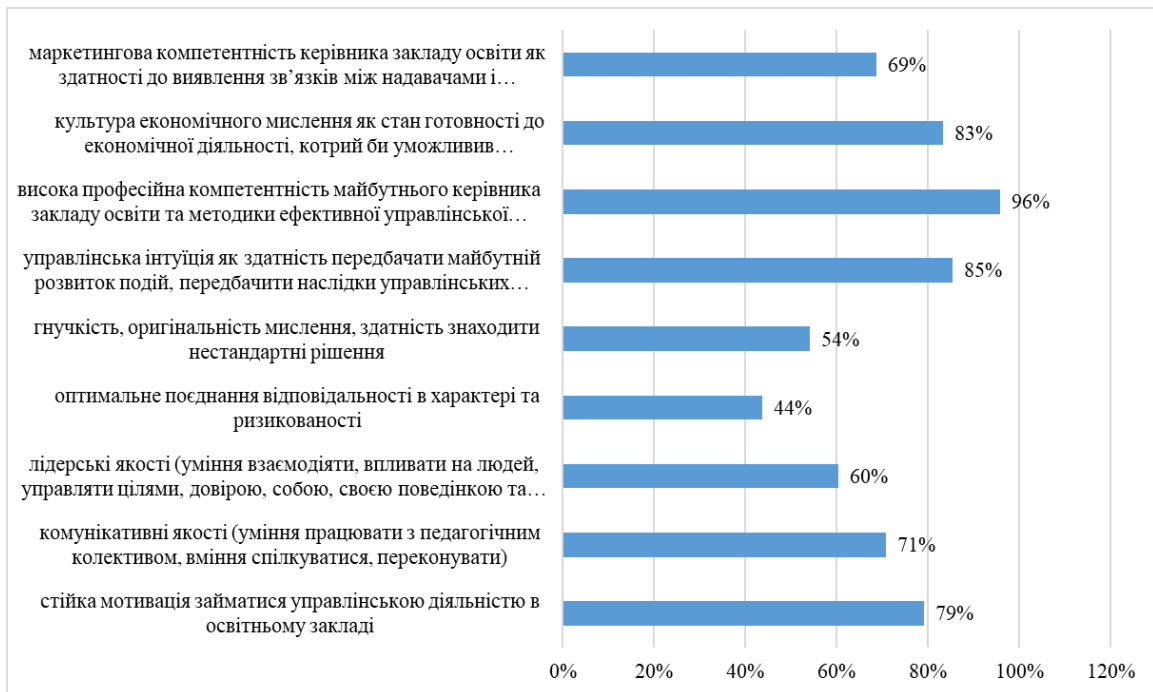


Рис. 2.9. Результати опитування стейкхолдерів (складено авторкою)

На підставі вивчення наукового доробку вчених (Б. Андрієвський (2011), О. Баніт (2022), І. Бришневська (2016), М. Гриньова (2007), Л. Злочевська (2011), С. Калашнікова (2010), О. Коваленко (2022), Н. Кононец (2021), С. Лукаш (1999), І. Мисловська (2008), С. Нестуля (2018, 2019), П. Олешко (2017), Н. Пенцова (2014), З. Рябова (2013), П. Фенрих (2005), П. Шевчук (2005), В. Ягоднікова (2009) та ін.), системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності студентів-майбутніх керівників закладів освіти в процесі навчання фахових дисциплін передбачає орієнтацію на такі принципи:

- *інтерактивності*, що передбачає використання під час тренінгів широкого спектру інтерактивних методів і вправ, які побудують навчальний процес на засадах активної взаємодії всіх студентів та науково-педагогічних кадрів, які викладають фахові дисципліни;

- *економічного мислення*, котрий передбачає оновлення змісту та методів навчання майбутніх керівників закладів освіти під час тренінгів, які сприятимуть розумінню економічних ідей та категорій, які притаманні для функціонування конкретного закладу освіти та спрямовані на виконання планів

і завдань освітнього процесу, створенню ефективної організаційно-економічної системи для розвитку закладу освіти з метою надання якісних освітніх послуг

– *орієнтації на маркетингову діяльність*, що передбачає формування під час тренінгів здатності майбутніх керівників закладів освіти здійснювати маркетинговий аналіз закладу освіти, будувати маркетингову стратегію, оцінювати її ефективність у площині завоювання споживачів освітніх послуг, мотивування до підвищення їх якості, професійного зростання педагогічного колективу, вдосконалення освітнього середовища;

– *прогностичності*, котрий забезпечує формування під час тренінгів здатності до визначення, різнобічного дослідження та аналізу можливих варіантів дій у конкретних ситуаціях, до прогнозування в управлінні закладом освіти, а також оцінку та вибір найбільш доцільного шляху для досягнення окресленої мети, здатності ефективного виконання функцій освітнього менеджера (мотивування до генерації нових ідей, прийняття ефективних управлінських рішень; покращення інформаційного забезпечення освітнього закладу; підготовка до змін в освітньому середовищі; створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі; більш раціональне розподілення ресурсів; можливість передбачити реакцію педагогічного колективу на рішення керівника та їхню мотивацію до педагогічної праці тощо).

Узагальнюючи наявний досвід, системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін систематизовано й відображено у вигляді схеми, котра відбиває тематику тренінгів у системі освітніх компонентів магістерської освітньо-професійної програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

З огляду на вище зазначене, запропоновану систему тренінгів у фаховій підготовці керівника закладу освіти візуалізовано на рисунку 2.10:



<i>Освітній компонент (фахові дисципліни)</i>	<i>Тренінг у межах освітнього компонента</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Управління конфліктами та стресами	<input type="checkbox"/> Тренінг «Розвиваємо стресостійкість»
<input type="checkbox"/> Управління розвитком особистості в освітньому середовищі	<input type="checkbox"/> Тренінг «Я – успішний керівник закладу освіти»
<input type="checkbox"/> Система забезпечення якості освіти	<input type="checkbox"/> Тренінг «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти»
<input type="checkbox"/> Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень	<input type="checkbox"/> Тренінг «Економічне мислення керівника закладу освіти»
<input type="checkbox"/> Інноваційний менеджмент	<input type="checkbox"/> Тренінг «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій»
<input type="checkbox"/> Управлінська майстерність керівника закладу освіти	<input type="checkbox"/> Тренінг «Вчимося діалогу»
<input type="checkbox"/> Менеджмент в освіті	<input type="checkbox"/> Тренінг «Менеджмент конфліктів»

Рис. 2.10. Система тренінгів у фаховій підготовці керівника закладу освіти (складено авторкою)

Варто зазначити, що тематика тренінгів у межах фахових дисциплін є орієнтовною, і може бути змінена за умови обговорення зі стейкхолдерами у контексті забезпечення процесу підготовки, розроблення, організації й проведення тренінгів, спрямованих на формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти та урахування побажань здобувачів вищої освіти.

Система тренінгів у фаховій підготовці керівника закладу освіти є перехідною у своєму педагогічному змісті щодо наступної умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, яка стосується мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності.

Науковим підґрунтям **третьої педагогічної умови** – *проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності* – послугували праці науковців (А. Коцюба (2022),

С. Криштанович (2020), К. Линьов (2022), Л. Мартинець (2018), О. Мерзлякова (2022), С. Нестуля (2019), Д. Сабол (2022) та ін.) та, зокрема, такі методологічні підходи: *проектний, практико-орієнтований та лідерський*.

Ми переконані, що беззаперечним атрибутом успішної управлінської діяльності освітніх менеджерів має стати потужна стійка мотивація до розвитку закладу освіти, масштабна реалізація його управлінської компетентності, компонентна активність якої спроможна подолати усталені освітньо-управлінські процеси і вивести їх на належний рівень адаптованості до сучасних реалій та досконалості. Зважаючи на це, питання активного впливу на розвиток мотивації керівників закладів освіти і забезпечення реалізації мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності під час навчання у ЗВО набувають особливої актуальності. На нашу думку, вирішення цих питань потребує удосконалення такого освітнього компонента магістерської освітньо-професійної програми «Управління навчальними закладами» як «Виробнича управлінсько-дослідницька практика».

Підкреслимо, що майбутні керівники закладу освіти представляють собою осіб, які проходять навчання в ЗВО, здобувають другий рівень вищої освіти (здебільшого, це здобувачі уже другої, чи третьої вищої освіти, особи, які уже працюють на керівних посадах у закладах освіти різного рівня), і мають певну мотивацію і навчальні здібності, які сприяють їхньому виконанню управлінських обов'язків. Водночас, опитування магістрантів показують, що їм бракує знань у площині мотивації до продуктивної роботи педагогічного колективу.

З іншого боку, погоджуємося з С. Криштанович, що мотиваційний аспект є важливим складником фахової підготовки студентів у ЗВО, адже бажання студента вчитися залежить не тільки від його природних здібностей, але й від рівня мотивації. Участь та ступінь її активності у дидактичних заходах визначається особистісною мотивацією. Шляхом поєднання мотивації і особистісних здібностей можна досягти ефективних результатів у навчальній діяльності майбутніх керівників закладів освіти (Криштанович, 2020).

Отже, мотиваційний компонент фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти, що формується у ЗВО, зорієнтовує побудову навчального процесу на урахування системи мотивів студентів: внутрішніх та зовнішніх мотивів, які впливають на вибір професії (або на подальше її провадження); мотивів цілепокладання та саморозвитку як особистості керівника-професіонала; особистісно-професійні цінності керівника закладу освіти; основних пріоритетів в житті, ціннісної системи координат особистості як керівника закладу освіти.

У відповідності до *проектного підходу*, фахова підготовка майбутніх керівників закладу освіти має проектуватися з урахуванням моделі механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності. Підтвердження цьому знаходимо у працях Л. Мартинець (2018), яка зазначає, що модель мотивації та її використання як засобу управління урахує необхідність ще і суб'єктивної впевненості у можливостях досягти необхідних і значущих результатів від управлінських дій, відтак, «...модель фіксує, що рівень умотивованості людини на досягнення того чи іншого результату буде визначатися тим, як він оцінює: досяжність результату; очікувані наслідки при досягненні цього результату; корисність (привабливість) наслідків» (Мартинець, 2018, с. 141).

Згідно *практико-орієнтованого підходу* як методологічного концепту формування управлінської компетентності майбутніх керівників освітніх закладів під час фахової магістерської підготовки у ЗВО, одним із можливих шляхів удосконалення виробничої управлінсько-дослідницької практики є проведення науково-практичних семінарів, під час яких обговорюватимуться важливі питання управлінської практики як такої, що детермінує відповідну систему реальних дій, знань і навичок, які виконуються у визначених управлінсько-педагогічних ролях та точках простору. Безперечно, відпрацьовуючи на таких семінарах комплекс дослідницьких та практичних дій, що сприятимуть сформованості компонентів управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти, студенти зможуть бути учасниками обміну досвідом з ефективними освітніми менеджерами.

Ураховуючи вище зазначене, під час виробничої управлінсько-дослідницької практики доцільною буде організація та проведення для магістрантів *науково-практичних семінарів*:

- 1) Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу.
- 2) Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності.

На підставі аналізу праць науковців (В. Басараб (2021), Н. Гой (2020, 2021), О. Жук (2020, 2021), Д. Косенко (2019), А. Коцюба (2022), К. Линьов (2022), Л. Мартинець (2018), О. Мерзлякова (2022), Г. Монастирська (2009), С. Редько (2015), А. Панченко (2015), Д. Сабол (2022), та ін.) пропонуємо акцентувати на важливості розгляду на науково-практичному семінарі «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу» таких ключових питань (рис. 2.11). Водночас, відзначимо варіативність їх сукупності, яка може бути змінена кожним спікером семінару, викладачами випускової кафедри, а також стейкхолдерами, які можуть унести слушні поради та пропозиції до змісту та тематики семінару.

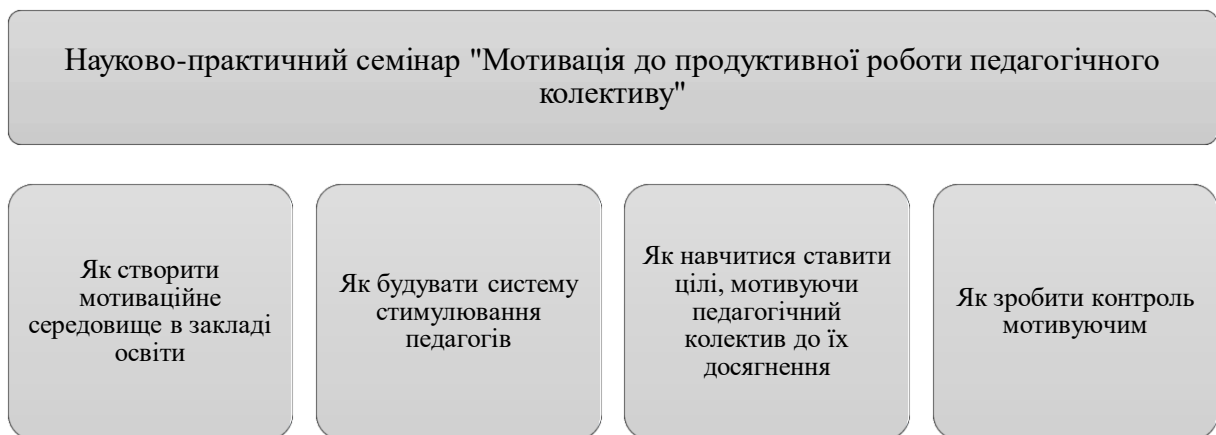


Рис. 2.11. Ключові питання науково-практичного семінару «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу» (складено авторкою)

Підкреслимо, що під час науково-практичного семінару важливо створити мотиваційно-комунікаційне середовище, котре, як зазначає С. Нестуля, позиціонується як основа для створення ситуацій успіху як організованого комплексу умов, спрямованих на досягнення студентами

значущих навчальних результатів та які викликають позитивні емоційні реакції (Нестуля, 2019). Ми погоджуємося з дослідницею, що такий комплекс умов сприяє розвитку в майбутніх керівників закладів освіти здатності до наукових досліджень, вивчення досвіду інших, здатності співпрацювати з метою досягнення успіху, включаючи ініціативу, уміння висловлювати свою позицію та надавати підтримку, які необхідні для досягнення поставленої мети, а також формування чіткого уявлення про майбутню роботу керівника та мотивацію до успіху.

Ми плануємо організувати роботу науково-практичного семінару таким чином, щоб кожен студент міг підготуватися до доповіді, протягом семестру кілька разів обговорити з викладачем зміст доповіді, аби у подальшому оцінити свій успіх як позитивний. Для цього доцільно використати різноманітні цікаві теми з управлінської практики, організувати консультування з викладачем, рецензування завдань, щоб підтримати студентів, які можуть потребувати додаткової допомоги, і запропонувати студентам результати своєї роботи до публікації у збірках наукових доповідей кафедри.

Під час підготовки до доповідей на науково-практичному семінарі студентів бажано орієнтувати на такі логічні складники (рис. 2.12):

1. Загальний зміст проблеми, окресленої в темі доповіді: основні поняття, що розкривають її сутність; базові визначення, найважливіші категорії та їхнє тлумачення з урахуванням різних методологічних підходів.

2. Історія вивчення проблеми, її інтердисциплінарні зв'язки, трансформація у контексті дисципліни, що вивчається. Дослідники, їхній внесок до сучасного розуміння проблеми; окреслення перспектив її вивчення і застосування отриманої інформації на практиці.

3. Значення проблеми для вирішення сучасних завдань інноваційного освітнього менеджменту, місце в структурі управлінського знання, взаємозалежність з іншими компонентами цієї структури.

4. Способи застосування інформації, пов'язаної з проблемою, в практичній управлінській діяльності, висвітлення досвіду (вітчизняного, зарубіжного) та окреслення невирішених аспектів проблеми.

Рис. 2.12. Логічні складники доповіді на науково-практичному семінарі  
(складено авторкою)

На науково-практичному семінарі «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності» пропонуємо розглянути модель механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності (рис. 2.13):



Рис. 2.13. Модель механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності (складено авторкою)

У контексті вище зазначеного становить інтерес *лідерський підхід* (Т. Буряк (2009), М. Гаврилюк (2010), С. Калашнікова (2010, 2011), Н. Кононец (2020, 2021), О. Нестуля (2020, 2021), С. Нестуля (2020, 2021), О. Романовський (2017), Л. Сергеева (2011) та ін.) який знаходить відбиток у освітньо-управлінських дискусіях щодо можливостей і способів стимулювання лідерських засад управлінської компетентності, в менеджменті пов'язаний з вирішенням питання організації управління соціальною групою, взаємовідносин між лідером і членами групи, та реалізації організаційного керівництва, а в педагогіці націлює на пошук оптимальних шляхів розвитку лідерського потенціалу конкретної особистості (вчителя, освітнього менеджера) та визначення проміжних і глобальних цілей цього процесу, а отже, мотивації до лідерства.

Звертаючись до наукового доробку С. Нестулі, цілком закономірно звернути увагу на мотивацію до формування мотивації до самовдосконалення

та розвитку лідерських навичок у майбутніх керівників закладу освіти, які навчаються в університетському середовищі, що є, на нашу думку, важливою складовою фахової підготовки магістрантів. Це обумовлено тим, що керівники закладів освіти, керівники-лідери мають виражену мотивацію до лідерства, проявляючи бажання виділятися, ставити себе в центр уваги, та прагнуть до популярності.

Виходячи від різних трактувань дефініції «мотивація», мотивацію майбутніх керівників закладів освіти до ефективної управлінської діяльності доцільно трактувати як «процес стимулювання самого себе та інших на діяльність, направлену на досягнення індивідуальних та спільних цілей організації» (Нестуля, 2019, с. 302).

У системі мотивації майбутніх керівників закладів освіти, які вивчають фахові дисципліни магістерської освітньо-професійної програми, особливо варто звертати увагу на потреби у професійних знаннях та стимулювання інтересу до лідерської поведінки. Наголосимо, що свідомий інтерес майбутніх керівників закладів освіти до управлінської діяльності породжує різноманітні мотиви, такі як матеріальні, соціальні і професійні.

З іншого боку, досліджуючи зі студентами модель механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності, доцільним є розгляд такої мотивації як здатності підштовхувати педагогічний колектив до дій та надихати педагогів, базуючись на існуючих або створених мотивах, насамперед, внутрішніх потреб або бажань, які впливають на волю та спонукають до певних дій, як-от: саморозвиток, самооцінка, самореалізація, включеність до колективу тощо (Мартинець, 2018). Таким чином, мотивація до ефективної управлінської діяльності означає ініціювання і підтримку інтересу педагогічного колективу до конкретних дій.

Нам імпонує підхід, за якого мотивація до ефективної управлінської діяльності виступає аналогом функції менеджера-лідера (Нестуля, 2019), уособлюючи собою здатність керівника закладу освіти здійснювати вплив на педагогічний колектив, застосовувати командний стиль у колективі, виявляти

розсудливість, старанність, демонструвати спокій, зберігати незворушливість у різних складних ситуаціях, відповідальність, тобто віддзеркалює діяльнісні засади лідерського підходу у навчанні та майбутній професійній діяльності, відображаючи різномасштабність та різноспрямованість управлінських завдань, що їх одночасно вирішує освітній менеджер, і глибинну неповторність освітньо-управлінських умов, у яких він діє у закладі освіти в кожний момент своєї управлінської діяльності.

Відтак, у процесі дослідження моделі механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності варто звернути увагу на лідерські функції керівника закладу освіти, які детерміновані його роллю та завданнями (рис. 2.14).

Водночас вважаємо, що ці функції мають бути спрямовані на людиноцентровану управлінську діяльність керівника закладу освіти, де людиноцентрованість є індикатором її ефективності.



Рис. 2.14. Лідерські функції керівника закладу освіти (складено авторкою)



Підкреслимо, що лідерські функції керівника закладу освіти є одним із дієвих механізмів мотивації до ефективної управлінської діяльності, адже вирішення вище згаданих завдань потребує, аби на чолі колективу та його підрозділів, у всіх ланках управління закладом освіти знаходилися люди, для яких лідерський підхід до справи був безумовною цінністю і які мають достатній досвід мотивації до ефективної управлінської діяльності.

З огляду на це, удосконалення такого освітнього компонента як «Виробнича управлінсько-дослідницька практика» може здійснюватися за допомогою *тренінгів мотивації до лідерства* (Г. Красовська (2022), С. Нестуля (2020, 2021), В. Рейкін (2022), В. Стадник (2022), Л. Хомич (2022) та ін.), що вказує на взаємозв'язок з другою педагогічною умовою. Цілком погоджуємося з ученими, що такі тренінги доцільно проводити за дидактичною схемою «Я навчуся – Я передам знання іншому – Я (Ми) отримаю задоволення (досягнемо мети)» (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

Узагальнено, визначено принципи реалізації третьої педагогічної умови, які в своїй сукупності сприяють тому, що майбутній керівник закладу освіти у процесі виробничої управлінсько-дослідницької практики навчається методикам провадження наукових досліджень, методикам мотивації до продуктивної роботи педагогічного колективу, вивчає механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності, лідерству, і, вчиться вести за собою і, насамперед, дає собі моральне право бути керівником-лідером, спираючись на усвідомлення розмаїтості власних особистісно-професійних можливостей і потенційної перспективності саморозвитку як ефективного керівника закладу освіти. До них відносимо принципи:

– *потенційного лідерства*, завдяки якому індивідуальна траєкторія навчання у ЗВО та особистісного саморозвитку майбутнього керівника закладу освіти формується з урахуванням безумовної необхідності зайняття і збереження лідерських позицій у педагогічному колективі, яким він має у майбутньому керувати;

– *усвідомленої перспективи*, що детермінує важливість глибокого

розуміння студентом близьких, середніх та далеких перспектив у застосуванні опанованих ним методик мотивації до продуктивної роботи педагогічного колективу, механізмів мотивації до ефективної управлінської діяльності, та реалізації лідерських функцій;

– *мотиваційного досвіду*, що передбачає організацію мотиваційних зустрічей з успішними директорами/ректорами закладів освіти, на яких вони діляться власним управлінським досвідом зі студентами;

– *варіативної взаємодії*, що передбачає створення мотиваційного освітнього середовища не лише під час виробничої управлінсько-дослідницької практики, але й під час вивчення усіх фахових дисциплін, а також достатнього різноманіття умов для посилення мотивації до навчання, до вияву лідерських якостей студентів як майбутніх керівників закладів освіти.

– *гармонізації*, що зорієнтовує викладачів та керівників виробничої управлінсько-дослідницької практики на сприяння об'єктивній самооцінці студента як суб'єкта управлінської діяльності, сформованості його управлінської компетентності, здатності до лідерської поведінки, виробленням власного управлінського стилю.

Отже, визначена нами педагогічна умова «Проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності» означає не тільки й не стільки орієнтацію викладача на формування у студента компонентів управлінської компетентності, характерних для особистості керівника закладу освіти, скільки його допомогу у мотивації до опанування новими знаннями й навичками, до продуктивної управлінської діяльності, до продуктивної роботи педагогічного колективу у майбутньому, до «я буду ефективним керівником закладу освіти», а також у виборі оптимальної індивідуальної стратегії взаємодії з педагогічним колективом (у майбутньому – з колегами, підлеглими, здобувачами освіти тощо) на лідерських засадах.

Резюмуючи, зазначимо, що визначені й науково-обґрунтовані у цьому параграфі педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін

зумовили, згідно логіки дослідження, необхідність побудови й наукового обґрунтування моделі їх реалізації.

## **2.2. Наукове обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін**

Грунтовне вивчення наукового доробку вчених, таких як І. Бабенко (2021), В. Басараб (2021), Н. Гой (2021), М. Гриньова (2011, 2021), О. Жданова-Неділько (2016), О. Жук (2021), В. Лунячек (2017), Н. Рубан (2017), В. Рубашка (2017), Н. Сас (2017), В. Тіманюк (2017), Н. Фесенко (2017) та інших науковців, вказує на важливість моделювання в педагогічних дослідженнях. Учені переконливо доводять, що модель є орієнтиром і водночас інструментом, який допоможе досліднику відтворити ключові аспекти педагогічного процесу і розкрити суттєві властивості об'єкта дослідження (Гриньова, 2011, Лунячек, Рубан, Рубашка, Тіманюк, Фесенко, 2017), а педагогічне моделювання позиціонується науковцями-педагогами нині як один із найпродуктивніших засобів професійної підготовки фахівців (Жданова-Неділько, 2016).

Ми поділяємо погляди науковців і вважаємо, що модель реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін може слугувати загальною схемою для розвитку особистості освітнього менеджера під час навчання у ЗВО. Вона допомагає виявити та розкрити їхній управлінський потенціал і спосіб втілення його у майбутню управлінську діяльність.

Ми також погоджуємося з М. Гриньовою, яка вказує, що моделювання є важливим методом вивчення складних педагогічних явищ (Гриньова, 2011). На думку дослідниці, модель може бути описана як система, яка репрезентує або імітує структуру, особливості функціонування, характеристики об'єкта дослідження, мету процесу, зміст, дизайн та результати. Вона включає в себе усвідомлений та раціонально організований порядок дій, спрямований на досягнення позитивного результату. Модель використовує системний аналіз і виконання управлінських заходів, включаючи різні форми, методи, засоби і

результати діяльності. На основі побудованої моделі можна прогнозувати можливості функціонування системи, встановлювати взаємозв'язки та взаємодію між її складовими елементами, а також з оточуючим середовищем. У структурних моделях описується будова конкретного явища або процесу, дії осіб, їх якісні характеристики. Функціональний аспект моделі дозволяє фіксувати змінні параметри, визначати та аналізувати ключові фактори, що впливають на процес, а також розробляти систему необхідних педагогічних умов для керування ним і передбачення результатів. Під час підготовки студентів у ЗВО, особливо наголошує М. Гриньова у колективній монографії «Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи», важливо створювати моделі, які охоплюють ситуації, що вимагають активного мислення та нестандартних дій, прийняття рішень, пошук виходу з педагогічних ситуацій, в яких вони можуть опинитися у майбутній практиці. Студенти повинні нести відповідальність за свої вибори і отримані результати (Гриньова, 2021).

Тому побудова моделі реалізації педагогічних умов для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін не лише відображає попередні наші дослідження (п. 2.1), але також слугуватиме основою для проведення педагогічного експерименту.

На підставі аналізу праць науковців (В. Берека (2008), М. Богодист (2021), П. Бойчук (2022), Л. Васильченко (2007), Г. Вдовиченко (2007), Є. Гринь (2018), М. Гриньова (2007, 2011, 2021), Л. Даниленко (2004), Н. Дудник (2016), Г. Єльнікова (2010), Н. Клокар (2017), Л. Мартинець (2018), О. Самодумська (2021), І. Фаловська (2022), О. Фаст (2022) та ін.) з'ясовано, що сучасна модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін позиціонується як система з трьох структурних блоків (*методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний*), які логічно й об'єктивно презентуватимуть інформацію про мету, завдання моделі та результат її

упровадження шляхом відбиття динаміки сформованості управлінської компетентності.

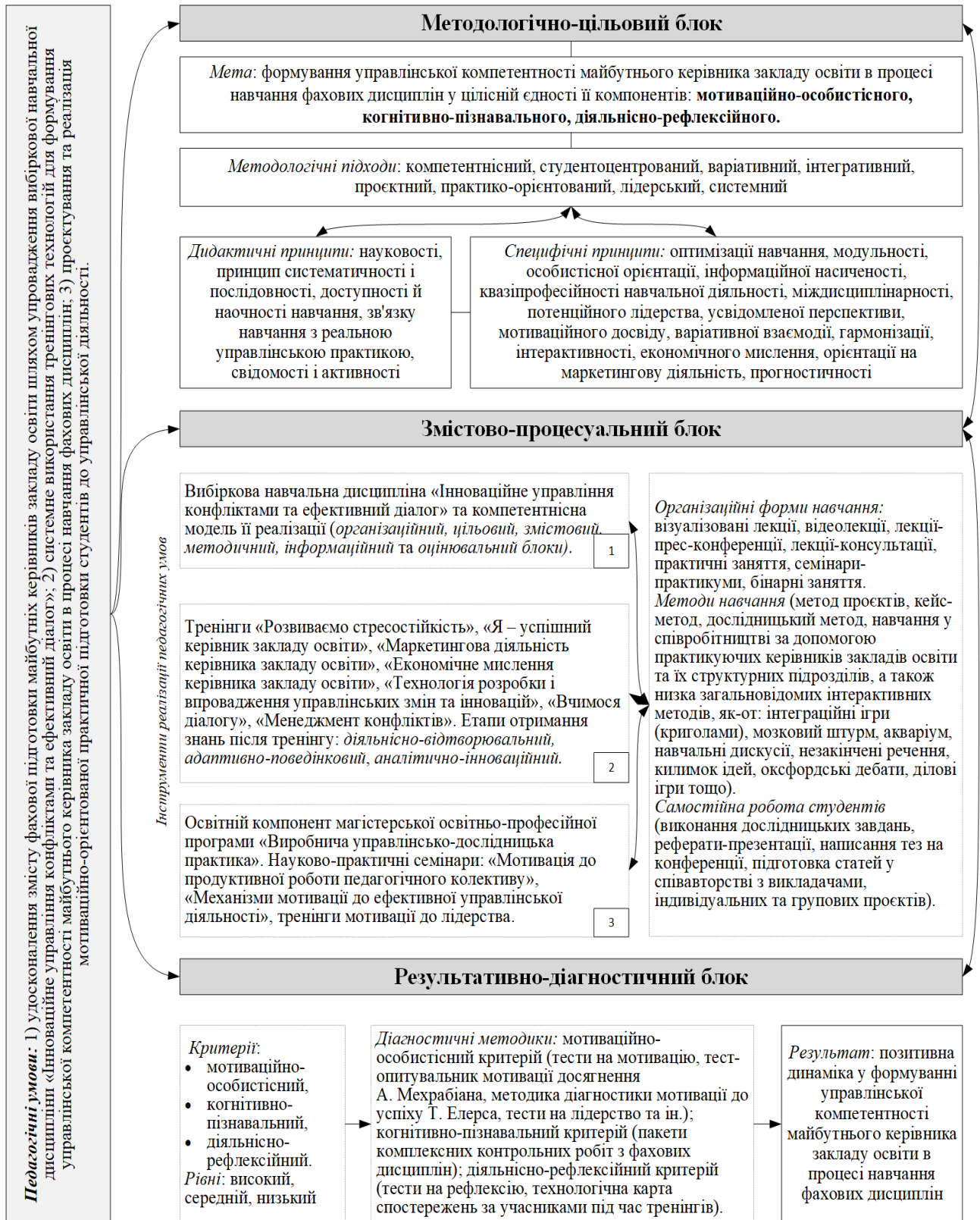


Рис. 2.15. Модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (складено авторкою)

Принагідно зазначимо, що побудова моделі здійснювалася за визначеними М. Гриньовою (2021) етапами: аналітичним, цільовим, методологічним, діяльнісним, реалізаційним та підсумковим (рис. 2.16):

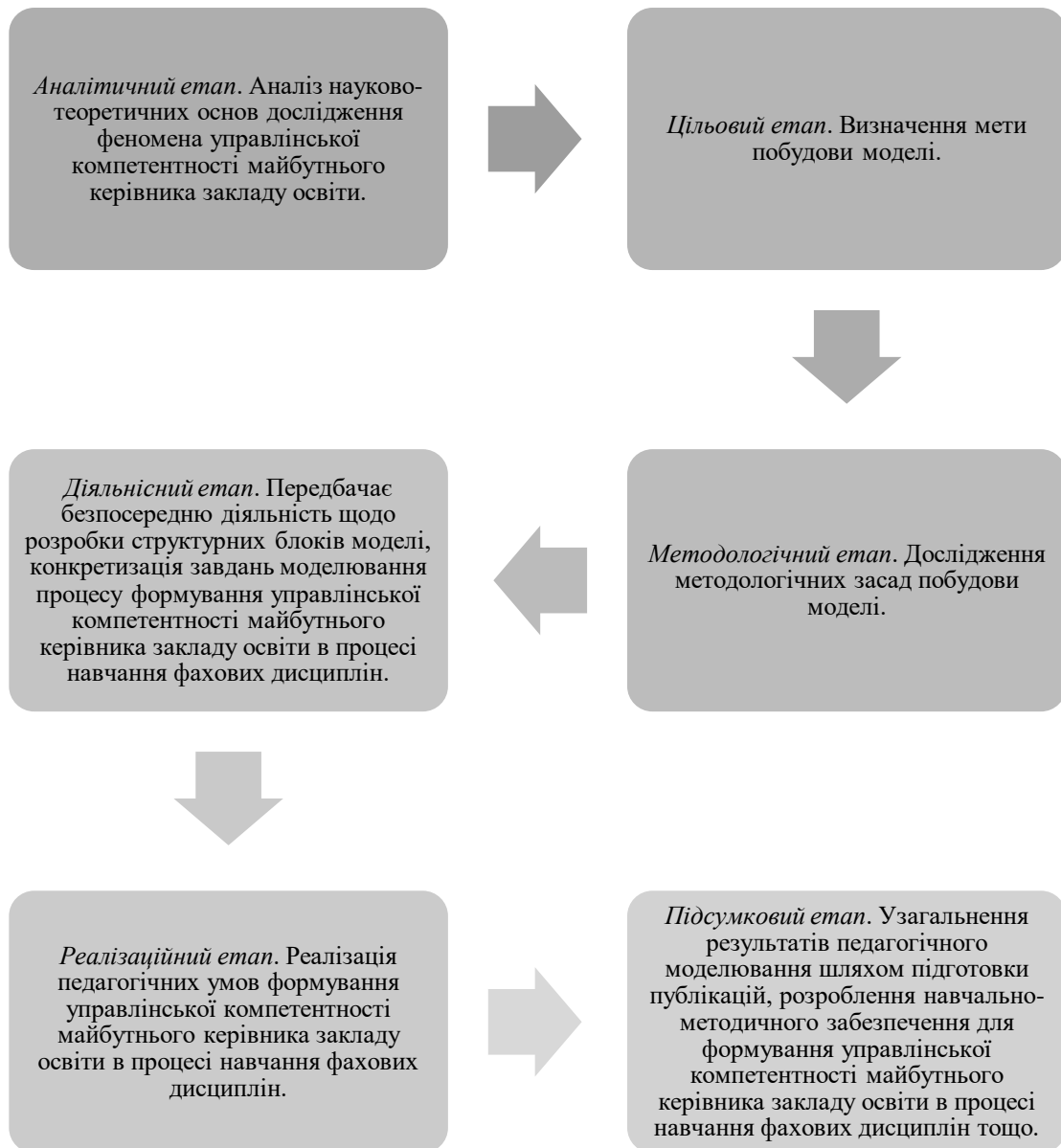


Рис. 2.16. Етапи моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (складено авторкою)

Так, *аналітичний етап* передбачає ґрунтовний аналіз науково-теоретичних основ дослідження феномена управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти; *цільовий етап* детермінує мету побудови моделі; *методологічний етап* характеризує процес дослідження



методологічних засад побудови моделі; *діяльнісний етап* передбачає безпосередню діяльність щодо розробки структурних блоків моделі, конкретизація завдань моделювання процесу формування управлінської компетентності студентів у процесі навчання фахових дисциплін; *реалізаційний етап* віддзеркалює перебіг реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності студентів-майбутніх керівників закладів освіти в процесі навчання фахових дисциплін; *підсумковий етап* зумовлює необхідність узагальнення результатів педагогічного моделювання шляхом підготовки публікацій, розроблення навчально-методичного забезпечення для формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти в процесі навчання фахових дисциплін тощо.

З огляду на вище зазначене, подаємо наукове обґрунтування складників моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

#### ***Методологічно-цільовий блок***

Прагнучи у межах фахової підготовки роз'яснити студентам магістерської освітньо-професійної програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» зміст освітніх компонентів, насамперед, фахових дисциплін, важливість готовності не лише оволодівати навчальним матеріалом відповідно до робочих програм, а бути активним учасником процесу формування управлінської компетентності, при організації освітнього процесу в ЗВО викладачам доцільно фокусувати увагу на особливостях формування цього феномена, підкреслюючи дидактичну доцільність і природність такої організації процесу навчання.

Ураховуючи, що феномен управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти слід потрактуємо як інтегративне особистісно-професійне утворення, що відображає багатовимірність здійснюваної керівником професійної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу в ході реалізації комплексу актуальних професійних функцій, забезпечує досягнення адекватних їм управлінських цілей і сприяє ефективному вирішенню

пов'язаних із зазначеними цілями професійних завдань, *мету моделі* визначено як формування у цілісній єдності трьох взаємодоповнювальних компонентів: *мотиваційно-особистісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-рефлексійного*, що сукупно втілюють вимоги до керівника як людини, яка прагне результату; людини, яка чітко усвідомлює шлях до результату; людини, яка здатна успішно цей шлях подолати.

Методологічний концепт реалізації моделі представляє сукупність *методологічних підходів*: компетентнісний, студентоцентрований, варіативний, інтегративний, проєктний, практико-орієнтований, лідерський та системний.

*Компетентнісний підхід* виступає ключовим цільовим орієнтиром формування управлінської компетентності у студентів магістерської освітньо-професійної програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» під час вивчення фахових дисциплін загалом, та у ході вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» (її метою убачається розкриття теоретико-практичних засад застосування методик інноваційного управління конфліктами та ефективного діалогу у професійній підготовці майбутніх керівників закладу освіти), яку доцільно упроваджувати за допомогою компетентнісної моделі її реалізації.

*Студентоцентрований підхід* позиціонує процес навчання вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» як особистісну активність майбутніх керівників закладів освіти, спрямована на освоєння шляхів перетворення своїх наявних досягнень (набуття відповідно нових знань, умінь, навичок, сформованість і подальший розвиток компонентів управлінської компетентності) у досягнення вищого рівня. З іншого боку, розширює можливості магістрантів в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії під час навчання у ЗВО, сприяє актуально-перспективному творенню траєкторії професійного зростання як керівника.

*Варіативний підхід* орієнтує на удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний

діалог», ключовою метою якої є розкриття теоретико-практичних засад застосування методик інноваційного управління конфліктами та ефективного діалогу у професійній підготовці майбутніх керівників закладу освіти, що детермінує актуальність вирішення триєдиності завдань (сформувати у магістрантів систему знань про педагогічні конфлікти, причини педагогічних конфліктів, механізми та закономірності їх виникнення, стадії й етапи конфліктів, методики попередження педагогічних конфліктів на ранніх стадіях, подолання негативних наслідків педагогічних конфліктів у закладі освіти; сформувати у магістрантів систему знань про інноваційне управління конфліктами, умінь вести ефективний діалог з усіма учасниками освітнього процесу, прогнозувати динаміку педагогічних конфліктів, навичок конструктивної поведінки керівника у конфліктних ситуаціях; сприяти формуванню усіх компонентів управлінської компетентності майбутнього керівника закладів освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний).

*Інтегративний підхід* уможливорює викладання фахових дисциплін на засадах міждисциплінарності, а також створення на цих засадах змісту вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог», котрий спрямований на формування управлінської компетентності студентів та інтегративних якостей особистості керівника закладу освіти як важливого пріоритету у педагогічних дослідженнях у сфері вищої освіти в Україні.

*Проектний підхід* указує, що фахова підготовка майбутніх керівників закладу освіти має проектуватися з урахуванням моделі механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності, а також проектування методики викладання фахових дисциплін та вибіркової дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» з використанням різних проектів, здебільшого, міждисциплінарних: проекти з практичною спрямованістю, дослідницькі проекти, інформаційні проекти, проекти-рольові ігри.

*Практико-орієнтований підхід* визначає одним із можливих шляхів удосконалення виробничої управлінсько-дослідницької практики проведення науково-практичних семінарів, під час яких студентами спільно з викладачами, зовнішніми стейкхолдерами-керівниками практики обговорюватимуться важливі питання управлінської практики як такої, що детермінує відповідну систему реальних дій, знань і навичок, які виконуються у визначених управлінсько-педагогічних ролях та точках простору. Відпрацьовуючи на таких семінарах комплекс дослідницьких та практичних дій, що сприятимуть сформованості компонентів управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти, студенти зможуть бути учасниками обміну досвідом з ефективними освітніми менеджерами.

*Лідерський підхід* націлює на пошук оптимальних шляхів розвитку лідерського потенціалу майбутніх керівників освітніх закладів та визначення проміжних і глобальних цілей цього процесу, мотивації до лідерства, формування мотивації до самовдосконалення та розвитку лідерських навичок у здобувачів вищої освіти, які навчаються в університетському середовищі; передбачає дослідження моделі механізму мотивації до ефективної управлінської діяльності через розгляд поняття мотивації як здатності підштовхувати педагогічний колектив до дій та надихати педагогів, базуючись на існуючих або створених мотивах, насамперед, внутрішніх потреб або бажань, які впливають на волю та спонукають до певних дій, як-от: саморозвиток, самооцінка, самореалізація, включеність до колективу, ініціювання і підтримку інтересу педагогічного колективу до конкретних дій.

*Системний підхід* сприяє визначенню пріоритетів у застосуванні тренінгових методик під час фахової підготовки студентів як майбутніх керівників закладів освіти та позиціонується у моделі як такий, що уможливорює досліджувати феномен управлінської компетентності в контексті синтезу лідерства та інтегральної (тобто професійної) компетентності керівника освітнього закладу, а процес використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу

освіти в процесі навчання фахових дисциплін – як цілісну динамічну систему взаємопов'язаних мети й детермінованих нею завдань, змісту навчання, засобів та методик тренінгового навчання, видів інтерактивних вправ, завдяки яким досягається поставлена мета.

До змісту цього блоку моделі включено *дидактичні* (науковості, систематичності і послідовності, доступності й наочності навчання, зв'язку навчання з реальною управлінською практикою, свідомості і активності) та *специфічні* принципи формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (оптимізації навчання, модульності, особистісної орієнтації, інформаційної насиченості, квазіпрофесійності навчальної діяльності, міждисциплінарності, потенційного лідерства, усвідомленої перспективи, мотиваційного досвіду, варіативної взаємодії, гармонізації, інтерактивності, економічного мислення, орієнтації на маркетингову діяльність, прогностичності).

Дидактичні принципи, ґрунтовно розкриті у працях науковців (О. Васько (2011), М. Гриньова (2021), О. Жданова-Неділько (2016), І. Зязюн (2001), В. Кизенко (2017), Н. Кононец (2020), О. Нестуля (2021), С. Нестуля (2021), О. Топузов (2021), О. Харченко (2021) та ін.) у контексті реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін у своїй сукупності особливого значення у межах упровадження кожної із запропонованих у п.2.1 педагогічних умов та уможливорює підвищити ефективність їх утілення в освітньому процесі:

– *принцип науковості* при формуванні управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти включає в себе необхідність забезпечення актуальності, достовірності всіх фактів, наукових знань, положень, законів і методів їх використання у процесі навчання фахових дисциплін, а також застосування наукових знань із педагогіки, дидактики, освітнього менеджменту, інноваційного менеджменту, комунікаційного менеджменту, конфліктології як наукового підґрунтя для формування насамперед когнітивно-пізнавального компонента досліджуваного феномена;

– *принцип систематичності і послідовності* при формуванні управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти виходить з логіки науки, особливостей процесу пізнання та передбачає послідовність у вивченні освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», а також систематичність у застосуванні тренінгових технологій у процесі навчання фахових дисциплін, мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності;

– *принцип доступності й наочності навчання* передбачає адаптацію змісту, засобів, методів і форм навчання до індивідуальних особливостей та управлінських здібностей студентів, візуалізацію навчального матеріалу у процесі навчання фахових дисциплін, сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії під час навчання у ЗВО та актуально-перспективному творенню траєкторії професійного зростання як керівника закладу освіти;

– *принцип зв'язку навчання з реальною управлінською практикою* включає в себе тісну взаємодію стейкхолдерів (керівників закладів освіти та їх структурних підрозділів, науково-педагогічних працівників кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, здобувачів вищої освіти та ін.) на засадах дисемінації управлінського досвіду;

– *принцип свідомості і активності* у процесі навчання фахових дисциплін вимагає від студентів усвідомленого та системного підходу до вивчення предметів, формування управлінської компетентності, самостійного керування своєю пізнавальною діяльністю, а також зумовлює спонукання до активності у навчанні та самонавчанні, активній участі у тренінгових заняттях, постійній саморефлексії, самооцінці власної навчальної та управлінської діяльності.

Специфічні принципи у дослідженні змістовно віддзеркалюють специфіку формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти в процесі навчання фахових дисциплін:

- *принцип оптимізації навчання* передбачає орієнтацію на процес оптимізації навчальної взаємодії між викладачем і студентом під час вивчення фахових дисциплін;
- *принцип міждисциплінарності* зорієнтовує на урахування при розробці змісту вибіркової дисципліни міждисциплінарних знань, котрі охоплюють педагогіку, дидактику, освітній менеджмент, інноваційний менеджмент, комунікаційний менеджмент, конфліктологію тощо та сприятимуть формуванню досліджуваної компетентності;
- *принцип модульності* передбачає структурування змісту вивчення фахових дисциплін у вигляді блок-модулів, оптимально поєднуючи тематику кожного зі змістових модулів, та сприяє диференціації та індивідуалізації навчання майбутніх керівників закладів освіти;
- *принцип особистісної орієнтації* забезпечує необхідність орієнтації всіх модулів вибіркової дисципліни на розвиток особистісного потенціалу у процесі формування управлінської компетентності здобувачів вищої освіти;
- *принцип інформаційної насиченості* передбачає актуалізацію повноти інформації з найважливіших проблем, котрі розглядаються у межах кожної теми вибіркової дисципліни, які забезпечують можливість варіативності процесу навчання та глибше занурення у її зміст;
- *принцип квазіпрофесійності навчальної діяльності* передбачає організацію навчальних занять з фахових дисциплін з орієнтацією на квазіпрофесійну діяльність (імітація професійної діяльності керівника закладу освіти);
- *принцип потенційного лідерства* стимулює індивідуальну траєкторію навчання у ЗВО та особистісного саморозвитку майбутнього керівника закладу освіти, котра формується з урахуванням безумовної необхідності зайняття і збереження лідерських позицій у педагогічному колективі, яким він має у майбутньому керувати;
- *принцип усвідомленої перспективи* детермінує важливість

глибокого розуміння студентом близьких, середніх та далеких перспектив у застосуванні опанованих ним методик мотивації до продуктивної роботи педагогічного колективу, механізмів мотивації до ефективної управлінської діяльності, та реалізації лідерських функцій;

– *принцип мотиваційного досвіду* передбачає організацію мотиваційних зустрічей з успішними директорами/ректораами закладів освіти, на яких вони діляться власним управлінським досвідом зі студентами;

– *принцип варіативної взаємодії* забезпечує створення мотиваційного освітнього середовища не лише під час виробничої управлінсько-дослідницької практики, але й під час вивчення усіх фахових дисциплін, а також достатнього різноманіття умов для посилення мотивації до навчання, до вияву лідерських якостей студентів як майбутніх керівників закладів освіти;

– *принцип гармонізації* зорієнтовує викладачів та керівників виробничої управлінсько-дослідницької практики на сприяння об'єктивній самооцінці студента як суб'єкта управлінської діяльності, сформованості його управлінської компетентності, здатності до лідерської поведінки, виробленням власного управлінського стилю;

– *принцип інтерактивності* зумовлює використання під час тренінгів широкого спектру інтерактивних методів і вправ, які побудують навчальний процес на засадах активної взаємодії всіх студентів та науково-педагогічних кадрів, які викладають фахові дисципліни;

– *принцип економічного мислення* передбачає оновлення змісту та методів навчання майбутніх керівників закладів освіти під час тренінгів, які сприятимуть розумінню економічних ідей та категорій, які притаманні для функціонування конкретного закладу освіти та спрямовані на виконання планів і завдань освітнього процесу, створенню ефективної організаційно-економічної системи для розвитку закладу освіти з метою надання якісних освітніх послуг;

– *принцип орієнтації на маркетингову діяльність* сприяє формуванню під час тренінгів здатності майбутніх керівників закладів освіти здійснювати маркетинговий аналіз закладу освіти, будувати маркетингову



стратегію, оцінювати її ефективність у площині завоювання споживачів освітніх послуг, мотивування до підвищення їх якості, професійного зростання педагогічного колективу, вдосконалення освітнього середовища;

– *принцип прогностичності* забезпечує формування під час тренінгів здатності до визначення, різнобічного дослідження та аналізу можливих варіантів дій у конкретних ситуаціях, до прогнозування в управлінні закладом освіти, а також оцінку та вибір найбільш доцільного шляху для досягнення окресленої мети, здатності ефективного виконання функцій освітнього менеджера (мотивування до генерації нових ідей, прийняття ефективних управлінських рішень; покращення інформаційного забезпечення освітнього закладу; підготовка до змін в освітньому середовищі; створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі; більш раціональне розподілення ресурсів; можливість передбачити реакцію педагогічного колективу на рішення керівника та їхню мотивацію до педагогічної праці тощо).

### **Змістово-процесуальний блок**

Цей блок моделі уміщує інструменти реалізації педагогічних умов:

1) для першої педагогічної умови – вибіркова навчальна дисципліна «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» та компетентнісна модель її реалізації (організаційний, цільовий, змістовий, методичний, інформаційний та оцінювальний блоки);

2) для другої педагогічної умови – тренінги «Розвиваємо стресостійкість», «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів», що відбивають етапи отримання знань після тренінгу (діяльнісно-відтворювальний, адаптивно-поведінковий, аналітично-інноваційний);

3) для третьої педагогічної умови – освітній компонент магістерської освітньо-професійної програми «Виробнича управлінсько-дослідницька практика», науково-практичні семінари «Мотивація до продуктивної роботи

педагогічного колективу», «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», тренінги мотивації до лідерства.

Разом із тим, процес реалізації педагогічних умов забезпечують організаційні форми навчання фахових дисциплін (візуалізовані лекції, відеолекції, лекції-прес-конференції, лекції-консультації, практичні заняття, семінари-практикуми, бінарні заняття), методи навчання (метод проєктів, кейс-метод, дослідницький метод, навчання у співробітництві за допомогою практикуючих керівників закладів освіти та їх структурних підрозділів, а також низка загальновідомих інтерактивних методів, як-от: інтеграційні ігри (криголами), мозковий штурм, акваріум, навчальні дискусії, незакінчені речення, килимок ідей, оксфордські дебати, ділові ігри тощо) та методика організації самостійної роботи студентів (виконання дослідницьких завдань, реферати-презентації, написання тез на конференції, підготовка статей у співавторстві з викладачами, індивідуальних та групових проєктів).

У контексті формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти під час викладання фахових дисциплін слід орієнтуватися на розгляд різних способів управління освітою, що ґрунтуються на сучасних підходах до освітнього менеджменту. Імпонує позиція Т. Борової, Г. Єльнікової, О. Касьянової та Г. Полякової, які наголошують на основних формах сучасного управління, які доцільно ґрунтовно досліджувати майбутнім керівникам закладів освіти: адаптивне управління на базі синергетичного підходу, оскільки науковці визнають важливість адаптивного управління, яке включає в себе поєднання функцій управління та самоуправління, передбачає взаємодію між цілями особи та організації та спільну роботу між керівником та виконавцями з метою досягнення вищого рівня розвитку; фасилітативне керівництво, що передбачає створення умов для спільної діяльності та розвитку, де керівник виступає як фасилітатор, котрий створює обстановку, в якій інші можуть розвивати та досягати своєї потенційної ефективності; особистісно орієнтоване управління освітніми закладами як модель управління, що акцентує увагу на індивідуальних потребах та розвитку особистості

кожного студента або члена організації, враховує важливість співпраці та взаємодії між керівництвом та учасниками освітнього процесу для досягнення цілей (Єльнікова, Борова, Касьянова, Полякова, 2009).

### Результативно-діагностичний блок

Зміст цього блоку складають *критерії* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний), їх показники та 3 рівні – високий, середній, низький (рис. 2.17).

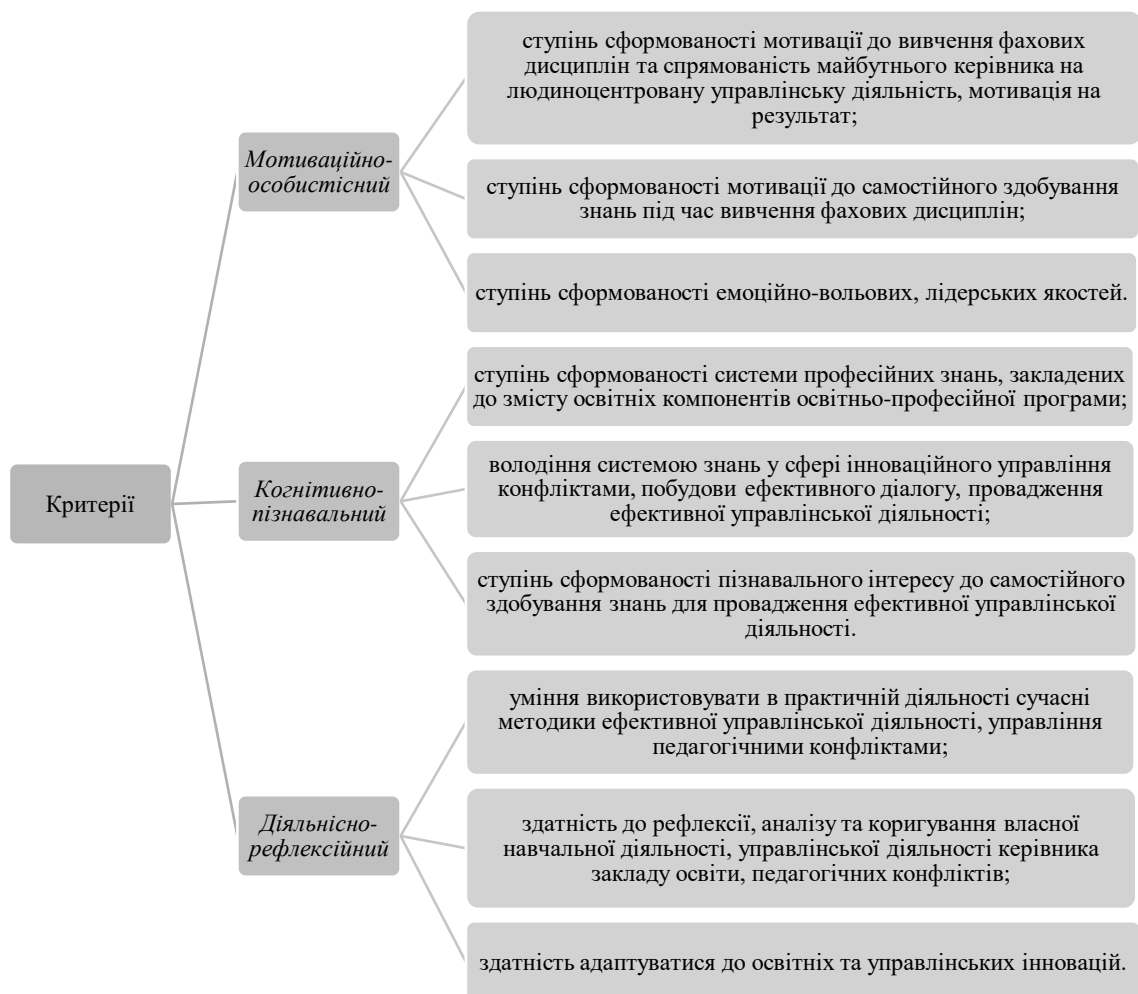


Рис. 2.17. Критеріальна база дослідження (складено авторкою)

*Мотиваційно-особистісний критерій* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти відображає в її структурі

об'єктивну залежність між проміжними та остаточними результатами діяльності й характеристиками її суб'єкта – стрижневими та змінними. Водночас, специфіка освітньої діяльності передбачає досить вибірковий підхід щодо сутності цих характеристик і зумовлює пріоритетність у їхньому змістовому наповненні гуманістичних поглядів та переконань. До стрижневих відносимо характеристики, що визначають спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність із урахуванням тенденцій розвитку освітньої галузі у країні і можуть бути виявлені засобами аналізу особистісних цінностей суб'єкта управління. Змінні характеристики стосуються динаміки (цілеспрямованого розвитку) особистості майбутнього керівника як суб'єкта управління, зокрема, його емоційно-вольових якостей.

Показниками прояву критерію є:

- ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат;
- ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін;
- ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей (уміння розпізнавати свої емоції та емоції колег, здобувачів освіти, уміння контролювати власні емоції, уміння взаємодіяти, впливати на людей, управляти цілями, довірою, собою, своєю поведінкою та поведінкою інших тощо), які визначають успішність управлінської діяльності керівника закладу освіти.

*Когнітивно-пізнавальний критерій* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти віддзеркалює: професійні знання, сформовані на основі нормативної інформації (закладеної до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми) та в результаті самостійного інформаційного пошуку, системної дослідницької діяльності, а також узагальнення управлінського досвіду, власного та запозиченого; уміння і навички, необхідні для здійснення пізнавальної діяльності в контексті

підготовки до кваліфікованого професійного управління (або, в подальшому, для його вдосконалення на когнітивних засадах).

Показниками прояву критерію є:

- ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми;
- володіння системою знань у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності;
- ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності.

*Діяльнісно-рефлексійний критерій* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти є необхідним складником управлінської компетентності у зв'язку з її об'єктивною динамічністю, а отже – і необхідністю аналізу та коригування керівником власної діяльності як процесу, що здійснює перебіг у не повністю передбачуваних та недостатньо регульованих обставинах, що характерно для полісуб'єктної взаємодії. Також важливим чинником динамічності управлінської компетентності керівника закладу освіти є змінність середовища функціонування керованої організації і необхідність адаптуватися до інновацій, що або мають близько дотичний до управлінської діяльності характер (зокрема, нові технології навчання, виховання, контролю), або ж і безпосередньо її стосуються.

Показниками прояву критерію є:

- уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами;
- здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів;
- здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій.

Також у змісті цього блоку відображено очікуваний *результат* від реалізації моделі: позитивна динаміка у формуванні управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

У відповідності до визначеного критеріального апарату дослідження дібрано діагностичний, котрий уможливить оцінити ступінь сформованості кожного з визначених критеріїв:

– *мотиваційно-особистісний критерій* (тести на мотивацію, тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана, методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса, тести на лідерство та ін.);

– *когнітивно-пізнавальний критерій* (пакети комплексних контрольних робіт з фахових дисциплін);

– *діяльнісно-рефлексійний критерій* (тести на рефлексію, технологічна карта спостережень за учасниками під час тренінгів).

Наскрізною лінією у моделі віддзеркалені педагогічні умови (1) удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог»; 2) системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; 3) проєктування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності, інструменти реалізації яких відображено у змісті вище схарактеризованих блоків.

Таким чином, здійснено наукове обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, упровадження в освітній процес якої забезпечить реалізацію виокремлених М. Гриньовою (2021) функцій: *аналітичної* як такої, що допомагає аналізувати реальні та заплановані організаційно-педагогічні дії; *нормативної*, що дозволяє уявити ідеальну модель формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти; *deskриптивної*, котра

структурує процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти у межах навчання фахових дисциплін і розкриває зв'язки між блоками моделі; *оперативної*, що дає можливість вдосконалити як саму модель, так і реальну освітню дійсність у підготовці майбутніх керівників закладів освіти; *прогностичної*, що включає в себе відстеження параметрів та перебігу процесу реалізації педагогічних умов та зв'язків між блоками моделі; *результативної* як такої, що дозволяє аналізувати результати упровадження розробленої моделі.

Практична цінність розробленої моделі зумовлена відповідністю педагогічних умов і контекстами процесу формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти під час навчання фахових дисциплін, а також дотриманням принципів чіткої визначеності структурних компонентів, наочності й об'єктивності на різних етапах розроблення, обґрунтування та створення авторської моделі (аналітичний, цільовий, методологічний, діяльнісний, реалізаційний та підсумковий етапи).

У підсумку спроектовано технологію реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, яка включає 4 етапи (підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний), змістово-процесуальні характеристики яких будуть детально будуть описані у третьому розділі дисертації (рис. 2.18):



Рис. 2.18. Технологія реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін *(складено авторкою)*

*Підготовчий етап* передбачає підготовку науково-педагогічних кадрів до упровадження моделі (проведення круглих столів, зустрічей, консультацій у контексті мети моделі, методологічних підходів, дидактичних та специфічних принципів для реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти під час викладання студентам змісту фахових дисциплін, розробку інструкцій та методичних рекомендацій, обговорення змісту вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» та компетентнісної моделі її реалізації, тренінгів та інших питань, які фокусують увагу на дорожній карті реалізації авторської моделі.

*Процесуальний етап* охоплює безпосередньо процес реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, фокусуючи увагу на педагогічних умовах та насамперед на змістово-процесуальному блоці моделі.

*Коригувальний етап* технології зумовлює необхідність унесення, за потреби, відповідних коректив у процес навчання фахових дисциплін, а також у процес реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладу освіти.

*Аналітичний етап* передбачає проведення ґрунтовного аналізу перебігу процесу реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти під час навчання фахових дисциплін, динаміки сформованості у студентів досліджуваної компетентності, обговорення результатів упровадження моделі.

Результати упровадження моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін згідно схарактеризованих етапів технології її реалізації



(підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний) будуть презентовані у наступному розділі дисертації.

## Висновки до другого розділу

У другому розділі окреслено та схарактеризовано педагогічні умови, дієвість яких зумовлює успішний процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, розроблено та науково обґрунтовано складники моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Під педагогічними умовами формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін будемо розуміти ті обставини, об'єктивні можливості й результат конструювання дидактичного інструментарію, котрі забезпечать позитивну динаміку у формуванні усіх компонентів управлінської компетентності у контексті удосконалення фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти: 1) удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; 2) системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін; 3) проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності.

Моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти під час навчання фахових дисциплін здійснено за такими етапами: аналітичним, цільовим, методологічним, діяльнісним, реалізаційним та підсумковим. У результаті розроблено модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, котра складається із трьох структурних блоків (*методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний*), які логічно й об'єктивно презентуватимуть

інформацію про мету, завдання моделі та результат її впровадження шляхом відбиття динаміки сформованості досліджуваної компетентності.

**Методологічно-цільовий блок** презентує мету (формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін у цілісній єдності її компонентів: мотиваційно-особистісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-рефлексійного), сукупність *методологічних підходів* (компетентнісний, студентоцентрований, варіативний, інтегративний, проєктний, практико-орієнтований, лідерський та системний), *дидактичні* (науковості, систематичності і послідовності, доступності й наочності навчання, зв'язку навчання з реальною управлінською практикою, свідомості і активності) та *специфічні* принципи формування досліджуваної компетентності (оптимізації навчання, модульності, особистісної орієнтації, інформаційної насиченості, квазіпрофесійності навчальної діяльності, міждисциплінарності, потенційного лідерства, усвідомленої перспективи, мотиваційного досвіду, варіативної взаємодії, гармонізації, інтерактивності, економічного мислення, орієнтації на маркетингову діяльність, прогностичності).

**Змістово-процесуальний блок** уміщує інструменти реалізації педагогічних умов: для першої педагогічної умови – вибіркова навчальна дисципліна «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» та компетентнісна модель її реалізації (організаційний, цільовий, змістовий, методичний, інформаційний та оцінювальний блоки); для другої педагогічної умови – тренінги «Розвиваємо стресостійкість», «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів», що відбивають етапи отримання знань після тренінгу (діяльнісно-відтворювальний, адаптивно-поведінковий, аналітично-інноваційний); для третьої педагогічної умови – освітній компонент магістерської освітньо-професійної програми «Виробнича управлінсько-

дослідницька практика», науково-практичні семінари «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу», «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», тренінги мотивації до лідерства; організаційні форми навчання фахових дисциплін (візуалізовані лекції, відеолекції, лекції-прес-конференції, лекції-консультації, практичні заняття, семінари-практикуми, бінарні заняття), методи навчання (метод проєктів, кейс-метод, дослідницький метод, навчання у співробітництві за допомогою практикуючих керівників закладів освіти та їх структурних підрозділів, а також низка загальновідомих інтерактивних методів, як-от: інтеграційні ігри (криголами), мозковий штурм, акваріум, навчальні дискусії, незакінчені речення, килимок ідей, оксфордські дебати, ділові ігри тощо) та методика організації самостійної роботи студентів (виконання дослідницьких завдань, реферати-презентації, написання тез на конференції, підготовка статей у співавторстві з викладачами, індивідуальних та групових проєктів).

**Результативно-діагностичний блок** відбиває критерії сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний), їх показники та 3 рівні – високий, середній і низький, а також очікуваний результат від реалізації моделі: позитивна динаміка у формуванні управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Спроектовано технологію реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, яка включає 4 етапи (підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний).

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

*У розділі подано критерії (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний) відповідні їм показники сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти. Ці критерії описані та узагальнені на високому, середньому та низькому рівнях сформованості досліджуваної компетентності та визначені основою для аналізу ефективності авторської моделі формування управлінської компетентності. Розроблено технологію реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін на підготовчому, процесуальному, коригувальному та аналітичному етапах педагогічного експерименту.*

#### **3.1. Аналіз комплексу діагностувальних факторів чинників сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти**

Використання прийому моделювання в нашому дослідженні є ключовим для досягнення найбільш точного та вичерпного аналізу кластерів, пов'язаних з процесами планування, проектування та конструювання управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі вивчення фахових дисциплін. Такий підхід дозволяє нам ефективно вирішити завдання визначення оптимального комплексу діагностичних факторів для оцінки успішної професійної діяльності майбутніх менеджерів освітньої галузі, яка є багатокритеріальною та багатофакторною.

Модель, за допомогою якої описано функціональні особливості цього комплексу діагностувальних факторів, дозволяє нам розробити критерії та показники, які служитимуть еталоном сформованості досліджуваної

компетентності. Логіка наукового пошуку на цьому етапі включає операції, представлені на рис. 3.1.

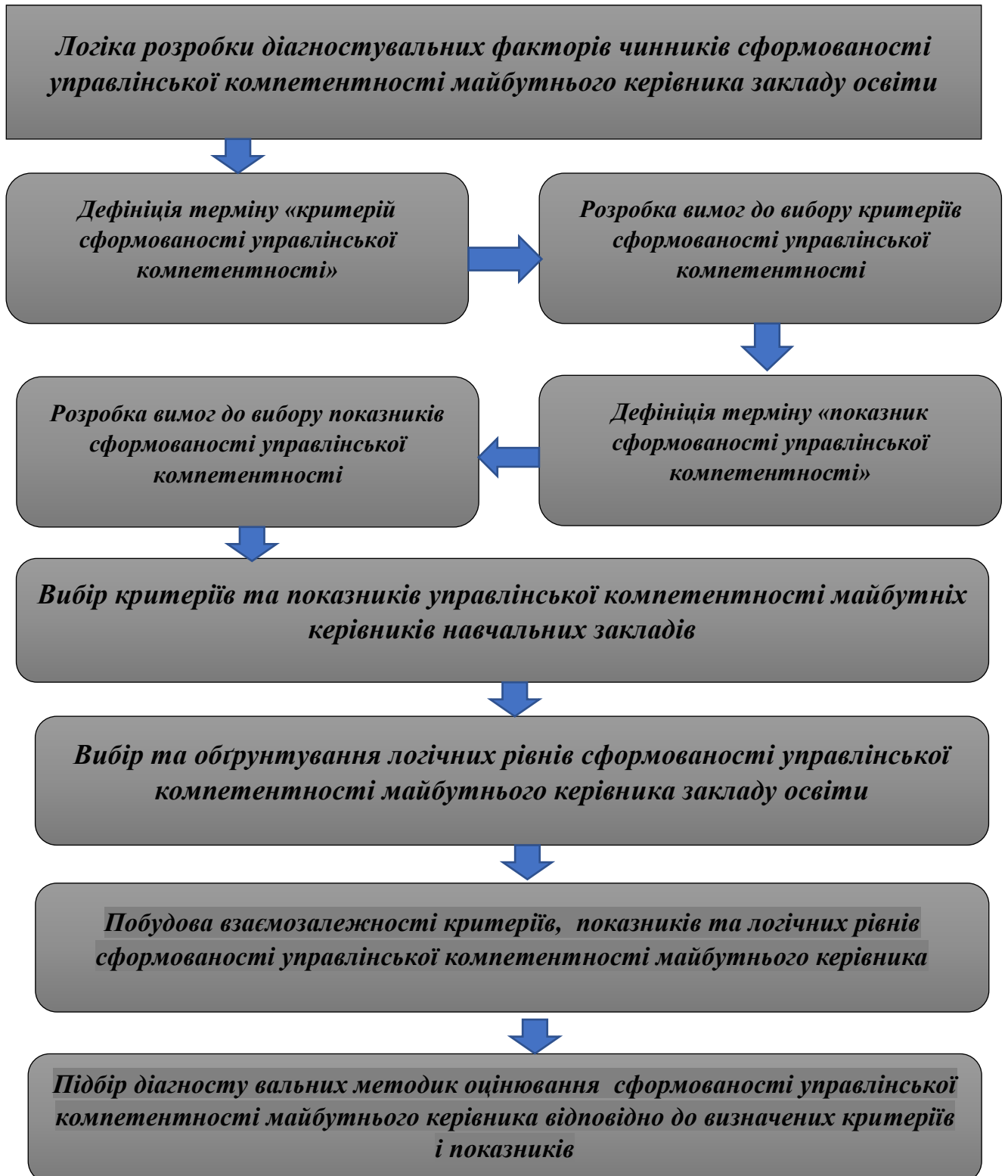


Рис. 3.1. Схема розробки діагностувальних факторів педагогічного експерименту (складено авторкою)

Практичне застосування наших досліджень вимагає деталізації критеріїв та показників, за допомогою яких можна аналізувати розвиток готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін. Актуальним завданням є визначення доцільності та якості цих критеріїв, які становлять основу для оцінки сформованості управлінської компетентності. Доцільність визначається через ретельний аналіз та вибір системи об'єктивних критеріїв, які є еталоном для вимірювання ефективності професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу та відображають динаміку розвитку управлінської компетентності за допомогою визначених показників і рівнів розвитку.

Першочерговим завданням вбачаємо аналіз тлумачення терміну «критерій» в сучасних наукових джерелах. Так, у словниках іншомовних слів поняття «критерій» визначається як характеристика, на основі якої здійснюється оцінка якості об'єкта, процесу або вимірюється (кількісно і якісно) ця оцінка. Відзначається, що критерій, не будучи реальною властивістю об'єкта, представляє собою ідеальне уявлення суб'єкта оцінювання про те, яким повинен бути цей об'єкт в еталонному варіанті; критерієм визначається фактичний стан досліджуваного об'єкту (Словник іншомовних слів, 2000).

У «Педагогічному словнику професійної освіти» термін «критерій» визначається як інструмент міркування, ознака, за допомогою якої виконується визначення або класифікація чогось, а також як мірило для оцінювання (Гончаренко, 2000).

У дослідженнях А. Губи критерій розглядається як характеристика, властивість або ознака об'єкта, які дають можливість зробити висновки щодо його стану, рівня розвитку та функціонування (Губа, 2010, с. 300).

За результатами системного аналізу комплексу літературних джерел нами встановлено, що критерій є важливим стандартом, який дозволяє зробити висновки щодо готовності суб'єкта до виконання певної діяльності. Згідно з теоретичними та практичними вимогами до професійної освіти майбутніх фахівців, критерії мають відображати основні закономірності розвитку

особистості майбутнього керівника закладу освіти. Вони є важливим фактором для забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів та інтеграційним чинником між якісними та кількісними показниками сформованості управлінської компетентності (Іванова, 2010, та Мирончук, 2018).

На підставі аналізу комплексу наукових джерел у галузі наук про освіту ми визначили загальні вимоги до розробки критеріїв оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти. Ці вимоги враховують особливості професійної підготовки фахівців у сфері менеджерської діяльності:

- критерії мають бути детально розкриті за допомогою якісних показників, які дозволяють визначити ступінь виразності кожного критерію;
- критерії мають відображати зміни у розвитку досліджуваної компетентності з в часовому форматі та в різних педагогічних контекстах;
- критерії повинні охоплювати різні аспекти управлінської діяльності, які є ключовими у підготовці майбутніх керівників навчальних закладів (Іванова, 2010; Кравченко, 2018).

Під час розроблення критеріїв та показників для характеристики динаміки розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти важливими аспектами є:

- однозначність – необхідно планувати, щоб кожен критерій мав чітке і однакове тлумачення в рамках дослідження;
- адекватність – критерії повинні відповідати природі досліджуваного явища, відображаючи його провідні характеристики;
- обґрунтованість: – рівні розвитку кожного критерію повинні бути легітимно диференційовані та обґрунтовані з наукового погляду;
- надійність: – критерії повинні бути спроектовані такими, що зменшують відхилення у випадку повторного оцінювання, щоб забезпечити стабільність результатів;



- відтворення всіх елементів явища – кожен критерій повинен включати всі важливі аспекти досліджуваного явища;
- динаміка вимірюваної якості – критерії повинні відображати зміни якості в часі та просторі, і це може бути досягнуто за допомогою розкриття комплексу показників.
- інтенсивність показників – ступінь вираженості показників є індикатором рівня розвиненості конкретного критерію (Гузій, 2007. с. 372; Іванова, 2010, с. 153).

У даному контексті важливо відзначити, що кожен критерій складається з набору показників, які взаємодіють між собою. Ці показники в цілому розкривають сутність критерію, уточнюють його значення і надають можливість для об'єктивної оцінки. Якість показників визначається тим, наскільки точно і повно вони відображають прийнятий критерій. З іншого боку, вибір критеріїв повинен бути належно обґрунтованим і базуватися на наукових принципах, і він також включає в себе вибір зрозумілих показників (Кравченко, 2018).

Зауважимо, що показник - це опис характеристики об'єкта, яка вважається суттєвою та актуальною для процесу оцінки (Словник іншомовних слів, с.15); кількісна характеристика явища або частина процесу розвитку.

При визначенні показників, на нашу думку, необхідно дотримуватися вимог, виокремлених Ю. Поповським:

У визначенні показників, на наше переконання, необхідно дотримувались вимог, узагальнених Ю. Поповським:

- необхідно відбирати чіткі, інформативні та вимірювані показники;
- показники повинні бути системними і відображати всі важливі аспекти досліджуваного процесу;
- показники повинні бути гнучкими та здатними адаптуватися до всіх можливих змін у об'єктах дослідження;
- важливо, щоб показники були максимально ефективними (Поповський, 2013).

Поняття "показник" використовується для оцінки різних аспектів стану об'єкта і полягає у вимірюванні якісних та кількісних характеристик критерію. В літературі це слово вживається в значенні свідчення, доказу, ознаки або індикатора явища чи процесу. Іншими словами, показник - це конкретна величина або якість змінної, яка дозволяє визначити різні стани об'єкта та робити висновки щодо його розвитку або змін. Критерій, з свого боку, є групою показників, які оцінюють якісні та кількісні аспекти цього критерію. Він представляє найзагальнішу властивість, синтетичну ознаку, яка дозволяє оцінювати певне явище, при цьому показники є частковими характеристиками цього критерію (Мирончук, 2018).

У дослідженнях В. Багрій поняття «показник» представлено як сукупність характеристик, які включають якісні та кількісні аспекти критерію; дослідниця вважає, що при визначенні показників ефективності діяльності необхідно дотримуватися низки вимог:

- чіткість визначення сутності показників та можливість їх кількісного обліку;
- системність показників, що забезпечує комплексний опис досліджуваного процесу;
- гнучкість та адаптивність;
- здатність відображати всі можливі зміни у досліджуваному об'єкті.
- ефективність і результативність показників (Багрій, 2012).

Враховуючи аналіз результатів наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном, а також теоретичні концепції, які описують сутність та специфіку процесу формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, необхідно виділити критерії, що визначають динаміку її розвитку. Серед таких критеріїв можна виділити: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-рефлексійний.

У таблиці 3.1 наведено опис кожного з цих критеріїв та відповідні їм показники.

Мотиваційно-особистісний критерій характеризує ціннісні орієнтації, погляди та змістову структуру мотивації майбутніх керівників освітніх закладів у ставленні до виконання управлінських обов'язків. Він відображає особистісні якості майбутніх професіоналів через їх систему переконань, цінностей, індивідуальних норм поведінки, які в сукупності формують уявлення особистості про управління. Шляхом моніторингу цього критерію оцінюють бажання брати активну участь у житті освітнього закладу, приймати роль соціального лідера у своїй професійній діяльності, рівень активності в комунікативних процесах управління, мотивацію до досягнення успіхів, навички самомотивації і мотивування колег, а також бажання професійного та особистісного зростання та саморозвитку.

Мотиваційно-особистісний критерій управлінської компетентності дозволяє виявити ціннісний підхід майбутніх керівників навчальних закладів до сфери своїх професійних обов'язків, що визначає їхні потреби, мотиви та мотивацію стосовно майбутньої управлінської діяльності. Це проявляється у бажанні досягти успіху в управлінні, усвідомленні соціальної важливості власних дій, прагненні до постійного розвитку та саморозвитку як суб'єкта управління, а також у прагненні системно використовувати новітні технології, методи та прийоми в управлінській діяльності. Цей критерій дозволяє визначити набір професійних інтересів, а сформовані цінності і мотиви виступають стимулом для розвитку управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу.

*Зміст мотиваційно-особистісного критерію відображають такі показники:* ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат; ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін; ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей.

Таблиця 3.1

Взаємозалежність критеріїв, показників та логічних рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника (складено авторкою)

Критерій	Показники	Рівень сформованості		
		Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-особистісний	ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат;	відсутність стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності, відсутність мотивації досягнення та не розуміння значущості фахових дисциплін для розвитку управлінської компетентності; недостатній стан розвитку емоційно-вольових лідерських якостей; відсутність системного прагнення до самостійного здобуття фахових знань	розуміння важливості розвитку управлінської діяльності, належний стан професійної мотивації, розвинений ступінь мотивації досягнення; орієнтування на людиноцентричність в управлінні; лідерські якості потребують поглибленого розвитку; мотивація до самостійного набуття знань у процесі вивчення фахових предметів не є достатньою	усвідомлення готовності до професійної діяльності як внутрішня потреба розвитку особистості майбутнього керівника навчального закладу; рівень бажання досягнень виражено у контексті професійного само сприйняття; висока ступінь внутрішньої мотивації для самостійного здобуття знань у процесі вивчення спеціалізованих дисциплін.
	ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін			
	ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей			
Когнітивно-пізнавальний	ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми;	знання з професійно-практичних дисциплін мають безсистемний характер і неорієнтовані на майбутню управлінську діяльність; загальна інформованість із питань інноваційного управління конфліктами, відсутність навичок ефективного діалогу;	знання з професійно-практичних дисциплін структуровані і частково спрямовані на управлінську діяльність; відсутній системний зв'язок із практикою майбутньої професії; вибіркова інформованість із питань застосування	професійно-практичні знання носять системний характер, логічно структуровані, орієнтовні на управлінську діяльність майбутнього керівника навчального закладу; розвинена система практичних професійних знань, яка охоплює декілька предметних галузей.
	володіння системою знань у сфері інноваційного			

	<p>управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності;</p>	<p>несформований пізнавальний інтерес до проблематики провадження ефективної управлінської діяльності.</p>	<p>управлінських технологій побудови ефективного діалогу.</p>	<p>системне застосування методик побудови ефективного діалогу та технологій організації ефективної управлінської діяльності.</p>
	<p>ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності.</p>			
Діяльнісно-рефлексійний	<p>уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами;</p>	<p>відсутність розуміння важливості системи фахових дисциплін у професійному становленні майбутнього керівника навчального закладу; здобувачі не здатні об'єктивно оцінювати результати управлінської діяльності, аналізувати помилки і недоліки, слабкий розвиток самоконтролю, самооцінки, прагнення до самовдосконалення та професійного становлення; не розвинена здатність адаптувати власну навчальну діяльність до управлінських інновацій</p>	<p>несистемне усвідомлення важливості методик ефективної управлінської діяльності, уміння аналізувати власний управлінський досвід і оцінювати результати управління конфліктами; майбутні керівники навчальних закладів здійснюють самооцінку; самоаналіз власної практичної діяльності, але не завжди впроваджують об'єктивні корективи та прогнозують динаміку розвитку; здобувачі адаптуються до освітніх та управлінських інновацій, але ця адаптація носить несистемний характер; виникають труднощі під час вирішення конфліктів.</p>	<p>розвинене системне усвідомлення важливості застосування сучасних методик ефективної управлінської діяльності, уміння аналізувати і виправляти можливі помилки; майбутні керівники навчальних закладів уміють прогнозувати можливі ускладнення під управлінської діяльності та вирішення конфліктів; здатні креативно реагувати на динаміку розвитку управлінських інновацій, здатні до рефлексії, самоосвіти та самоконтролю.</p>
	<p>здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів;</p>			
	<p>здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій.</p>			

Когнітивно-пізнавальний критерій - відображає теоретичну забезпеченість управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів та передбачає оцінку рівня управлінських знань та інтересів особистості здобувача, що утворюють управлінський кругозір, системність мислення. Критерій дозволяє оцінити сформованість теоретичних знань у галузі педагогічного управління, ступінь усвідомлення та повноту виділення елементів управління у педагогічній діяльності, сформованість знання про основні функції педагогічного управління.

Когнітивно-пізнавальний критерій управлінської компетентності оцінює здатність майбутніх керівників навчальних закладів розуміти та застосовувати теоретичні знання та практичні навички в управлінській діяльності. Цей критерій визначає, наскільки особа розуміє завдання управління, виконує свої обов'язки та оцінює їх важливість, а також як вона уявляє можливі зміни в ситуаціях, які можуть бути стандартними або кризовими (конфліктними). Цей підхід враховує усвідомлення важливих аспектів управлінської компетентності та готовність до виконання обов'язків в умовах невизначеності.

*До показників сформованості когнітивно-пізнавального критерію управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу за цим критерієм відносяться ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми; володіння системою знань у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності; ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності.*

Діяльнісно-рефлексійний критерій дозволяє оцінити практичну здатність майбутнього керівника навчального закладу використовувати свої знання, навички і вміння у сфері управління; він визначає здатність застосовувати різні методи і стилі управлінської діяльності, ґрунтуючись на набутому досвіді і знаннях. Основні вияви цього критерію включають володіння сучасними знаннями в галузі управління і менеджменту, здатність до самостійного

планування і організації управлінських завдань, гнучкість і оперативність у виборі та прийнятті управлінських рішень в нестандартних ситуаціях, а також оцінку результатів своєї діяльності.

В рефлексійному аспекті критерій розкриває вміння аналізувати управлінську діяльність та її результати; особистісний досвід визначення ефективності авторського освітнього продукту; здатність до суб'єктивної оцінки результатів власної управлінської діяльності; усвідомлення своїх конкурентних переваг та прагнення до їх нарощування; уміння оцінювати відповідність управлінських технологій, що використовуються керівником, сучасним вимогам. Зіставлення прогнозованих та реально отриманих результатів дає можливість скоригувати цілі та способи управлінської діяльності, спроєктувати власну траєкторію саморозвитку та самовдосконалення, виробити індивідуальний стиль управлінця. Цей критерій відображає розуміння керівником власного рівня фахової підготовки, необхідності в особистому розвитку та самонавчанні для успішного виконання управлінських обов'язків, а також наявність і важливість розвитку необхідних навичок і якостей, які впливають на результати управлінської роботи. Прояви цього критерію включають адекватну самооцінку у суб'єкта управління, загальну внутрішню мотивацію та здатність до саморефлексії.

*Показниками діяльнісно-рефлексійного критерію* нами визначено: уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами; здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів; здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій.

Всі критерії, що вивчаються в управлінській діяльності, взаємодіють один з одним, утворюючи цілісну систему. Загальний стан сформованості управлінської компетентності визначається на основі комплексу критеріїв і показників. Рівень розвитку цієї компетентності в майбутніх керівників навчальних закладів вказує на стан її розвитку і представляє собою

взаємозв'язок між «нижчими» і «вищими» логічними рівнями розвитку. Цей підхід допомагає розглядати процес розвитку особистості майбутнього керівника навчального закладу як перехід від менш розвиненого рівня до більш складного і якісно відмінного стану. Враховуючи взаємозв'язок і вираженість зазначених показників, ми визначаємо, наскільки сформованою є досліджувана компетентність на високому, середньому та низькому рівнях.

*Низький рівень розвиненості управлінської компетентності* майбутніх керівників навчальних закладів характеризується декількома ключовими ознаками. В першу чергу, це виявляється у недостатньому розумінні цінностей управлінської діяльності, а також в відсутності інтересу та мотивації до здійснення управлінських функцій. Респонденти з низьким рівнем розвитку управлінської компетентності не мають прагнення до самовдосконалення та розвитку в якості управлінських фахівців. Також характерною рисою варто відмітити невиразну мета та проміжні цілі в управлінській діяльності, поверхневе розуміння її сутності та недостатній стан фахових знань щодо методів та стратегій управління. Незадовільний стан розвитку волевих якостей, які включають мобілізацію фізичних та розумових ресурсів, терпіння та витримку, що загалом також ускладнює виконання завдань управлінської діяльності. Здобувачам, віднесеним до цього логічного рівня бракує знань у сучасних технологіях управління та вирішення конфліктів, а також здатності до ефективного ухвалення рішень в проблемних ситуаціях та організації діяльності інших учасників навчально-виховного процесу. Гнучкість та оперативність в управлінських рішеннях в умовах нестандартних (кризових) ситуацій також недостатньо розвинуті. Самооцінка та рефлексія щодо власної управлінської компетентності є неадекватними, а вміння оцінювати власну продуктивність і порівнювати її з очікуваними результатами відсутні. Автономія та самостійність в реалізації посадових обов'язків є обмеженими, і особисті управлінські потреби в процесі самоосвіти здобувачами не реалізуються.



*Середній рівень сформованості* критеріїв і показників управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів характеризується наступними ознаками: сприйняття управлінської діяльності через призму суб'єктивних суперечностей; частково сформовані внутрішні мотиви та цінності, пов'язані з управлінням педагогічними конфліктами; ситуативне прагнення до самовдосконалення та саморозвитку в галузі педагогічного менеджменту; обмежена орієнтація в цілях управлінської діяльності; недостатнє розуміння сутності управління в освітньому просторі та його практико-орієнтованих завдань; нецілеспрямоване використання методів і прийомів для досягнення управлінських цілей; позитивна емоційна реакція на виконання завдань, але з недостатнє розуміння необхідності управління психоемоційним станом; усвідомлення необхідності розвитку емоційно-вольової стійкості в управлінні конфліктами; недостатність знань щодо сучасних технологій управління та менеджменту; обмежена здатність вирішувати завдання та управлінські рішення в проблемних ситуаціях; часткова компетентність у організації діяльності інших суб'єктів управління; обмежена гнучкість та оперативність в ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях; часткове розуміння власного рівня підготовленості до виконання управлінських функцій; обмежене усвідомлення важливості власної діяльності в галузі педагогічного менеджменту; недостатньо об'єктивна самооцінка рівня управлінської компетентності; часткова сформованість рефлексивних дій, які базуються на порівнянні власних та зовнішніх результатів оцінювання; часткова автономність і самостійність у виконанні посадових обов'язків; недостатнє розуміння потреб особистості в процесі самоосвіти.

Майбутні керівники навчальних закладів, які мають *високий рівень* управлінської компетентності, характеризуються наступними особливостями: позитивне ставлення та внутрішні мотиви до управлінської діяльності; сформованість управлінських цінностей; бажання до самовдосконалення та саморозвитку; чітке розуміння цілей управлінської діяльності та її сутності; знання методів та засобів досягнення цілей управлінської діяльності; позитивна

емоційна реакція на виконання управлінських завдань; здатність керувати своїм психоемоційним станом; розвиненість емоційно-вольових якостей і стійкість до труднощів; знання сучасних технологій управління педагогічними конфліктами; здатність приймати рішення в проблемних ситуаціях; розвинені креативні організаційні навички; гнучкість та оперативність в управлінні в нестандартних ситуаціях; розуміння власної готовності до виконання управлінських функцій; усвідомлення значущості власної управлінської діяльності; автономність і самостійність у реалізації посадових обов'язків; рефлексивність і здатність до самооцінки.

Здобувачі-майбутні керівники навчальних закладів, які виявили високий рівень розвитку управлінської компетентності характеризуються розвинутою здатністю до спостереження, умінням зберігати баланс, відчуттям відповідальності, вмінням ефективно спілкуватися, творчим способом мислення, і постійним бажанням покращувати свої управлінські знання та навички. В респондентів розвинута здатність до самоаналізу і творча самостійність, які сприяють створенню умов для формування кваліфікованого фахівця у менеджменту з відповідним рівнем психолого-педагогічної підготовки. Здобувачі прагнуть уникати стандартних дій і постійно шукають нові теоретичні та практичні підходи, способи самоконтролю та стимулювання емоційного стану, а також самостійно оцінюють та виправляють свою управлінську діяльність, несучи за неї свідому відповідальність. На цьому рівні майбутні керівники навчальних закладів мають системний підхід до пошуку знань, поєднаний з творчістю та креативністю; також їх характеризує використання дослідницьких і пошукових методів та прийомів для прийняття управлінських рішень. Здобувачі усвідомлюють свою практичну готовність для майбутньої управлінської діяльності, впевнено застосовують свої знання на практиці, мають здатність до імпровізації, аналізу та оцінки своєї діяльності. На цьому рівні готовності констатується сформованість особистих поглядів, переконань, стійкість до емоційних впливів, працездатність, організованість та креативність.

Система вимірювальних процедур була впроваджена для реєстрації особистісних змін, які відбуваються в розвитку управлінської компетентності учасників експерименту. Для оцінки готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності було використано комплекс методик, який включав анкетування, тестування та інтерв'ю. Крім цього, в експерименті були використані суб'єктивні методики, де здобувачі самостійно оцінювали зміни, які сталися у них в результаті участі в тренінгах і при вивченні навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог».

У таблиці 3.2 наведено інструментарій для оцінки розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів. Ми обрали, адаптували та самостійно розробили певні методики, які відповідали низці об'єктивних вимог:

- адекватність - вони дозволили отримати дані, які відображали реальну ситуацію, з якою стикалися суб'єкти діагностування;
- об'єктивність - при аналізі отриманих даних не допускалося суб'єктивних впливів або трактувань;
- повнота даних - ми мали достатньо інформації, необхідної для вивчення реального стану суб'єкта діагностування.

Таблиця 3.2

Діагностичний інструментарій сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти *(складено авторкою)*

Критерій (компонент) сформованості компетентності	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-особистісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір;</li> <li>- тести на мотивацію;</li> <li>- тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса;</li> <li>- тести на лідерство;</li> <li>- аналіз експертних оцінок.</li> </ul>
Когнітивно-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- пакети комплексних контрольних робіт з фахових дисциплін;</li> <li>- навчальні тести;</li> <li>- експертна оцінка;</li> <li>- комп'ютерне тестування;</li> <li>- аналіз поточної успішності.</li> </ul>
Діяльнісно-рефлексійний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика оцінки рівня розвитку професійної рефлексії;</li> <li>- аналіз результатів практики;</li> <li>- технологічна карта спостережень за учасниками під час тренінгів</li> </ul>

На констатувальному етапі нами розроблено «Тест на відповідність чинному державному Професійному стандарту за професією «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»» (Додаток А), «Карту оцінювання змісту навчальної дисципліни» (Додаток Б) та «Карту оцінювання змісту управлінсько-орієнтованого тренінгу» (Додаток В). Розробки зреалізовано у контрольних групах студентів магістерського рівня (Додатки Г-Т).

Отже, визначені критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів є фундаментом для оцінки поточного стану та аналізу ефективності авторської компетентнісної моделі та педагогічних умов її формування. Ефективність цих показників оцінюється на трьох рівнях (високому, низькому, середньому) в залежності від того, наскільки вони виявляються відповідно до обраних критеріїв, таких як мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний.

Було встановлено, що мотиваційно-особистісний критерій відображає значення та мотивацію майбутніх керівників до управлінської діяльності, включаючи їхні мотиви, потреби, особисті цінності та сенси. Когнітивно-пізнавальний критерій враховує міждисциплінарні наукові знання, їхню практичність та функціональність, а також навички аналізу наукових фактів та інтерпретації результатів управлінської діяльності. Діяльнісно-рефлексійний критерій оцінює прикладні навички майбутнього керівника, що формуються на основі інтеграції професійно-орієнтованих знань та практичної підготовки; визначає здатність майбутніх фахівців-менеджерів оцінювати результати своєї управлінської діяльності з точки зору досягнення поставленої мети, виявляти способи її досягнення та оцінювати їхню продуктивність для подальшого використання з урахуванням особливостей професії. Представлені критерії та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів є ключовими для оцінки та аналізу результатів педагогічного експерименту, який покликаний визначити ефективність сконструйованої компетентнісної моделі та педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у процесі вивчення фахових дисциплін.

### **3.2. Технологія та програма дослідно-експериментальної програми з упровадження моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти**

Програма впровадження моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти містила підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний етапи. В свою чергу в структурі процесуального етапу, який є найбільш тривалим в часовому контексті нами виділено констатувальну фазу, моделювальну та реалізаційну фази. Таке структурування продиктовано складністю та багатовекторністю педагогічного експерименту.

*Підготовчий етап* (вересень-жовтень 2019 року) передбачав теоретичне обґрунтування комплексу наукових підходів (компетентнісний, студентоцентризований, варіативний, інтегративний, проєктний, практико-орієнтований, лідерський, системний), принципів (дидактичних та специфічних) управлінської діяльності. На цьому етапі проведено вивчення наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів у системі вищої освіти України; здійснено аналіз дослідження зарубіжного досвіду. Відповідно до концепції дослідження визначено мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження; здійснено розробку концептуальних положень і програми наукової роботи. Також впродовж підготовчого етапу вивчено реальний стан проблеми розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів в освітньому просторі. Проведено системну підготовку науково-педагогічних кадрів до упровадження моделі, здійснено розробку інструкцій та методичних рекомендацій, обговорено зміст авторської вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» та технології її реалізації в межах освітньо-професійної програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», здійснено проектування системи управлінсько-орієнтованих тренінгів та науково-практичних семінарів.

На рисунку 3.2 наведено програму експериментальної роботи з формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів вищої освіти.

*Процесуальний етап* впровадження моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника освітнього закладу охоплює насамперед власне процес вивчення фахових дисциплін; основна увага на цьому етапі приділяється педагогічним умовам, зокрема змістово-процесуальному блоку моделі. Етап триває з 2020 року до 2023 року і умовно розділений нами на три фази: констатувальна фаза (січень-травень 2020 року); фаза моделювання

(червень-вересень 2020 року) і реалізаційна фаза (вересень 2020 року – червень 2023 року).

*Констатувальна фаза* експерименту спрямована на обґрунтування складників управлінської компетентності та її змістових характеристик в освітньому середовищі закладів вищої освіти України. На цій стадії розроблено критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти. На основі розроблених критеріїв здійснено констатувальне дослідження стану вихідного рівня управлінської компетентності, визначено проблемні питання та намічено стратегічні лінії оптимізації. Констатувальне дослідження проведено з використанням опитувальника у Google Формі «Тест на відповідність чинному державному Професійному стандарту за професією «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», який на практиці дав можливість визначити рівень сформованості управлінської компетентності потенційних майбутніх керівників закладів вищої освіти, оцінити умови формування досліджуваної компетентності у експериментальних закладах та удосконалити модель формування управлінської компетентності. Зміст опитувальника наведено в Додатку А.

*Фаза моделювання* передбачала конструювання компетентнісної моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у синергетичній єдності методологічно-цільового, змістово-процесуального та результативно-діагностичного блоків. Шляхом аналізу даних констатувального дослідження здійснено розподіл респондентів на експериментальні та контрольні групи, доведено однорідність отриманих груп відповідно критеріїв сформованості управлінської компетентності.

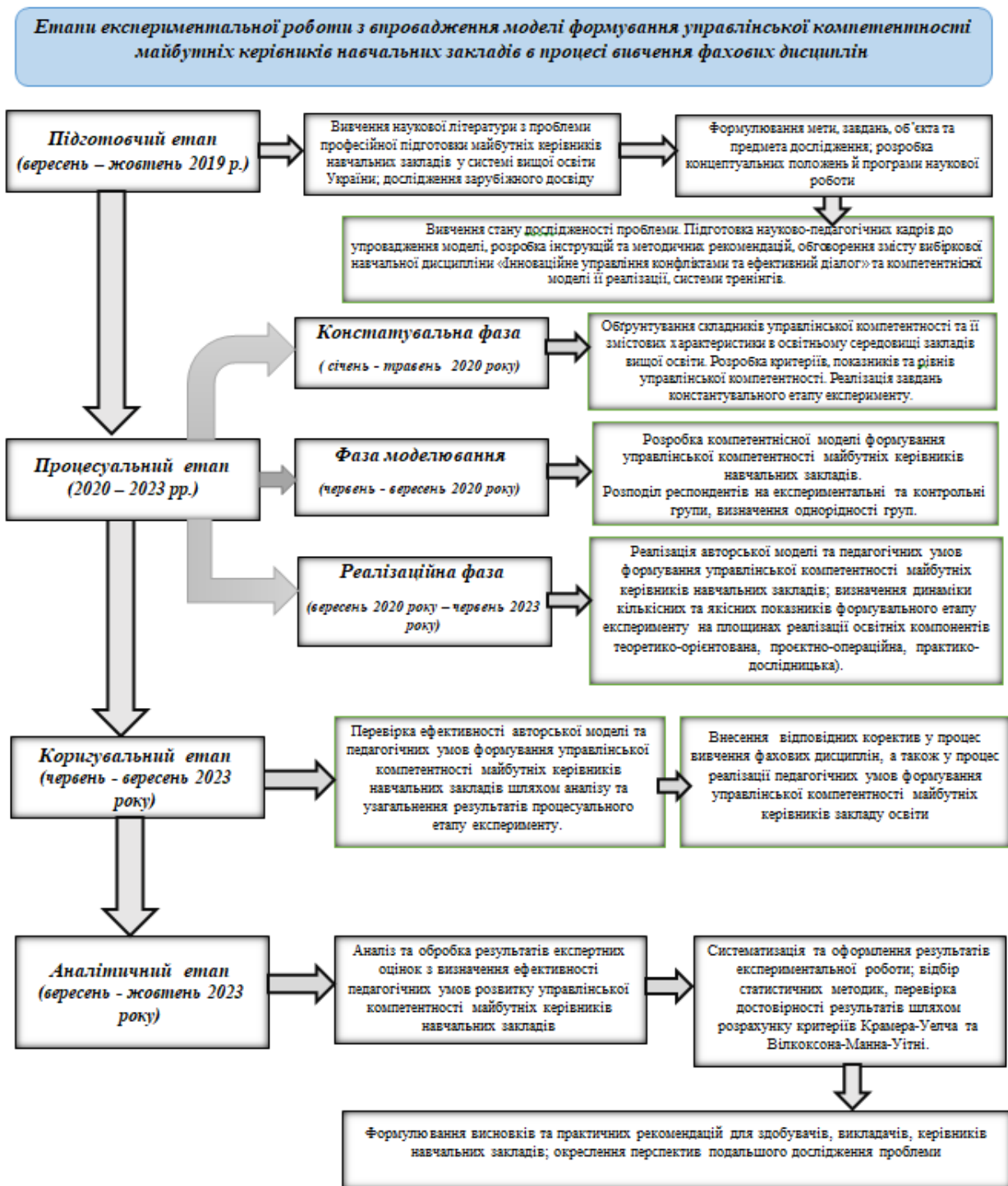


Рис. 3.2. Структура та послідовність експериментальної роботи з формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти  
(складено авторкою)



Реалізаційна фаза процесуального етапу експерименту передбачала впровадження авторської моделі та педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів; визначення динаміки кількісних та якісних показників формувального етапу експерименту на теоретико-орієнтованій, проєктно-операційній та практико-дослідницькій площинах реалізації освітніх компонентів.

На основі аналізу освітньо-професійної програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», навчальних планів експериментальних закладів вищої освіти, нормативно-правових вимог до підготовки управлінських кадрів в системі освіти нами спроектовано так звані площини реалізації освітніх компонентів (Рис. 3.3).



Рис. 3.3. Площини реалізації освітніх компонентів (складено авторкою)

*Теоретико-орієнтована площина* реалізації освітніх компонентів (I семестр другого (магістерського) рівня вищої освіти) передбачає вивчення управлінсько-орієнтованих фахових дисциплін «Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень», «Інноваційний менеджмент», «Методологія та організація наукових досліджень», «Менеджмент в освіті», «Управління розвитком особистості в освітньому середовищі» та «Інноваційне управління конфліктами». Зміст освітніх компонентів у цій площині зорієнтований переважно на формування когнітивно-пізнавальних показників управлінської компетентності, розвиток системи теоретичних знань про педагогічний менеджмент, управління конфліктами та технології прийняття інноваційних рішень.

*Проектно-операційна площина* реалізації освітніх компонентів (II семестр другого (магістерського) рівня вищої освіти) включає вивчення обов'язкових управлінсько-орієнтованих дисциплін «Управління конфліктами та стресами», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», авторської дисципліни за вибором «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог». Проектно-операційна площина включає реалізацію завдань виробничої управлінсько-дослідницької практики, систему авторських управлінсько-орієнтованих тренінгів - «Розвиваємо стресостійкість», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів», а також комплекс науково-практичних семінарів «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу», «Мотивація і психологія лідерства», розроблених і реалізованих нами у навчальному процесі експериментальних ЗВО.

При реалізації змісту *практико-дослідницької площини* впровадження освітніх компонентів (III семестр другого (магістерського) рівня вищої освіти) здійснюється реалізація завдань виробничої управлінсько-дослідницької практики, виконання кваліфікаційної роботи, а також системне проектування управлінсько-орієнтованих тренінгів – «Я – успішний керівник закладу освіти»,

«Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Міжнародні стандарти освітнього менеджменту» і науково-практичні семінари: «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», «Стратегія і тактика інноваційного розвитку освіти», «Дослідницька діяльність майбутнього керівника навчального закладу».

На *коригувальному етапі* експериментальної роботи потрібно внести необхідні зміни в процес вивчення фахових дисциплін та скорегувати умови формування управлінської компетентності майбутніх керівників освітнього закладу, якщо це виявиться необхідним. На цьому етапі здійснено перевірку ефективності авторської моделі та педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів шляхом аналізу та узагальнення результатів процесуального етапу експерименту. Заплановано внесення відповідних коректив у процес вивчення фахових дисциплін, проходження виробничої практики, проведення тренінгів і науково-методичних семінарів.

*Аналітичний етап* передбачає аналіз та обробку результатів експертних оцінок з визначення ефективності педагогічних умов розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, систематизацію та оформлення результатів експериментальної роботи; відбір статистичних методик, перевірку достовірності результатів шляхом розрахунку критеріїв Крамера-Уелча та Вілкоксона-Манна-Уїтні, обговорення результатів упровадження моделі, формулювання висновків та розробку практичних рекомендацій для здобувачів, викладачів, керівників навчальних закладів; окреслення перспектив подальшого дослідження проблеми.

Загальний підхід до організації педагогічного експерименту передбачав дотримання правила єдиної різниці, це означало, що нами було створено однакові умови для підготовки майбутніх керівників навчальних закладів у експериментальній та контрольній групах за всіма кількісними та якісними показниками протягом усього експерименту.

Ми розподілили учасників на структуровані експериментальні та контрольні групи, забезпечивши однаковий склад за різними параметрами. У експериментальній групі ми впровадили нову компетентнісну модель для професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, яка базувалася на синергетичній єдності різних аспектів навчального процесу, включаючи методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний блоки. В контрольних групах підготовка здійснювалась за традиційною методикою.

Після завершення експерименту ми провели порівняльний аналіз результатів між експериментальними та контрольними групами.

Основними факторами дослідження були:

- використання практико-орієнтованих методів, комплексу тренінгів та науково-методичних семінарів у процесі професійної підготовки майбутніх керівників;
- розроблення методичного забезпечення фахових дисциплін («Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень», «Інноваційний менеджмент», «Управління конфліктами та стресами», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти»), виробничих управлінсько-дослідницьких практик, методичних рекомендацій до виконання кваліфікаційних робіт, спрямованих на розвиток управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів;
- розробка та впровадження авторського курсу «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»;
- створення комплексу практико-орієнтованих завдань, тестів та ситуаційних задач зі спрямування на управлінський аспект підготовки фахівця.

При дослідженні ефективності розробленої моделі, педагогічних умов та відповідної методичної системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів був використаний комплекс емпіричних методів, які дозволяють оцінити ефективність професійної

підготовки майбутніх фахівців, точно і об'єктивно зафіксувати педагогічні факти і явища для подальшого теоретичного аналізу. Емпіричні методи в нашому дослідженні допомагають накопичити, класифікувати і узагальнити початковий матеріал для створення наукової теорії. У процесі дослідження були використані наступні емпіричні методи: аналіз літературних джерел, вивчення та аналіз нормативних документів та ресурсів (в тому числі мережів Інтернет), спостереження, інтерв'ю, опитування, тестування, вивчення продуктів діяльності досліджуваних (письмові, графічні, творчі, контрольні роботи, есе тощо), вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент та статистичні методи. Розглянемо специфіку їх застосування у вирішенні завдань нашого дослідження їх більш детально.

Аналіз літературних джерел і інших ресурсів був проведений для отримання різних видів інформації, таких як нормативно-правові документи і матеріали, що містять факти і відображають історію та сучасний стан підготовки майбутніх керівників навчальних закладів. Цей підхід слугував основою для створення початкового уявлення і концепції щодо практичної підготовки менеджерів освітньої галузі і виявлення проблем та суперечностей, пов'язаних із розвитком їхньої професійної підготовки. При аналізі літературних джерел нам особливо важливо було критично оцінювати інформацію, перевіряти об'єктивність фактів і положень.

У нашому дослідженні педагогічне спостереження використовується як інструмент для збору інформації та передбачає уважне, систематичне та цілеспрямоване спостереження та фіксацію динаміки розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів. Як науковий метод, спостереження слугує конкретній меті, воно має стратегічний план і є об'єктивним. До переваг методу спостереження можна віднести можливість вивчення об'єкта у його природному середовищі, а також перспективи систематичного спостереження за навчально-виховний процесом. Крім того, спостереження не впливає на об'єкт дослідження, оскільки не передбачає втручання, зміни або створення штучних ситуацій. Тим не менше, результати

спостереження повинні бути підтверджені іншими методами дослідження для підвищення їхньої достовірності. Нами було також враховано недоліки методу спостереження, пов'язані з тим, що результати часто визначаються впливом особистісних якостей самого дослідника (установки, інтереси, психічний стан). Також варто зазначити, що спостереження як емпіричний метод дослідження допомагає виявити зовнішні аспекти, але не повноцінно розкриває його сутність та внутрішню природу.

При вивченні рівня професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів нами використано соціологічні методи, зокрема опитування, яке є важливим засобом науково-дослідницької роботи. Методи опитування включали в нашої пошуковій роботі бесіди, інтерв'ю та анкетування. *Бесіди* - це самостійний або додатковий метод дослідження, який застосовувався нами з метою отримання необхідної інформації для роз'яснення того, що залишилося незрозумілим під час спостереження. Педагогічні бесіди проводилися на основі наперед складеного плану з виокремленням запитань, які потребують роз'яснень, вільної форми, але відповіді респондента при цьому не фіксуються. Ми найбільше скористалися методом бесіди у нашому дослідженні для оцінки сформованості управлінської компетентності менеджера освіти за показниками мотиваційно-особистісного та діяльнісно-рефлексійного критеріїв.

При використанні *методу інтерв'ю* ми, навпаки, керувалися наперед визначеними питаннями, які ставляться досліджуваним у чіткій і логічній послідовності. Значний масив дослідницької інформації про стан сформованості управлінської компетентності було отримано з використанням *анкетування*, яке на відміну від бесіди пропонує більш жорстку логічну конструкцію і залишається незмінним протягом всього опитування. Головна перевага цього методу вбачається нами в тому, що він дозволяє зібрати інформацію від великої групи осіб протягом відносно короткого часу, але при цьому вимагає значного часу для обробки отриманих результатів і їх аналізу. У нашому дослідженні використовувалися відкриті (коли відповіді на запитання

не обмежені заздалегідь підготовленими варіантами) і закриті (коли вибір відповідей обмежений попередньо підготовленими варіантами) варіанти анкет.

Метод експертної оцінки був застосований нами на етапі констатувального дослідження, а також для оцінки розвитку управлінської компетентності за мотиваційно-особистісним та когнітивно-пізнавальним критеріями. Під час використання методу експертних оцінок, ми ретельно вибирали фахівців - викладачів, стейкхолдерів, керівників освітніх установ, які володіли глибоким розумінням галузі педагогічного менеджменту та були здатні надавати об'єктивну та неупереджену оцінку. Метод експертних оцінок використовувався нами, зокрема, для оцінки ефективності педагогічних умов у процесі формування управлінської компетентності, а також для аналізу змісту та структури пропонованих тренінгів і науково-методичних семінарів.

На різних етапах дослідження ми використовували метод тестування, який включав в себе письмові та комп'ютерні тести. Найінформативнішими були тести, що використовувалися для оцінювання когнітивно-пізнавальних показників готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності. Тестування дозволило оцінити глибину знань у галузі теорії та практики управління, інтелектуальної активності, і здатності до виконання розумових операцій, таких як критичне мислення, творчий підхід, оригінальність, гнучкість та асоціативне мислення.

Корисний експериментальний матеріал було отримано шляхом аналізу продуктів діяльності здобувачів вищої освіти, які брали участь у дослідженні: письмових, графічних, творчих та контрольних робіт, схем, робочих зошитів з окремих дисциплін тощо. Ці роботи дають уявлення про індивідуальність людини, що бере участь у дослідженні, рівень її навичок і вмінь, які цікавлять дослідника в галузі педагогічного управління.

До емпіричних методів нашого дослідження також входить вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, під час якого виділялася провідна ідея автора-новатора в галузі педагогічного управління та акцентувалися суттєві механізми запропонованої ним педагогічної інновації, які сприяють

підвищенню ефективності процесу формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів. Нами проаналізовано, систематизовано та описано педагогічний досвід 27 керівників навчальних закладів м. Полтави і Полтавської області, які мають управлінський стаж більше 5 років.

У дослідженні ми використовуємо математичні методи, зокрема методи статистичної обробки дослідницького матеріалу. Це передбачає такі підходи:

- Ранжування, яке включає у себе упорядкування зібраних даних в певній послідовності, включаючи зростання або спад показників.
- Моделювання, що передбачає створення та аналіз моделей.
- Методи обробки експериментальних даних з метою підвищення обґрунтованості висновків. У галузі педагогічного менеджменту це охоплює описову статистику (таблиці, графіки), теорію статистичних висновків та теорію планування експериментів.

Результати, оброблені за допомогою математичної статистики, надали можливість встановити кількісні залежності у формі графіків, діаграм, таблиць. За допомогою статистичних методів було визначено обсяг вибірки, мінімум, максимум, інтервали, суму, середню величину, медіану та дисперсію. Для оцінки достовірності даних ми використовували критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні, а для перевірки середніх значень - критерій Крамера-Уелча.

У нашому дослідженні емпіричні та теоретичні методи взаємодіють та взаємодоповнюють один на одного. Теоретичні методи допомагають розуміти суть проблеми розвитку управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу і розробити ідеальні моделі для їх вирішення. Емпіричні методи, натомість, дозволяють описати, як ці проблеми вирішуються на практиці в сучасних освітніх умовах. Вони надають можливість практично перевірити створені теоретичні моделі для вирішення педагогічних проблем.

Метою констатувального експерименту було провести якісний порівняльний аналіз рівнів розвитку готовності майбутніх тренерів до професійної діяльності в процесі практичної підготовки. Результати такого



аналізу підтвердили гіпотезу про недостатній стан сформованості всіх показників готовності майбутніх тренерів до професійної діяльності.

На процесуальному етапі експерименту (2020-2023 рр.), зокрема на його констатувальній фазі, взяли участь 274 здобувачі вищої освіти і 28 викладачів закладів вищої освіти, що готують фахівців за освітньою програмою «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», 27 керівників навчальних закладів м. Полтави і Полтавської області.

Для ефективної оцінки стану підготовки майбутніх керівників навчальних закладів та визначення рівнів сформованості їхньої управлінської компетентності нами здійснено констатувальне дослідження на у навчально-виховному процесі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди.

Після проведення констатувальної фази експерименту, ми сформуваємо дві групи для подальшого дослідження: контрольну та експериментальну. Для цього ми виключили 10% респондентів з найвищими та найнижчими показниками сформованості управлінської компетентності з загальної кількості здобувачів експериментальних закладів, що навчаються за спеціальністю «Менеджмент» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Це було зроблено для забезпечення однорідності контрольної та експериментальної груп та підвищення надійності результатів формульованого експерименту. Далі, ми однаково розподілили учасників між цими двома групами залежно від вихідного рівня розвитку їхніх управлінських якостей.

У таблиці 3.3 наведені узагальнені результати констатувального дослідження, які свідчать, що контрольна та експериментальна групи були однорідними за вихідним рівнем розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти. Після аналізу результатів констатувального експерименту стало відомо, що більшість здобувачів

спеціальності «Менеджмент» у контрольній (70 осіб - 64,82%) і в експериментальній (71 особа - 63,96%) групах мають низький рівень розвитку управлінської компетентності. Також лише 12 осіб (11,11 %) контрольної та 11 респондентів (9,91%) експериментальної групи виявили високий рівень розвитку досліджуваної компетентності. За середнім рівнем ці показники становлять 24,07% і 26,13% відповідно. Це підкреслює важливість конструювання компетентнісної моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, розробки комплексу педагогічних умов та відповідного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Таблиця 3.3

Вихідний стан сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів (розподіл на контрольні та експериментальні групи) (складено авторкою)

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	осіб	%	осіб	%
Низький	70	64,82	71	63,96
Середній	26	24,07	29	26,13
Високий	12	11,11	11	9,91
Всього	108	100	111	100

Рівні однорідності між контрольною та експериментальною групами також підтверджують аналіз критеріальної сформованості показників управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, представлений у таблиці 3.4.

Результати критеріального аналізу свідчать про те, що найнижчі рівні розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів виявлені за діяльнісно-рефлексійним критерієм: високий рівень у контрольній групі виявили 8% досліджуваних, а в експериментальній – 9% респондентів; середній рівень розвитку компетентності за цим критерієм у контрольній групі виявили 25% опитаних, у експериментальній – 24 %

респондентів; більшість досліджуваних контрольної та експериментальної групи (по 67 %) продемонстрували низький рівень сформованості. Дещо вищі показники відмічаємо на констатувальному етапі за когнітивно-пізнавальним критерієм: так високий рівень у контрольній групі виявило 11 % опитаних, а в експериментальній цей показник становив 10 %; середній рівень відповідно зафіксовано у 26 % і 28 % відповідно контрольної та експериментальної груп; низький рівень констатовано на позначці 63% і 62% відповідно у контрольній і експериментальній групах. Найвищі показники виявлені за мотиваційно-особистісним критерієм, але абсолютні значення цих показників залишаються низькими, що актуалізує потребу у вдосконаленні методичної системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Таблиця 3.4

Початкові результати розподілу здобувачів-майбутніх керівників навчальних закладів контрольної та експериментальної груп за критеріями сформованості управлінської компетентності *(складено авторкою)*

Критерій сформованості управлінської компетентності	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-особистісний	58	57	28	30	14	13
Когнітивно-пізнавальний	63	62	26	28	11	10
Діяльнісно-рефлексійний	67	67	25	24	8	9

На етапі формувального експерименту взяли участь прийняли 219 здобувачі експериментальних груп закладів вищої освіти України, що готують фахівців за спеціальністю «Менеджмент», зокрема 60 здобувачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (29 КГ + 31 ЕГ), 54 здобувачі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (28 КГ + 26 ЕГ), 48 здобувачів Комунального

закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (23 КГ + 25 ЕГ) і 57 здобувачів Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди (28 КГ + 29 ЕГ).

У таблиці 3.5 статистичні дані про склад здобувачів експериментальної і контрольної груп ЗВО України для розуміння достовірності даних експерименту.

Таблиця 3.5

Статистична інформація про склад здобувачів експериментальної і контрольної груп закладів вищої освіти України *(складено авторкою)*

Назва ЗВО	Контрольна група (кількість здобувачів)	Експериментальна група (кількість здобувачів)	Всього за ЗВО
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	29	31	60
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	28	26	54
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»	23	25	48
Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди	28	29	57
УСЬОГО	108	111	219

Аналіз результатів констатувального експерименту вказує на те, що більшість майбутніх керівників навчальних закладів мають слабку мотивацію до майбутньої управлінської діяльності. Вони не розуміють сутності цієї діяльності, проявляють пасивність у навчальному процесі та не мають чітких алгоритмів і цілей для досягнення професійних результатів (мотиваційно-особистісний критерій). Це актуалізує використання розробку та використання система управлінсько-орієнтованих тренінгів спрямованих на розвиток

стресостійкості, навичок конструктивного діалогу та вирішення педагогічних конфліктів.

За когнітивно-пізнавальним критерієм, можна відзначити низький рівень сформованості професійних знань майбутніх керівників навчальних закладів в галузі педагогічного менеджменту та управління конфліктами. Вони мають безсистемні знання з різних предметів і не можуть застосовувати їх у професійній діяльності. На основі цього нами визначено необхідність модернізації та переформатування системи фахових дисциплін підготовки фахівця зі спеціальності «Менеджмент» (зокрема таких як «Інноваційний менеджмент», «Методологія та організація наукових досліджень», «Менеджмент в освіті»), доцільність і актуальність розробки дисципліни за вибором «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог», а також оптимізації виробничих управлінсько-дослідницьких практик

За діяльнісно-рефлексійними показниками встановлено, що майбутні керівники навчальних закладів мають переважно низький рівень навичок професійної рефлексії, вони не оцінюють важливість саморозвитку та не здатні об'єктивно оцінити свій управлінський досвід. Хоча вони можуть проводити самооцінку та самоаналіз, вони не можуть внести об'єктивні корективи та прогнозувати динаміку свого професійно-управлінського розвитку. В діяльнісному аспекті варто відзначити, що більшість респондентів не мають навичок самостійного планування та організації своєї професійної діяльності, не розвивають свою самомотивацію та потребують зовнішнього контролю. Такий стан сформованості діяльнісно-рефлексійного критерію сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу доводить необхідність вдосконалення змісту фахових дисциплін, зокрема «Управління конфліктами та стресами», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», актуалізує перегляд програми виробничої управлінсько-дослідницької практики, а також підтверджує важливість створення і впровадження системи тренінгів та проведення науково-методичних семінарів, орієнтованих на виявлення критеріїв успішності керівника закладу освіти,

формування навичок маркетингової діяльності, розвиток економічного мислення, впровадження управлінських змін та інновацій, дослідження стратегій і тактики інноваційного розвитку освіти тощо.

Отже, результати констатувального експерименту акцентували необхідність розробки, впровадження та перевірки кількісних і якісних критеріїв ефективності моделі формування управлінської компетентності, адекватних їй педагогічних умов та методичної системи професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів.

### 3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

На основі результатів проведеного формувального експерименту, який включав у себе діагностику майбутніх керівників навчальних закладів у контрольній та експериментальній групах, було підтверджено успішність нашої авторської методики оптимізації професійної підготовки менеджерів освітньої галузі до управлінської діяльності.

Планування реалізаційної фази експерименту враховувало поетапну реалізацію змісту компетентнісної моделі формування управлінської компетентності, педагогічних умов та відповідної їм методичної системи підготовки майбутнього керівника навчального закладу, яка здійснювалася на трьох площинах реалізації освітніх компонентів теоретико-орієнтована (перший семестр другого (магістерського рівня)), проєктно-операційна (другий семестр), практико-дослідницька (третій семестр). Виділення цих площин дозволило здійснювати постійний контроль розвитку складників управлінської компетентності, контролювати їх динаміку та вносити корективи в хід експериментального дослідження.

Для визначення ефективності сконструйованої моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів ми використовували попередньо визначені критерії (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний), відповідні їм показники, оцінені на високому, середньому та низькому рівнях.

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, проведений на попередніх етапах дослідження, засвідчив, що формування управлінської компетентності фахівця відбувається на трьох на площинах реалізації освітніх компонентів – теоретико-орієнтованій, проєктно-операційній та практико-дослідницькій.

Теоретико-орієнтована площина реалізації освітніх компонентів впроваджується впродовж першого семестру навчання здобувачів за освітньою програмою «Менеджмент (Управління навчальним закладом)». Майбутні керівники навчальних закладів знайомляться з специфікою професії,

розвивають цінності та мотивацію щодо своєї майбутньої професійної діяльності та готуються до прийняття управлінських рішень. Цей етап включає вивчення таких фахових дисциплін, як «Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень», «Інноваційний менеджмент», «Методологія та організація наукових досліджень», «Менеджмент в освіті», «Управління розвитком особистості в освітньому середовищі».

Проектно-операційна площа реалізації освітніх компонентів впроваджується впродовж другого семестру магістерського рівня вищої освіти; здобувачі розвивають свою готовність до майбутньої професійної діяльності на основі практичних знань, вмінь, навичок і досвіду управлінської діяльності. Вони вивчають дисципліни, спрямовані на практичну діяльність в галузі освітнього менеджменту та управління конфліктами, апробують набутий професійний досвід. Цей етап включає вивчення обов'язкових дисциплін «Управління конфліктами та стресами», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», дисципліни за вибором «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; проходження виробничої управлінсько-дослідницької практики, а також систему управлінсько-орієнтованих тренінгів - «Розвиваємо стресостійкість», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів». На цій площині реалізації освітніх компонентів також проведено науково-практичні семінари: «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу», «Мотивація і психологія лідерства».

Практико-дослідницька площа реалізації освітніх компонентів впроваджується в третьому семестрі і фактично є закінченням формульованого експерименту. На цій площині здобувачі вищої освіти розвивають професійно-рефлексивні компоненти готовності до професійної діяльності, апробують свій досвід під час практичної роботи, під час проходження виробничої управлінсько-дослідницької практики та роботи над змістом кваліфікаційного дослідження. На практико-дослідницькій площині нами зrealізовано систему управлінсько-орієнтованих тренінгів - «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення



керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Міжнародні стандарти освітнього менеджменту» та комплекс науково-практичних семінарів: «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», «Стратегія і тактика інноваційного розвитку освіти», «Дослідницька діяльність майбутнього керівника навчального закладу».

Динаміку розвитку управлінської компетентності на кожній з платформ оцінено за визначеними на теоретичному рівні критеріями і показниками.

На теоретико-орієнтованій площині реалізації освітніх компонентів (перший семестр другого (магістерського рівня)), ставилося завдання визначити ступінь готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності під час вивчення фахових дисциплін та визначити, як змінюються показники сформованості управлінської компетентності в часовому відношенні. Результати тестування на цій платформі в експериментальній групі засвідчили найвищий приріст мотиваційно-особистісних показників, пов'язаних з готовністю майбутніх керівників до управлінської діяльності під час вивчення фахових (+11,00 %). Цей приріст можна пояснити фокусом на важливість базових навчальних управлінсько-орієнтованих дисциплін, таких як «Інноваційний менеджмент», «Менеджмент в освіті», «Управління розвитком особистості в освітньому середовищі». На цій площині реалізації освітніх компонентів також спостерігається середній приріст когнітивно-пізнавальних показників (+8,67 %). Також на цьому етапі дослідження ми зафіксували найнижчий приріст у за показниками діяльнісно-рефлексійного критерію (+6,33 %), що можна пояснити переважанням теоретичного матеріалу без чіткого зв'язку з практикою майбутньої управлінської діяльності керівника навчального закладу. Такий стан сформованості показників управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів на теоретико-орієнтованій площині реалізації освітніх компонентів зумовлює перегляд змісту підготовки фахівця (табл. 3.6.). До перспективних шляхів оптимізації професійної підготовки відносимо розробку та впровадження системи тренінгів, проведення низки науково-методичних семінарів, присвячених

формуванню лідерських якостей, навичок управлінських дій в конфліктних ситуаціях.

Таблиця 3.6

Динаміка показників сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів на теоретико-орієнтованій площині реалізації освітніх компонентів (у %) (складено авторкою)

Критерій сформованості управлінської компетентності	Низький		Середній		Високий		Середній приріст, %
	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	
Мотиваційно-особистісний	57	47	30	36	13	17	11,00
Когнітивно-пізнавальний	62	55	28	32	10	13	8,67
Діяльнісно-рефлексійний	67	63	24	27	9	12	6,33

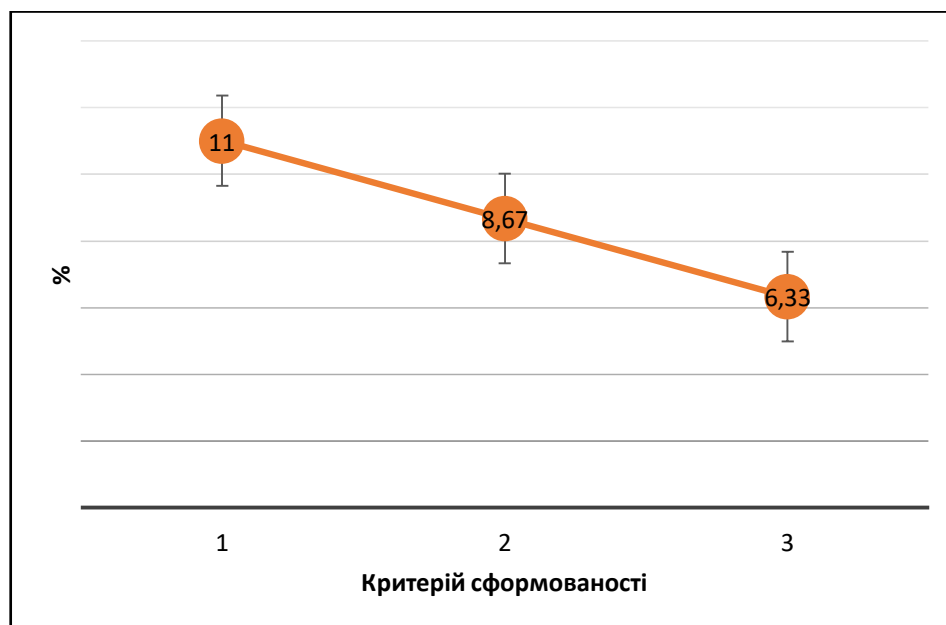


Рис. 3.4. Динаміка сформованості управлінської компетентності на управлінській площині реалізації освітніх компонентів майбутніх керівників закладів освіти на теоретико-орієнтованій площині реалізації освітніх компонентів (складено авторкою)

В той же час, на теоретико-орієнтованій площині реалізації освітніх компонентів відзначаються кілька позитивних змін:

- майбутні керівники навчальних закладів починають усвідомлювати важливість своєї майбутньої професії для як особистісного, так і суспільного розвитку;
- вони розвивають стійкий інтерес до питань управління, вирішення конфліктів, побудови ефективного діалогу;
- формується стійка потреба в отриманні професійних знань і навичок у галузі педагогічного менеджменту;
- підвищується ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін;
- майбутні керівники навчальних закладів ставлять перед собою завдання і прагнуть здобувати професійні досягнення в сфері управління навчальним закладом.

*На проєктно-операційній площині реалізації освітніх компонентів (другий семестр другого (магістерського) рівня вищої освіти) за мету ставився розвиток готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін шляхом підвищення якості управлінських знань (стратегічні, операційні, лідерські та міжособистісні, маркетингові, фінансові, інноваційні, технологічні, правові) та їхнього застосування в реальних умовах професійної діяльності менеджера; оволодіння методами дослідження, прогнозування, проєктування майбутньої управлінської діяльності, формування вміння інтегрувати практичний досвід у систему професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу. Результати контрольного зрізу за підсумками цього етапу в експериментальній групі виявили найвищу позитивну динаміку показників за когнітивно-пізнавальним критерієм сформованості управлінської компетентності (+30,67 %). Цьому сприяло викладання на інтеграційній основі фахових дисциплін «Управління конфліктами та стресами», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», розробка дисципліни за вибором «Інноваційне управління конфліктами*

та ефективний діалог». Стабільні показники приросту також відмічаємо за мотиваційно-особистісним критерієм, чому сприяло впровадження системи управлінсько-орієнтованих тренінгів - «Розвиваємо стресостійкість», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів» та активне включення майбутніх керівників навчальних закладів у процес практичної реалізації набутих навичок управлінської діяльності, зокрема під час виробничої управлінсько-дослідницької практики у закладах освіти. В той же час констатуємо відносно низьку динаміку розвитку компетентності за діяльнісно-рефлексійними показниками (+ 19,67 %), що пояснюємо недостатнім включенням більшості здобувачів у реалію професійної діяльності, на низьким рівнем управлінської спрямованості фахових дисциплін і практик (табл. 3.7, рис. 3.5).

Таблиця 3.7

Динаміка показників сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів на проєктно-операційній площині реалізації освітніх компонентів (у %) (складено авторкою)

Критерій сформованості управлінської компетентності	Низький		Середній		Високий		Середній приріст, %
	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	
Мотиваційно-особистісний	47	31	36	40	17	29	26,33
Когнітивно-пізнавальний	55	29	32	48	13	23	30,67
Діяльнісно-рефлексійний	63	45	27	34	12	21	19,67

Позитивними результатами на цій площині можна вважати формування системи професійних знань, що включені до структури освітньо-професійної програми. Майбутні керівники навчальних закладів набувають навичок у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу та успішного керування. Вивчення дисципліни «Інноваційне управління

конфліктами та ефективний діалог» сприяє розвитку у них здатності передбачати результати своєї власної управлінської діяльності, моделювати процес управління конфліктами та будувати конструктивний діалог. Важливо відзначити, що майбутні менеджери на достатньому рівні використовують сучасні методики ефективного управління педагогічними конфліктами та володіють навичками роботи з інформаційними джерелами та науковою літературою під час самостійної підготовки до практичної діяльності.

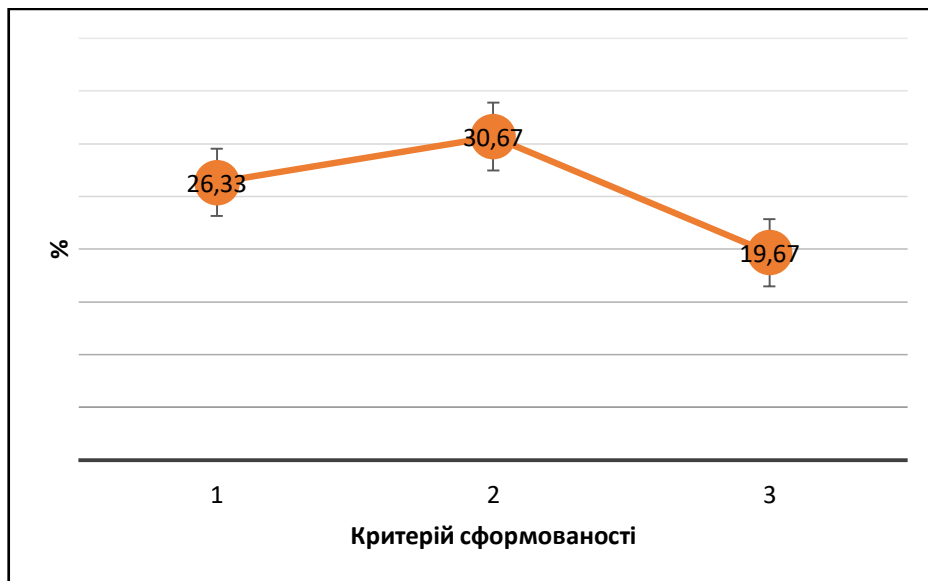


Рис. 3.5. Динаміка сформованості управлінської компетентності на управлінській компетентності майбутніх керівників закладів освіти на проектно-операційній площині реалізації освітніх компонентів *(складено авторкою)*

До негативних тенденцій на цій площині реалізації освітніх компонентів відносимо порівняно низькі показники здатності адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій, а також здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної управлінської діяльності, що пояснює стан сформованості діяльнісно-рефлексійного критерію сформованості управлінської компетентності. Перспективним вектором подолання і корекції цих недоліків вбачаємо оптимізацію виробничої управлінсько-дослідницької практики, підтримання і реалізацію стратегії впровадження системи управлінсько-орієнтованих тренінгів, започаткованих на попередньому етапі, а також розширення участі

здобувачів у науково-практичних семінарах присвячених вдосконаленню механізмів мотивації до ефективної управлінської діяльності, розробки стратегії і тактики інноваційного розвитку освіти тощо.

*Реалізація завдань формульованого експерименту на практико-дослідницькій площині* мало на меті в процесі розвитку готовності майбутніх керівників навчальних закладів до професійної діяльності визначити ступінь оволодіння ними управлінськими технологіями; дослідити рівень сформованості досвіду використання різноманітних форм і методів управлінської діяльності; оцінити вміння майбутніх менеджерів робити обґрунтовані висновки та своєчасно вносити корективи у процес управління з урахуванням експериментально отриманих показників.

Підсумки зрізу на практико-дослідницькій площині реалізації освітніх компонентів констатували найвищий позитивний приріст за діяльнісно-рефлексійними показниками сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів (+ 45,33 %); присутнє зростання сформованості когнітивно-пізнавальних (+ 26,33 %) і мотиваційно-особистісних (25,67 %) показників (таблиця 3.8, рис. 3.4).

Таблиця 3.8

Динаміка показників сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів на практико-дослідницькій площині реалізації освітніх компонентів (у %) (складено авторкою)

Критерій сформованості управлінської компетентності	Низький		Середній		Високий		Середній приріст, %
	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	
Мотиваційно-особистісний	31	10	40	47	29	43	25,67
Когнітивно-пізнавальний	29	8	48	53	23	39	26,33
Діяльнісно-рефлексійний	45	9	34	42	21	49	45,33

Високу динаміку розвитку критеріїв сформованості управлінської компетентності пояснюється тим, що авторська система управлінсько-орієнтованих технологій реалізується за інтеграційним та практико-орієнтованим принципом; ці тренінги мають чітку спрямованість на практичну діяльність майбутніх керівників навчальних закладів, а також включають знання з різних сфер професійної діяльності менеджера. Зокрема, до таких тренінгів відносимо: «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Міжнародні стандарти освітнього менеджменту».

Крім того, слід відзначити, що магістранти активно беруть участь у виробничій управлінсько-дослідницькій практиці, де вони стають активними учасниками управлінської діяльності навчального закладу. Під час виконання завдань практики вони вивчають процес управління навчальним закладом, розробляють та тестують власні методики та технології менеджменту. Під час проходження виробничої практики магістранти мають можливість використовувати набутий управлінський досвід у реальному навчально-виховному процесі, а також виявляти сильні та слабкі сторони власної управлінської підготовленості, коригувати їх під керівництвом досвідчених керівників навчальних закладів.

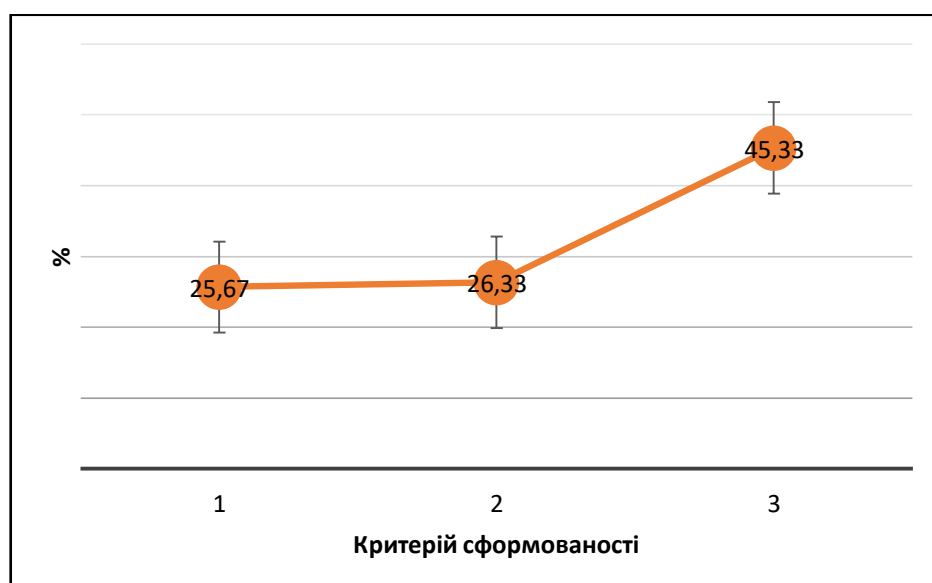


Рис. 3.6. Динаміка сформованості управлінської компетентності на управлінській компетентності майбутніх керівників закладів освіти на практико-дослідницькій площині реалізації освітніх компонентів *(складено авторкою)*

Отриманий досвід управлінської діяльності зреалізовано під час виконання магістерського кваліфікаційної роботи, чому також сприяло проведення науково-практичних семінарів: «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», «Стратегія і тактика інноваційного розвитку освіти», «Дослідницька діяльність майбутнього керівника навчального закладу».

Також на практико-дослідницькій площині реалізації освітніх компонентів відзначається прогрес у розвитку навичок майбутніх керівників навчальних закладів у роботі з інформацією за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Щодо професійної рефлексії майбутніх менеджерів, важливим є позитивний розвиток їх здатності аналізувати власну управлінську діяльність та здатність до саморегуляції. Це означає, що вони мають знання про методи професійного самовдосконалення, розуміють рівень своєї менеджерської діяльності та ступінь ефективності власних управлінських здібностей, вміють визначати причини недоліків у своїй діяльності.

При аналізі показників у контрольній групі відмічаємо відсутність реальних змін у динаміці показників розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Загалом в експериментальній групі ми спостерігаємо стійке підвищення всіх критеріальних показників: найвищу динаміку досягнуто за діяльнісно-рефлексійним критерієм (збільшення на 71,33%), трохи менший, але стабільний приріст відзначається в мотиваційно-особистісному (+47,00 %) та когнітивно-рефлексійним (63,67 %) аспектах (табл. 3.9, рис. 3.7).

Таблиця 3.9



Динаміка показників готовності майбутніх тренерів до професійної діяльності в процесі практичної підготовки за результатами формувального експерименту

(у %) (складено авторкою)

Критерій сформованості управлінської компетентності	Низький		Середній		Високий		Середній приріст, %
	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	ЕГп	ЕГк	
Мотиваційно-особистісний	57	10	30	47	13	43	47,00
Когнітивно-пізнавальний	62	8	28	53	10	39	63,67
Діяльнісно-рефлексійний	67	9	24	42	9	49	71,33

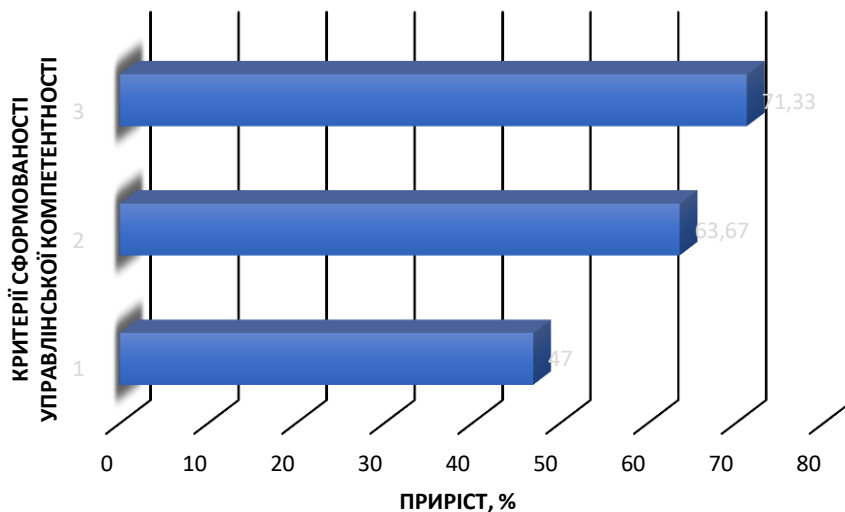


Рис. 3.7. Динаміка загального приросту показників сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти в процесі вивчення фахових дисциплін (складено авторкою)

Динаміка розвитку мотиваційно-особистісного критерію управлінської компетентності нами оцінено за такими показниками: ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат; ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань

під час вивчення фахових дисциплін та ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей.

У таблиці 3.10 наведено розвиток показників мотиваційно-особистісного критерію сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Як помітно з аналізу даних таблиці 3.10 ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат в експериментальній групі перебуває переважно на високому (54 %) і середньому (34 %) рівнях розвитку. При цьому в контрольній групі сформованість мотиваційно-особистісного критерію за цим показником фіксується на низькому (46 %) та середньому (33 %) рівнях.

Таблиця 3.10

Динаміка показників мотиваційно-особистісного критерію сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів  
(складено авторкою)

Показник сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів	Рівні сформованості (%)					
	Контрольна група (n - 108)			Експериментальна група (n - 111)		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
<b>Мотиваційно-особистісний критерій</b>						
ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану	46	33	21	12	34	54

управлінську діяльність, мотивація на результат						
ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін	41	40	19	14	35	51
ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей	39	38	23	9	33	58

Найнижчі характеристики динаміки у експериментальній групі відмічаємо за показниками сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін – високий рівень виявлено у 51 % респондентів, середній і низький відповідно 35 і 14 %.

У респондентів контрольної групи переважають прояви показника за середнім (40 %) і низьким (41 %) рівнями, високий рівень констатовано лише у 19 % членів групи. Ступінь сформованості емоційно-вольових та лідерських якостей в експериментальній групі діагностовано на середньому (33 %) і високому (58 %) рівнях, у контрольній групі цей показник сформовано переважно на низькому – 39 % і середньому – 38 % рівнях.

Згідно з отриманими результатами можна зазначити, що розроблена та впроваджена модель формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, а також відповідний їй управлінсько-орієнтований комплекс фахових дисциплін, навчальних практик, тренінгів та науково-методичних семінарів, дозволили змінити мотиваційні пріоритети у майбутніх фахівців управлінської галузі в експериментальній групі. Це сприяло розвитку мотивації до управлінської діяльності та формуванню позитивного ставлення до професії керівника навчального закладу. Вважаємо, що такі зміни сприяють саморозвитку та підвищенню загального рівня управлінської компетентності майбутніх менеджерів освітньої галузі.

Специфіку розвитку когнітивно-пізнавального критерію сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів оцінено нами за такими показниками: ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми; володіння системою знань у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності; ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності, що наведено у таблиці 3.11.

На констатувальній фазі процесуального етапу експерименту у здобувачів контрольної та експериментальної груп виявлено однаковий рівень розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів за показниками когнітивно-пізнавального критерію.

Таблиця 3.11

Динаміка показників когнітивно-пізнавального критерію сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів

(складено авторкою)

Показник сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів	Рівні сформованості (%)					
	Контрольна група (n - 108)			Експериментальна група (n - 111)		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
<b><i>Когнітивно-пізнавальний критерій</i></b>						
ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми	39	41	20	12	34	54
володіння системою знань у сфері	41	40	19	6	33	61

інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності						
ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності	34	42	24	12	36	52

Після проведення реалізаційної фази експерименту та впровадження авторської моделі формування управлінської компетентності та відповідної методики в процес професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів експериментальної групи (КГ працювали за традиційною методикою) відбулася зміна рангових місць показників сформованості когнітивно-пізнавального критерію. Найвищі величини приросту відмічаємо за показником володіння системою знань у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності. Більшість респондентів експериментальної групи виявили високий та середній рівні сформованості управлінської компетентності – 61 і 33 % відповідно. Ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми у експериментальній групі також діагностовано переважно на високому (54 %) і середньому (34 %) рівнях розвитку. Таку ж саму динаміку спостерігаємо і за показником сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності. У контрольній групі після експерименту відмічаємо переважно низькі і середні логічні рівні прояву показників когнітивно-пізнавального критерію.

При моніторингу динаміки показників за когнітивно-пізнавальним критерієм управлінської компетентності оцінювали сформованість груп управлінських знань: стратегічні, операційні, лідерські та міжособистісні, маркетингові, фінансові, інноваційні та технологічні, правові. У таблиці 3.12 та на рисунку 3.8 представлено динаміку результатів сформованості знань за цими векторами.

Таблиця 3.12

Динаміка показників експериментальної групи ( $EГ_{п} \leftrightarrow EГ_{к}$ )  
за сформованістю управлінських знань майбутніх керівників навчальних  
закладів (%) (складено авторкою)

Групи управлінських знань	Низький	Середній	Високий
стратегічні	- 32	+ 9	+ 23
операційні	- 26	+ 10	+ 16
лідерські та міжособистісні	- 30	+ 6	+ 24
маркетингові	- 24	+ 10	+ 14
фінансові	- 24	+ 10	+ 14
інноваційні та технологічні	- 28	+ 5	+ 23
правові	- 20	+ 3	+ 17

Управлінські знання оцінювалися нами з позиції поділу на групи:

- стратегічні знання стосуються розробки стратегій та планування довгострокових управлінських цілей навчального закладу;
- операційні знання - стосуються щоденного управління процесами та ресурсами; вони охоплюють питання планування, управління персоналом, фінансового управління, логістики і навчальних технологій;
- лідерські та міжособистісні знання спрямовані на розвиток навичок управління людськими ресурсами, комунікації, мотивації, розвитку команди та прийняття рішень;
- маркетингові знання включають в себе розуміння ринкових процесів, споживчої поведінки, брендування, реклами;
- фінансові знання стосуються управління фінансами, бюджетування, фінансової аналітики та прийняття рішень на основі фінансових показників;
- інноваційні та технологічні знання - розуміння новітніх технологій, інноваційних підходів до управління навчальним закладом, а також

впровадження цих знань для поліпшення ефективності професійної діяльності керівника;

- правові знання - вивчення законодавства, яке регулює діяльність освітньої організації; важливі для забезпечення дотримання правових норм та уникнення правових проблем;

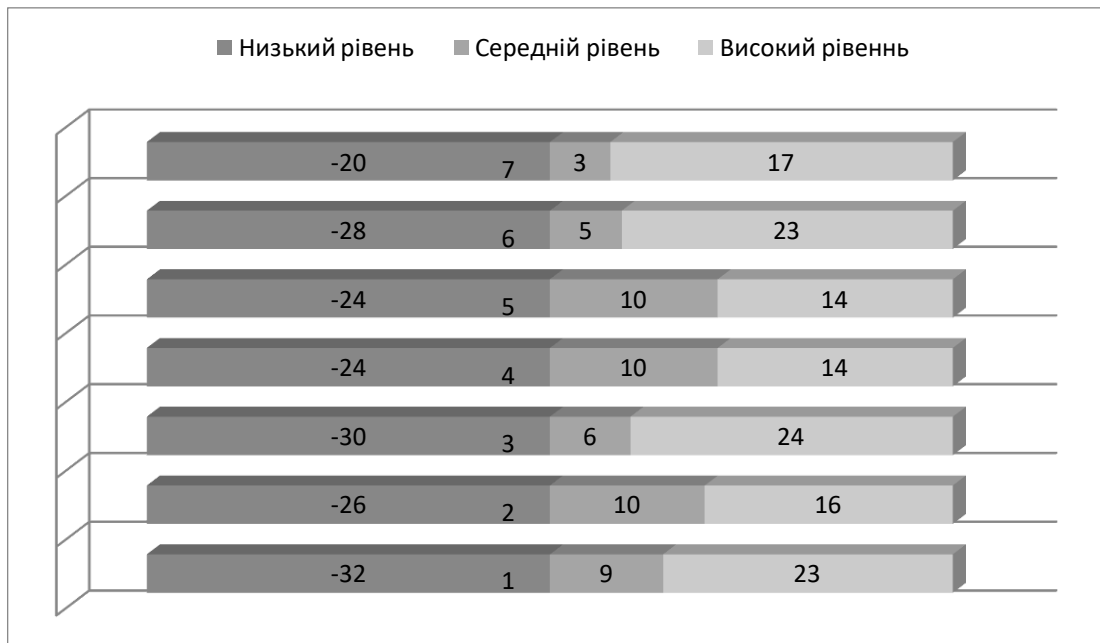


Рис. 3.8. Динаміка когнітивно-пізнавального критерію управлінської компетентності учасників експериментальної групи за сформованістю управлінських знань (складено авторкою)

Отримані результати вказують на те, що найбільший прогрес у сформованості професійно-практичних управлінських знань спостерігався в ході експерименту у групі лідерських та міжособистісних знань: кількість майбутніх керівників, які мали низький рівень, зменшилася на 30 %, а середній і високий збільшилася відповідно на 6 і 24 %. Подібну тенденцію також відмічаємо за стратегічними, інноваційними та технологічними групами управлінських знань. Порівняно не високі (але стабільно позитивні) прирости констатовано за групами маркетингових, фінансових та правових знань.

Загальна динаміка результатів сформованості груп управлінських знань в контрольній групі не засвідчила суттєвих відмінностей в порівнянні з констатувальним етапом. Робимо висновок, що експериментальна робота з упровадження моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти засвідчила зростання рівня засвоєння респондентами ЕГ груп управлінських знань у процесі професійної підготовки в умовах ЗВО.

Готовність майбутніх керівників навчальних закладів до успішного виконання професійних обов'язків, які базуються на теоретичних знаннях, також передбачає і розвиток необхідних практичних умінь і навичок. Проілюструємо, як ці управлінські уміння і навички формуються в структурі діяльнісно-рефлексійного критерію на формульовальному етапі експерименту. Розвиток показників діяльнісно-рефлексійного критерію управлінської компетентності оцінено нами за такими ознаками як уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами; здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів; здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій, що представлено в таблиці 3.13.

Аналіз експериментальних даних засвідчує, що за показниками діяльнісно-операційного критерію між контрольною й експериментальною групами після завершення формульовального експерименту констатовано суттєві відмінності.

*Таблиця 3.13*

Динаміка показників діяльнісно-рефлексійного критерію сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів

*(складено авторкою)*

Показник сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів	Рівні сформованості (%)	
	Контрольна група (n - 108)	Експериментальна група (n - 111)



	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
<i>Діяльнісно-рефлексійний критерій</i>						
уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами	51	37	12	8	36	56
здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів	50	41	9	8	30	62
здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій	52	38	10	7	35	58

Найвищі результати приросту у експериментальній групі відмічаємо за показниками здатності до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів – більшість досліджуваних виявили високий (62 %) та середній (30 %) рівні, що загалом, порівняно із констатувальним експериментом становить приріст 53 % і 11 % відповідно. У контрольній групі констатовано за цим показником домінування низького і середнього рівні – 50 % і 41 % відповідно. Дещо нижчу динаміку приросту відмічаємо за такими показниками як здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій – показники високого рівні у експериментальній групі виявлено у 58 % досліджуваних, в той час як у контрольній групі лише 10 %. Подібну тенденцію спостерігаємо і за умінням використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами – у експериментальній групі 56 % респондентів виявили високий рівень, 36 % - середній і 8 % низький; у контрольній групі ситуація діаметрально протилежна:

51 % опитаних виявив низький рівень сформованості показника, 37 % - середній і лише 12 % високий рівні.

Оцінювання динаміки професійно-практичних умінь майбутніх керівників навчальних закладів за діяльнісно-рефлексійним критерієм сформованості їхньої управлінської компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін здійснювалося нами за такими групами: управління командою, планування та прийняття рішень, комунікаційні уміння, управління часом, аналітичні уміння, фінансовий менеджмент, управління проектами, системне мислення. Управління командою - оцінювалося вміння майбутніх керівників навчальних закладів будувати та керувати високоефективними робочими групами, що включає в себе розуміння психології команд, розвиток лідерських якостей, спроможність мотивувати команду та вирішувати конфлікти; планування та прийняття рішень - оцінювалося уміння аналізувати ситуацій, розробляти стратегії та плани дій, приймати обгрунтовані рішення, прогнозувати їх наслідки; комунікаційні уміння - здатність висловлювати свої думки та ідеї чітко і переконливо, слухати і розуміти інших, а також вести переговори та вирішувати конфлікти; управління часом - досліджувалося уміння майбутніх керівників раціонально розподіляти свій час між різними завданнями та пріоритетами, ефективно використовувати робочий час та зберігати продуктивність; аналітичні вміння - оцінюється здатність аналізувати дані та інформацію для прийняття рішень, що включає здатність до визначення проблем, розробки стратегій вирішення, а також моніторингу та оцінки результатів; фінансовий менеджмент - вивчено уміння аналізувати фінансові аспекти організації та здатність до управління бюджетом, аналізу фінансових звітів та прогнозування фінансових показників як фактору ефективного управління; управління проектами - ступінь володіння методами управління проектами та здатність до досягнення цілей в умовах обмеженого часу та ресурсів; системне мислення - можливість бачити організацію як цілісну, динамічну систему, розуміти взаємозв'язки між її складниками, що допомагає приймати комплексні рішення та передбачати можливі наслідки.

Наочно динаміка результатів сформованості професійно-практичних умінь за цими групами представлено в таблиці 3.14 та на рисунку 3.9.

Найвищі прирости відмічаємо за гностичними та інформаційно-комунікативними умінями майбутніх тренерів – +41 % і +36 % відповідно; за групами аналітичних, прогностичних, проєктувальних і діагностувальних професійно-практичних умінь стабільні прирости в межах 22–26 %.

Таблиця 3.14

Динаміка показників експериментальної групи ( $EГ_{п} \leftrightarrow EГ_{к}$ )  
за сформованістю груп управлінських умінь (%) (складено авторкою)

Професійно-практичні уміння тренера	Низький	Середній	Високий
Управління командою	- 23	+ 7	+ 16
Планування та прийняття рішень	- 23	+ 11	+ 12
Комунікаційні уміння	- 24	+ 11	+ 13
Управління часом	- 20	+ 9	+ 11
Аналітичні уміння	- 25	+ 3	+ 22
Фінансовий менеджмент	- 15	+ 3	+ 12
Управління проєктами	- 23	+ 6	+ 16

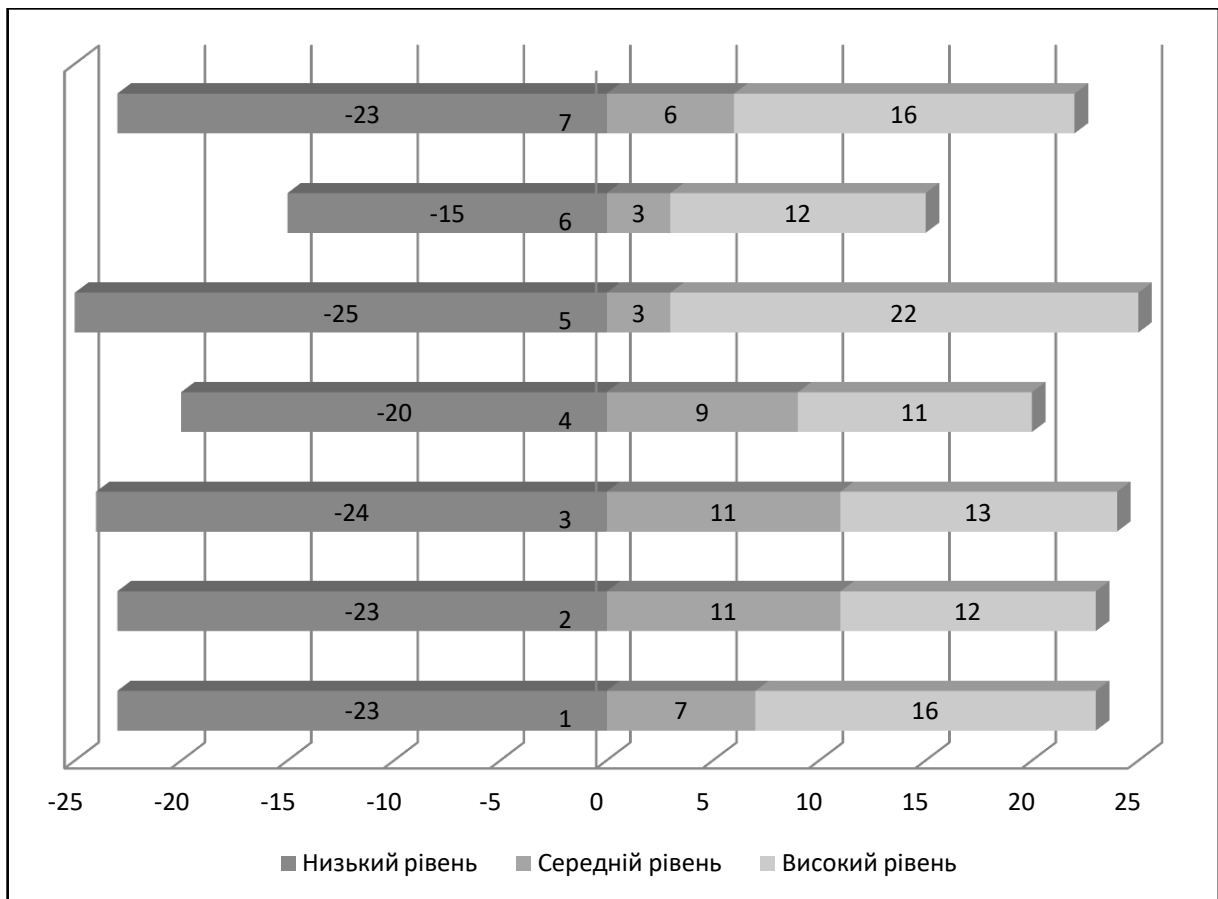


Рис. 3.9. Динаміка показників експериментальної групи за сформованістю груп професійно-практичних умінь майбутніх керівників навчальних закладі  
(складено авторкою)

Отже, після проведення формувального етапу експерименту констатовано, що у контрольній групі кількісні показники, які характеризують професійно-практичні уміння майбутніх тренерів, не досягли суттєвих якісних приростів, проте відмічаємо позитивну динаміку розвитку професійно-практичних умінь здобувачів експериментальної групи.

У таблиці 3.17 представлено узагальнені показники динаміки управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Таблиця 3.17

Узагальнені результати експериментальної роботи з розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів (складено авторкою)

Показник сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів	Рівні сформованості (%)					
	Контрольна група (n - 108)			Експериментальна група (n - 111)		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
<i>Мотиваційно-особистісний критерій</i>						
ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат	46	33	21	12	34	54
ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін	41	40	19	14	35	51
ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей	39	38	23	9	33	58

Закінчення табл. 3.17

<i>Когнітивно-пізнавальний критерій</i>						
ступінь сформованості	39	41	20	12	34	54

системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми						
володіння системою знань у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності	41	40	19	6	33	61
ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності	34	42	24	12	36	52
<i>Діяльнісно-рефлексійний критерій</i>						
уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами	51	37	12	8	36	56
здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів	50	41	9	8	30	62
здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій	52	38	10	7	35	58

Отже, аналіз результатів дослідження рівнів розвитку готовності майбутніх керівників навчальних закладі до професійної діяльності в процесі практичної підготовки свідчить про перевагу відповідних показників експериментальних груп над контрольними у кількісному вираженні. За таких умов враховано, що обидві вибірки до початку експерименту були майже однаковими стосовно рівня готовності майбутніх керівників навчальних закладі до професійної діяльності.

Після проведення якісного аналізу ефективності впровадження авторської моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів та розробленого відповідного їй методичного забезпечення, виявилася потреба у комплексному кількісному аналізі дослідницько-експериментальних даних та обрахунку критеріїв достовірності. Було встановлено, що показники контрольної та експериментальної груп на контрольному зрізі фактично співпадають; крім того, варто зауважити, що не було виявлено значущих змін у показниках контрольної групи до та після експерименту, це свідчить, що застосування традиційної методики підготовки не призвело до істотних змін.

Відзначаються значущі зміни у динаміці показників експериментальної групи до і після впровадження розробленої моделі формування управлінської компетентності. В експериментальній групі виявлено зменшення кількості учасників, які мають низький рівень сформованості досліджуваної компетентності - це загалом 61 особа, що становить 54,95 %; кількість учасників, які досягли середнього рівня, також збільшилася на 7 осіб - 6,31 %. З іншого боку, кількість учасників, які виявили високий рівень розвитку управлінської компетентності, зросла на 54 особи (45,95%) (табл. 3.18, рис. 3.10).

Таблиця 3.18

Результати впровадження компетентнісної моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів

(абсолютні одиниці / %) (складено авторкою)

Рівень	Контрольна група до експерименту		Експериментальна група до експерименту		Контрольна група після експерименту		Експериментальна група після експерименту	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Низький	70	64,82	71	63,96	64	59,26	10	9,01
Середній	26	24,07	29	26,13	30	28,78	36	32,43
Високий	12	11,11	11	9,91	14	12,96	65	58,56
Загалом	108	100	111	100	108	100	111	100

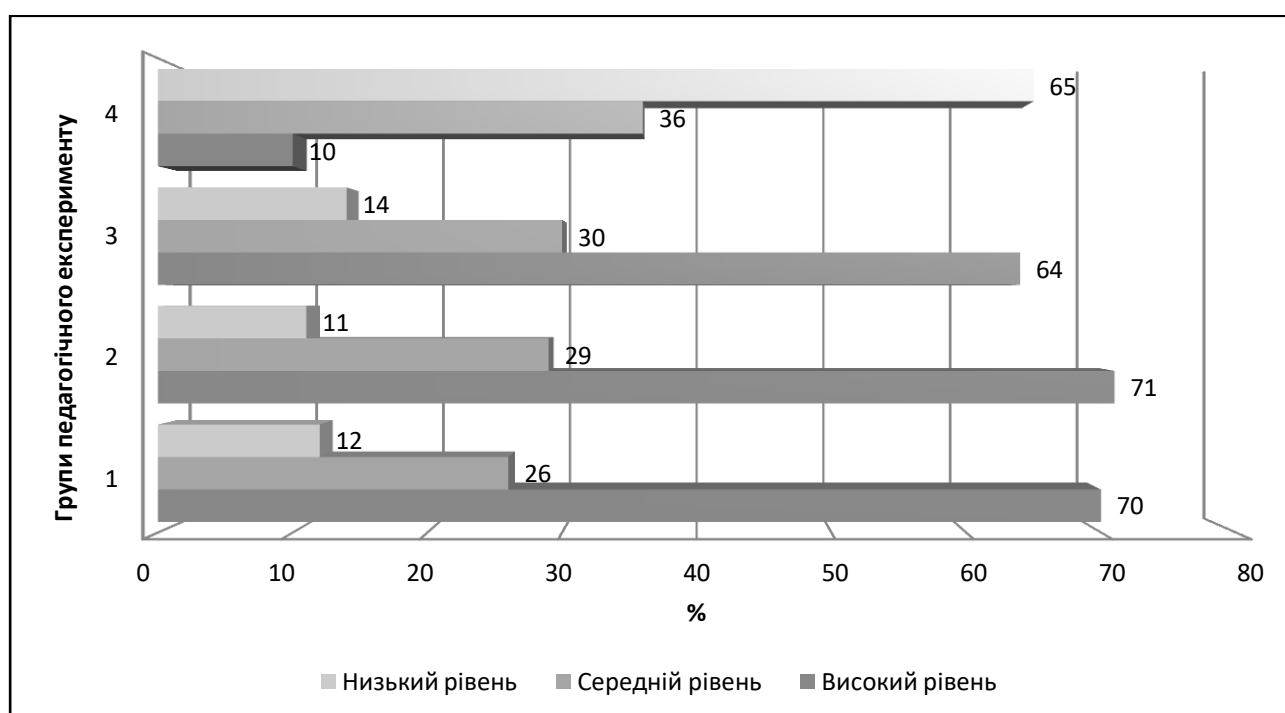


Рис. 3.10. Динаміка розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти (підсумкове узагальнення) (складено авторкою)

Для визначення достовірності отриманих результатів необхідно застосувати статистичні розрахунки. Процедуру прийняття рішення щодо того, який статистичний критерій доцільно використати в даній ситуації, наводимо у Додатку П.

У нашому дослідженні ми використовуємо статистичні методи для аналізу даних, які були виміряні в шкалі відношень. Різниця між значеннями досить велика (більше або дорівнює 10), і обсяг вибірки також є великим



(більше 50), тому ми вважаємо, що оптимальним статистичним критерієм для нашого дослідження є критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні. Додатково, ми також розглядаємо використання критерію Крамера-Уелча для перевірки середніх значень. Дані показники використовуються для статистичної обробки результатів дослідження і наведені в додатку Р.

Ми також розраховуємо значення емпіричного критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні за допомогою відповідної формули (3.1.) (Руденко, 2012; Зінченко, Коренева, Харламенко, 2006; Васильків, 2020).

Нашим наступним завданням є визначення достовірності отриманих статистичних даних.

$$W_{\text{эмт}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}} \quad (3.1)$$

Розрахунок ступеня достовірності результатів педагогічного експерименту за критерієм Крамера-Уелча здійснено за формулою (3.2) (Руденко, 2012; Макаренко, Іванов, Васильєва, 2021; Бондаренко, Наголкіна, Пастухова, 2017).

$$T_{\text{эмт}} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}} \quad (3.2)$$

Результати визначення достовірності й різниці порівнюваних вибірок для експериментальних даних, що виміряні в шкалі відношень, за допомогою критерію Крамера-Уелча наведено в додатку Р .

Для визначення ефективності пропонованих педагогічних умов розвитку готовності майбутніх тренерів до професійної діяльності в процесі практичної підготовки та для оцінювання професійної спрямованості системи навчальних практик нами використано метод експертних оцінок, який мав на меті отримати інформацію, необхідну для подальшої теоретичної і дослідно-експериментальної роботи з проблеми.

Після завершення реалізаційної фази процесуального етапу експерименту нами здійснено вивчення експертних думок фахівців, які забезпечують підготовку менеджерів за освітньою програмою «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» та які були безпосередньо залучені до проведення експерименту. Групу експертів диференційовано на три підгрупи: викладачі фахових дисциплін – 28 осіб ; діючі керівники навчальних закладів, які мають стаж управлінської діяльності більше п'яти років – 27 осіб, члени робочих груп ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» - 19 респондентів (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Аналіз експертних оцінок ефективності пропонованих педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти

(складено авторкою)

№	Педагогічна умова	Викладачі фахових дисциплін (n=28)	Керівники навчальних закладів (n=27)	Члени робочих груп ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» (n=19)	Середнє значення
1	удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»	83 %	58 %	62 %	68 %
2	системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін	73 %	87 %	68 %	76 %
3	формування у майбутнього тренера позитивної мотивації до професійної діяльності	59 %	68 %	61 %	63%
Загалом		71,67 %	71 %	63,67 %	

Оцінку експертних думок було проведено за трьома векторами: визначення ефективності запропонованих у дослідженні педагогічних умов;

оцінювання змісту та управлінської спрямованості фахових дисциплін; оцінювання управлінської спрямованості системи навчальних тренінгів.

Викладачі фахових дисциплін найчастіше наголошують на необхідності удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» (83 %); в групі керівників навчальних закладів акцентується увага на системному використанні тренінгових технологій для формування управлінської компетентності (87 %); члени робочих груп ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» рівномірно оцінили важливість обраних педагогічних умов (в середньому 64%).

Результати експертної оцінки підтвердили, що педагогічні умови є актуальними, ефективними і відповідають завданням формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Також групам експертів було запропоновано оцінити зміст і управлінську спрямованість фахових дисциплін підготовки майбутнього керівника навчального закладу за 10-ти бальною шкалою, відповідно до «Карти оцінювання змісту навчальної дисципліни», яка містила 20 оцінювальних параметри (Додаток Б). Результати експертних оцінок наведено в таблиці 3.20.

Результати експертних оцінок засвідчили, що всі групи експертів високо оцінюють зміст і управлінську спрямованість фахових дисциплін – усереднені показники за групами коливаються в межах 8,39 – 8,43 бали, що ранжується як високий рівень.

Найвищі оцінки експертів отримали навчальні курси «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» (9,77 балів), «Управління конфліктами та стресами» (9,13 балів); найнижчі оцінки визначено у експертних групах за такими дисциплінами як «Методологія та організація наукових досліджень» (7,17 балів), «Управління розвитком особистості в освітньому середовищі» (7,70 балів).

Аналіз експертних оцінок управлінської спрямованості фахових дисциплін  
підготовки майбутнього керівника навчального закладу (бали) (складено  
авторкою)

№	Назва дисципліни	Викладачі фахових дисциплін (n=28)	Керівники навчальних закладів (n=27)	Члени робочих груп ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» (n=19)	Середнє значення
1	«Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень»	7,8	8,1	8,4	8,10
2	«Інноваційний менеджмент»	8,4	8,3	7,9	8,2
3	«Методологія та організація наукових досліджень»	7,6	7,1	6,8	7,17
4	«Менеджмент в освіті»	8,3	8,5	9,1	8,63
5	«Управління розвитком особистості в освітньому середовищі»	7,3	7,8	8,0	7,70
6	«Управління конфліктами та стресами»	9,3	9,5	8,6	9,13
7	«Управлінська майстерність керівника закладу освіти»	8,9	8,8	8,5	8,73
8	«Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»	9,8	9,7	9,8	9,77
Загалом		8,43	8,48	8,39	

Викладачі фахових дисциплін найвище оцінили навчальні курси «Управління конфліктами та стресами» (9,3 балів), «Управлінська майстерність керівника закладу освіти» (8,9 балів) та «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» (9,8 балів); керівники навчальних закладів відзначили високу управлінську та практико-орієнтовану спрямованість, актуальність дисциплін «Менеджмент конфліктів» (9,7 балів) та «Міжнародні стандарти освітнього менеджменту» (9,3 бали);, а члени робочих груп ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» високо оцінили авторську

розробку дисципліни за вибором «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» (9,8 балів) та «Менеджмент в освіті» (9,1 балів).

Використання на різних етапах нашого дослідження системи управлінсько-орієнтованих тренінгів у якості експериментального фактору змусив провести експертну оцінку їх ефективності відповідно до «Карти оцінювання змісту тренінгу», яка складається з 15 показників, які ранжуються за 10-ти бальною шкалою (Додаток В).

Результати експертних оцінок ефективності системи тренінгів у підготовці майбутніх керівників навчальних закладів наведено у таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

Аналіз експертних оцінок ефективності системи тренінгів у підготовці майбутніх керівників навчальних закладів (бали) *(складено авторкою)*

№	Назва тренінгу	Викладачі фахових дисциплін (n=28)	Керівники навчальних закладів (n=27)	Члени робочих груп ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» (n=19)	Середнє значення
1	«Розвиваємо стресостійкість»	8,8	8,4	8,6	8,60
2	«Вчимося діалогу»	6,4	7,3	7,6	7,10
3	«Менеджмент конфліктів»	9,8	9,7	9,8	9,77
4	«Я – успішний керівник закладу освіти»	8,1	8,1	9,1	8,43
5	«Маркетингова діяльність керівника закладу освіти»	7,3	7,3	8,1	7,57
6	«Економічне мислення керівника закладу освіти»	7,3	8,5	8,3	8,03
7	«Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій»	8,1	7,8	8,2	8,03
8	«Міжнародні стандарти освітнього менеджменту»	9,1	9,3	9,6	9,33
Загалом		8,11	8,3	8,66	

Як засвідчує аналіз таблиці 3.21., усі тренінги отримали високі оцінки від представників кожної з груп експертів. Найвищі середні оцінки визначено для тренінгу «Менеджмент конфліктів» - 9,77 балів та «Міжнародні стандарти освітнього менеджменту» - 9,33 бали. Зазначені тренінги зайняли лідируючі позиції в опитуванні усіх груп експертів. Найнижчі рейтингові бали отримали такі тренінги як «Вчимося діалогу» (7,1 бали) і «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти» (7,57 бали). Загалом експерти позитивно відзначають систему управлінсько-орієнтованих тренінгів, наголошують на їх важливості в процесі професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти та актуалізують необхідність розширення і урізноманітнення тренінгів, а також вдосконалення системи їх оцінювання з позиції особистісної значущості.

Отже, отримані результати вказують на наступні тенденції у процесі набуття майбутніми керівниками навчальних закладів досвіду управлінської діяльності: у мотиваційній сфері спостерігається зміна від нестійких уявлень про управлінську діяльність до глибокого розуміння факторів, які їх мотивують, і ці фактори стають більш диференційованими та спрямованими на сферу освітнього менеджменту. Сама сутність діяльності майбутніх керівників навчальних закладів, спрямована на розвиток управлінської компетентності, зазнає якісних змін: від алгоритмічних дій під керівництвом наставників до самостійної творчої діагностики, прогнозування та проектування особистісного професійного розвитку.

Загалом, можна сказати, що рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів суттєво підвищився завдяки впровадженню авторської компетентнісної моделі, педагогічних умов та відповідної методичної системи їх реалізації.

Отже, результати аналізу на формуальному етапі експерименту підтверджують, що за умов використання авторської моделі формування управлінської компетентності та управлінсько-орієнтованого навчально-методичного забезпечення можна підвищити готовність майбутніх керівників навчальних закладів до професійної діяльності.

## Висновки до третього розділу

У третьому розділі роботи були розроблені критерії, відповідні показники та логічні рівні готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін. Також була представлена програма дослідження, визначений вихідний рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх управлінців-здобувачів експериментальних вищих навчальних закладів. Описано етапи впровадження авторської моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів та визначено шляхи її реалізації; узагальнено результати педагогічного експерименту.

В дослідженні було уточнено поняття, такі як «критерій сформованості», «показник сформованості» і «рівень сформованості», на основі аналізу сукупності літературних джерел. Був обґрунтований вибір критеріїв (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний) та відповідних показників для визначення рівнів розвитку управлінської компетентності здобувачів освітньої програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)». Були розроблені рівневі характеристики для цих показників.

Для проведення кількісного і якісного узагальнення був відібраний та адаптований діагностичний інструментарій, що дозволяє визначити рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів. З метою перевірки ефективності запропонованої моделі, педагогічних умов та відповідної їм методичної системи забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів була розроблена і протестована програма підготовчого, процесуального, коригувального та аналітичного етапів педагогічного експерименту. На процесуальному етапі виділено констатувальну фазу (обґрунтування складників управлінської компетентності та її змістових характеристик, розробка критеріїв, показників та рівнів управлінської компетентності; реалізація завдань константувального експерименту), фазу

моделювання (розробка компетентнісної моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, формування експериментальної та контрольної груп, визначення їх однорідності) та реалізаційну фазу (впровадження авторської моделі та педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів; визначення динаміки кількісних та якісних показників формувального етапу експерименту на площинах реалізації освітніх компонентів).

Результати констатувальної фази експерименту засвідчили, що рівень управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів перебуває переважно на низькому та середньому рівнях сформованості. Це підтвердило актуальність розробки та впровадження моделі формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у процесі вивчення фахових дисциплін. Загалом у констатувальному дослідженні взяли участь 274 здобувачі вищої освіти і 28 викладачів закладів вищої освіти, що готують фахівців за освітньою програмою «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», 27 керівників навчальних закладів м. Полтави і Полтавської області. З метою ефективною діагностики динаміки управлінської компетентності майбутніх менеджерів констатувальну фазу експерименту нами було проведено на базах Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» і Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди.

Виділені експериментальну та контрольну групи рівномірно розподілено за рівнями сформованості показників управлінської компетентності; підтверджено однорідність контрольної й експериментальної груп шляхом критеріального аналізу вихідного рівня сформованості досліджуваної якості: найнижчі показники в контрольній і експериментальній групах виявлено за діяльнісно-рефлексійними показниками; дещо вищі – за мотиваційно-особистісними і когнітивно-пізнавальними критеріями, хоча абсолютні



величини цих показників наголошують на необхідності оптимізації методичної системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

На початковому етапі реалізації моделі визначено та вдосконалено відповідно до завдань розвитку управлінської компетентності фахові дисципліни на теоретико-орієнтованій площині реалізації освітніх компонентів («Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень», «Інноваційний менеджмент», «Методологія та організація наукових досліджень», «Менеджмент в освіті», «Управління розвитком особистості в освітньому середовищі»); на проектно-операційній площині реалізації освітніх компонентів (обов'язкові дисципліни «Управління конфліктами та стресами», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», дисципліна за вибором «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»); адаптовано та модернізовано зміст виробничих управлінсько-дослідницьких практик; сконструйовано систему управлінсько-орієнтованих тренінгів та проведено науково-практичні семінари, спрямовані на мотивацію до продуктивної роботи педагогічного колективу та мотивацію і психологію лідерства»; на практико-дослідницькій площині реалізації освітніх компонентів (модернізовано виробничу управлінсько-дослідницьку практику, удосконалено організаційно-методичні аспекти виконання кваліфікаційної роботи; забезпечено подальше впровадження управлінсько-орієнтованих тренінгів та семінарів).

На підставі узагальнення результатів формульовального етапу експерименту з використанням методів статистичної обробки (критерії ) та порівняльного аналізу виявлено позитивну динаміку кількісних і якісних змін показників розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у процесі вивчення фахових дисциплін.

За результатами реалізаційної фази процесуального етапу експерименту діагностовано перерозподіл респондентів за рівнями сформованості управлінської компетентності: констатовано зменшення кількості здобувачів, що виявили низький рівень в процесі практичної підготовки на 61 особу, що

становить 54,95 %; також на 7 осіб (6,31 %) в експериментальній групі збільшилася кількість респондентів, які виявили середній рівень сформованості; найбільш суттєві зростання показників відмічаємо за високим рівнем сформованості – зростання на 45,95 % (54 респонденти). У контрольних групах позитивна динаміка виражена несуттєво.

Відслідковано динаміку розвитку складників управлінської компетентності на окремих площинах реалізації освітніх компонентів: на теоретико-орієнтованій площині констатовано максимальне зростання показників за мотиваційно-особистісним критерієм, також відмічено стабільний приріст за когнітивно-пізнавальним критерієм; у той же час констатовано порівняно низьку динаміку за діяльнісно-рефлексійними показниками. На проектно-операційній площині реалізації освітніх компонентів встановлено максимальне зростання показників за когнітивно-пізнавальним критерієм сформованості управлінської компетентності; у той же час виявлено порівняно низький приріст за діяльнісно-рефлексійними показниками, що пояснюємо недостатнім рівнем спрямованості практичної підготовки. На практико-дослідницькій площині реалізації освітніх компонентів виявлено найвищий позитивний приріст за діяльнісно-рефлексійними показниками сформованості управлінської компетентності.

За допомогою методу експертної оцінки була встановлена важливість, доцільність та ефективність педагогічних умов, розроблених для розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Результати експертної оцінки також засвідчили, що всі групи експертів високо оцінюють зміст і спрямованість фахових дисциплін – середні показники за групами коливаються в діапазоні від 8,39 до 8,43 балів, що відповідає високому рівню оцінки. Експерти надали найвищі оцінки для навчальних курсів «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» та «Управління конфліктами та стресами»; з іншого боку, найнижчі оцінки були призначені експертним групам для таких дисциплін, як «Методологія та

організація наукових досліджень» і «Управління розвитком особистості в освітньому середовищі».

Також у процесі аналізу експертних думок встановлено, що всі управлінсько-орієнтовані тренінги отримали високі оцінки від представників усіх груп експертів: найвищі середні оцінки були надані тренінгу «Менеджмент конфліктів» і «Міжнародні стандарти освітнього менеджменту», найнижчі оцінки були визначені таким тренінгам, як «Вчимося діалогу» та «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти». Взагалі, експерти висловили позитивну думку щодо системи управлінських тренінгів та підкреслили їх важливість у підготовці майбутніх керівників освітніх закладів; констатовано необхідність розширення та урізноманітнення тренінгів, а також поліпшення системи їх оцінювання з позиції особистісного значення.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукової проблеми, що полягає у вибудові моделі формування управлінської компетентності керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін. У ході дослідження поставлена мета досягнута, всі завдання виконано та отримано такі основні результати.

1. З'ясовано суть поняття управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти та її структурних компонентів. Феномен управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти потрактовано як інтегративне особистісне утворення, що відображає багатовимірність здійснюваної керівником професійної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу в ході реалізації комплексу актуальних професійних функцій, забезпечує досягнення адекватних їм управлінських цілей і сприяє ефективному вирішенню пов'язаних із зазначеними цілями професійних завдань. Визначено і схарактеризовано компоненти управлінської компетентності: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний, що сукупно втілюють вимоги до керівника як людини, яка прагне результату; людини, яка чітко усвідомлює шлях до результату; людини, яка здатна успішно цей шлях подолати.

2. Визначено критерії сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти.

*Мотиваційно-особистісний критерій* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти відображає в її структурі об'єктивну залежність між проміжними та остаточними результатами діяльності й характеристиками її суб'єкта – стрижневими та змінними. Водночас, специфіка освітньої діяльності передбачає досить вибірковий підхід щодо сутності цих характеристик і зумовлює пріоритетність у їхньому змістовому наповненні гуманістичних поглядів та переконань. До стрижневих відносимо характеристики, що визначають спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність із урахуванням

тенденцій розвитку освітньої галузі у країні і можуть бути виявлені засобами аналізу особистісних цінностей суб'єкта управління. Змінні характеристики стосуються динаміки (цілеспрямованого розвитку) особистості майбутнього керівника як суб'єкта управління, зокрема, його емоційно-вольових якостей. Показниками прояву критерію є: ступінь сформованості мотивації до вивчення фахових дисциплін та спрямованість майбутнього керівника на людиноцентровану управлінську діяльність, мотивація на результат; ступінь сформованості мотивації до самостійного здобування знань під час вивчення фахових дисциплін; ступінь сформованості емоційно-вольових, лідерських якостей (уміння розпізнавати свої емоції та емоції колег, здобувачів освіти, уміння контролювати власні емоції, уміння взаємодіяти, впливати на людей, управляти цілями, довірою, собою, своєю поведінкою та поведінкою інших тощо), які визначають успішність управлінської діяльності керівника закладу освіти.

*Когнітивно-пізнавальний критерій* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти віддзеркалює: професійні знання, сформовані на основі нормативної інформації (закладеної до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми) та в результаті самостійного інформаційного пошуку, системної дослідницької діяльності, а також узагальнення управлінського досвіду, власного та запозиченого; уміння і навички, необхідні для здійснення пізнавальної діяльності в контексті підготовки до кваліфікованого професійного управління (або, в подальшому, для його вдосконалення на когнітивних засадах). Показниками прояву критерію є: ступінь сформованості системи професійних знань, закладених до змісту освітніх компонентів освітньо-професійної програми; володіння системою знань у сфері інноваційного управління конфліктами, побудови ефективного діалогу, провадження ефективної управлінської діяльності; ступінь сформованості пізнавального інтересу до самостійного здобування знань для провадження ефективної управлінської діяльності.

*Діяльнісно-рефлексійний критерій* сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти є необхідним складником управлінської компетентності у зв'язку з її об'єктивною динамічністю, а отже – і необхідністю аналізу та коригування керівником власної діяльності як процесу, що здійснює перебіг у не повністю передбачуваних та недостатньо регульованих обставинах, що характерно для полісуб'єктної взаємодії. Також важливим чинником динамічності управлінської компетентності керівника закладу освіти є змінність середовища функціонування керованої організації і необхідність адаптуватися до інновацій, що або мають близько дотичний до управлінської діяльності характер (зокрема, нові технології навчання, виховання, контролю), або ж і безпосередньо її стосуються. Показниками прояву критерію є: уміння використовувати в практичній діяльності сучасні методики ефективної управлінської діяльності, управління педагогічними конфліктами; здатність до рефлексії, аналізу та коригування власної навчальної діяльності, управлінської діяльності керівника закладу освіти, педагогічних конфліктів; здатність адаптуватися до освітніх та управлінських інновацій.

3. Визначено й теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Під педагогічними умовами формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін розуміються ті обставини, об'єктивні можливості й результат конструювання дидактичного інструментарію, котрі забезпечать позитивну динаміку у формуванні усіх компонентів управлінської компетентності у контексті удосконалення фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти: 1) удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх керівників закладу освіти шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог»; 2) системне використання тренінгових технологій для формування управлінської компетентності

майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін;  
3) проектування та реалізація мотиваційно-орієнтованої практичної підготовки студентів до управлінської діяльності.

4. Змодельовано процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін та перевірити ефективність педагогічних умов.

Моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти під час навчання фахових дисциплін здійснено за такими етапами: аналітичним, цільовим, методологічним, діяльнісним, реалізаційним та підсумковим. У результаті розроблено модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, котра складається із трьох структурних блоків (*методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний*), які логічно й об'єктивно презентуватимуть інформацію про мету, завдання моделі та результат її впровадження шляхом відбиття динаміки сформованості досліджуваної компетентності.

*Методологічно-цільовий блок* презентує мету (формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін у цілісній єдності її компонентів: мотиваційно-особистісного, когнітивно-пізнавального, діялісно-рефлексійного), сукупність методологічних підходів (компетентнісний, студентоцентрований, варіативний, інтегративний, проєктний, практико-орієнтований, лідерський та системний), дидактичні (науковості, систематичності і послідовності, доступності й наочності навчання, зв'язку навчання з реальною управлінською практикою, свідомості і активності) та специфічні принципи формування досліджуваної компетентності (оптимізації навчання, модульності, особистісної орієнтації, інформаційної насиченості, квазіпрофесійності навчальної діяльності, міждисциплінарності, потенційного лідерства, усвідомленої перспективи, мотиваційного досвіду, варіативної взаємодії, гармонізації,

інтерактивності, економічного мислення, орієнтації на маркетингову діяльність, прогностичності).

*Змістово-процесуальний блок* уміщує інструменти реалізації педагогічних умов: для першої педагогічної умови – вибіркова навчальна дисципліна «Інноваційне управління конфліктами та ефективний діалог» та компетентнісна модель її реалізації (організаційний, цільовий, змістовий, методичний, інформаційний та оцінювальний блоки); для другої педагогічної умови – тренінги «Розвиваємо стресостійкість», «Я – успішний керівник закладу освіти», «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти», «Економічне мислення керівника закладу освіти», «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій», «Вчимося діалогу», «Менеджмент конфліктів», що відбивають етапи отримання знань після тренінгу (діяльнісно-відтворювальний, адаптивно-поведінковий, аналітично-інноваційний); для третьої педагогічної умови – освітній компонент магістерської освітньо-професійної програми «Виробнича управлінсько-дослідницька практика», науково-практичні семінари «Мотивація до продуктивної роботи педагогічного колективу», «Механізми мотивації до ефективної управлінської діяльності», тренінги мотивації до лідерства; організаційні форми навчання фахових дисциплін (візуалізовані лекції, відеолекції, лекції-прес-конференції, лекції-консультації, практичні заняття, семінари-практикуми, бінарні заняття), методи навчання (метод проєктів, кейс-метод, дослідницький метод, навчання у співробітництві за допомогою практикуючих керівників закладів освіти та їх структурних підрозділів, а також низка загальновідомих інтерактивних методів, як-от: інтеграційні ігри (криголами), мозковий штурм, акваріум, навчальні дискусії, незакінчені речення, килимок ідей, оксфордські дебати, ділові ігри тощо) та методика організації самостійної роботи студентів (виконання дослідницьких завдань, реферати-презентації, написання тез на конференції, підготовка статей у співавторстві з викладачами, індивідуальних та групових проєктів).



*Результативно-діагностичний блок* відбиває критерії сформованості управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексійний), їх показники та 3 рівні – високий, середній і низький, а також очікуваний результат від реалізації моделі: позитивна динаміка у формуванні управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Спроектовано технологію реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін, яка включає чотири етапи (підготовчий, процесуальний, коригувальний та аналітичний).

Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін на основі розробленої моделі. Етапи експериментальної роботи відповідали визначеним на теоретичному рівні етапам формування управлінської компетентності. Загалом в експериментальній групі (111 осіб) виявлено стабільне поетапне зростання всіх критеріальних показників, що зумовило висновок щодо педагогічної доцільності розробленої моделі формування управлінської компетентності, педагогічних умов та навчально-методичного супроводу цього процесу.

Аналіз отриманих результатів засвідчив позитивні зміни за всіма компонентами управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів у експериментальній групі, про що говорить суттєве зростання показників за високим рівнем сформованості – зростання на 45,95 %, на 6,31 % - за середнім рівнем, а також скорочення частки досліджуваних, що виявили низький рівень сформованості управлінської компетентності на 54,95 %. Застосування методів математичної статистики, зокрема критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні та критерію Крамера-Уелча, на рівні значущості виявило розбіжності в розподілах здобувачів КГ та ЕГ за рівнями сформованості управлінської компетентності та засвідчило ефективність

управлінсько-орієнтованої підготовки майбутніх керівників навчальних закладів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення проблеми формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін. Подальшого вивчення потребують питання методів та технологій реалізації визначених педагогічних умов, обґрунтування теоретичних і методичних засад побудови управлінсько-орієнтованого освітнього середовища на основі тісної співпраці закладів вищої освіти та потенційних роботодавці, вдосконалення механізмів оцінки рівня професійно зорієнтованої підготовки майбутніх освітніх менеджерів. Дослідження означених проблем стане предметом подальших наукових розвідок.

### Список використаних джерел

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Кол. монографія /Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. / За заг. ред.Г. В. Єльнікової. Чернівці: Технодрук, 2009. 572 с.
2. Андрієвський Б. Прогностичність як критерій ефективності педагогічних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2011. Вип. 23. С. 9–11.
3. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк.* Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262-285.
4. Бабенко Т. Розвиток управлінської культури керівника закладу освіти в процесі магістерської підготовки. *Інноваційна педагогіка.* 2019. № 10, т. 1. С. 78-82с
5. Бабинець М., Козубовська І. Сучасні технології підготовки майбутніх менеджерів до ділового іншомовного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського університету : зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2016. С. 15-18.
6. Баніт О. В., Коваленко О. Г. Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів: методичні рекомендації. К.: ПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 104 с.
7. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 482 с.
8. Бескровний О., Тернов С., Фортуна В. Рефлексивно-оцінний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності. *Витоки педагогічної майстерності.* 2016. Вип. 17. С. 24-28.
9. Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентрований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум.* 2023. Вип. 1(1). С. 10–15.

10. Білянin Г.І. Управлінська компетентність менеджера в системі безперервної освіти. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2013. Вип. 3 (21). Режим доступу [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1508](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1508)
11. Богодист М. І., Самодумська О. Л. Теоретичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до організації навчальних проєктів. Педагогічне проєктування в сучасній освіті: дидактичний і виховний аспект : кол. моногр. / за заг. ред. Пушкарьової Т.О. Київ : ТОВ НВП «Росток А. В.Т.», 2021. С. 18–31.
12. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 84–89.
13. Бойчук П. М., Фаст О. Л., Фаловська І. Д. Підготовка майбутніх менеджерів освітніх організацій до ефективного управління видатками. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2022. Вип. 1. С. 229-236.
14. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн.* Чернівці : Черемош, 2013. Вип. 13. С. 130–135.
15. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. №7. С. 22-23.
16. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 2006. 21 с.
17. Бондаренко Н. В., Наголкіна З. І., Пастухова М. С. Теорія ймовірностей. Київ. 2017. 111 с.
18. Брушневська І. М. Професійна готовність майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності в умовах сучасного ДНЗ. *Kelm. Scientific issue of knowledge, education, law and management*. 2016. № 1 (13). С. 38-47.
19. Буряк Т. П. Сучасні підходи до лідерства. К. : Наук. думка, 2009. 200 с.

20. Васильків І.М. Основи теорії ймовірностей і математичної статистики. Львів. 2020. 184 с.
17. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків : Основа, 2007.
18. Васько О. О. Дидактичні засади формування змісту курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю. *Пед. науки : зб. наук. праць Херсон. держ. пед. ун-ту. Херсон : ХДПУ, 2011. Вип. 57. С. 86–92.*
19. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи, Х.: Вид. група «Основа», 2007. 112 с.
20. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акме досягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302-347.*
21. Гаврилюк М. В. Теорії лідерства та їх застосування в університетській освіті. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. №26. С. 22–28.*
22. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна конфліктологія: навч. посібн. І.Л.Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 208 с.
23. Гапоненко Г. М. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності водолазів-підривників в ВВНЗ. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький, 2014. 170 с.
24. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 92 с.
25. Гафіяк А. М., Дяченко-Богун М. М., Ткаченко А. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. № 3 (128). С. 84-91.*

26. Гермак О. Л. Комплексний підхід до визначення суті поняття "педагогічні умови використання електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх електромонтерів". *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 13. С. 11-15.

27. Гладченко С. В. Теорія і практика управління навчальним закладом: методичні вказівки для самостійної роботи студентів спеціальності 231 «Соціальна робота». Одеса : Інститут інформаційних та соціальних технологій Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, 2018. 44 с.

28. Гой Н., Жук О., Басараб В. Модель управління системою мотивації персоналу в закладах освіти. *Освітні обрії*. 2021. №2(53). С. 56-61.

29. Головань М. С. Компетентнісна модель випускника економічного ВНЗ напряму підготовки "фінанси і кредит". *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць*. Х.: УІПА, 2009. Вип. 22-23. С. 46-53.

30. Головня О. С. Варіативний підхід до застосування засобів віртуалізації unіх-подібних операційних систем у підготовці бакалаврів інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2019. №19 (26). С. 228–233.

31. Голянич А. І., Лалак Н. В. Формування професійної позиції майбутнього менеджера освіти у процесі фахової підготовки. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (13-14 травня 2021 р., м. Мукачево) / гол. ред. Т. Д. Щербан. - Мукачево : МДУ, 2021. С. 54-56.*

32. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

33. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 1. С. 105–113.

34. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції. *Психологічні науки. Збірник наукових праць*. 2013. Том 2. Випуск 10(91). С. 84-88. Режим доступу: [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/19\\_20.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/19_20.pdf)

35. Гринь Є. Структура управлінської компетентності директора школи мистецтв у контексті реформи мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 7. С. 211–220.

36. Гриньова М. В. Модель компетентності менеджера освіти. *Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника : наук. записки /* Головне упр. освіти і науки Полтав. облдержадміністрації, Полтав. обл. ін-т післядипломної пед. освіти імені М. В. Остроградського. Полтава, 2011. Вип. 2. С. 15–20.

37. Гриньова М. В. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. *Матеріали Всеукр. семінару-наради з міжнародною участю*, (Полтава, 4 жовт. 2012 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Пед. ун-т імені Комісії нац. едукції у Кракові (Польща), Нац. коледж шк. керівників, Ін-т вищої освіти НАПН України, Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Полтава, 2012. 84 с.

38. Гриньова М. В. Підготовка майбутнього менеджера освіти в Полтавському державному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. *Українська освіта в світовому часопросторі : матеріали другого міжнар. конгресу*, (Київ, 25–27 жовт. 2007 р.) / Науково-дослідний інститут Українознавства. К., 2007. С. 136–138.

39. Гриньова М. В., Кононець Н. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.

40. Гриньова М. В., Кононова М. М. *Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія*. Полтава : Астрія, 2021. 384 с.

41. Грушева А. А., Пілевич О. А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у культурно-освітньому середовищі вищого навчального закладу. 2017. Режим доступу <http://surl.li/mmmqh>
42. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 488 с.
43. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. 2013. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan\\_50025.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf)
44. Даниленко Л. І. Підготовка керівника середнього закладу освіти. Київ : Міленіум, 2004.
45. Директор школи – нові виклики та можливості / Ї. Трунда, В. Троян, К. Бржіза, Є. Бачинська, В. Громовий, О. Ковтун, В. Рогова, Г. Усатенко. 2018. Режим доступу <https://hromady.org/wp-content/uploads/2018/05/1.pdf>
46. Довгань Л. Є., Мохонько Г. А., Малик І. П. Управління проектами: навчальний посібник. Київ, КПШ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
47. Дольнікова Л. В. Структурування змісту навчальних дисциплін: системний, інтегративний і диференційований підхід. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. Вип. 1. С. 73-81
48. Дубяга С. М., Гузь В. В., Шкільова Г. М. Практико-орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2 (23). С. 100-105.
49. Дудник Н. Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти як педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2016. Вип. 55. С. 246-252.
50. Ельбрехт О. М. Адаптивне управління навчальним процесом. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 128 с.
51. Єльнікова Г. Ключові компетентності керівника навчального закладу (Діалог з науковцем). *Джерела: науково-методичний вісник*. 2010. № 3–4 (63–64). С. 7–10.



52. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.
53. Жданова-Неділько О. Г. Дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2016. 483 с.
54. Железнякова Е. Ю. Теорія ймовірностей та математична статистика : практикум / Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. 321 с.
55. Жигалов В. Т., Шимановська Л.М. Основи менеджменту і управлінської діяльності [Текст] : Підручник для кооперативних навчальних закладів. К.: Вища школа, 1994. 223 с.
56. Жигір В. І. Інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутнього педагога як менеджера освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 41 (94). С. 132–139.
57. Жигір В. І. Інтеграція професійної підготовки менеджера освіти. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні : матеріали міжнародної науково-практичної конференції*; (Львів, Україна, 24–25 квітня, 2015 р.). Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2015. С. 55–60.
58. Жигір В. І. Специфіка інтегрованих спецкурсів у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. Вип. 2. С. 71–79.
59. Житник Н. В. Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 9. С. 29–35.
60. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 12.02.2023)

61. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 12.02.2023)
62. Закон України Про повну загальну середню освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 12.02.2023)
63. Закон України Про фахову передвищу освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 30, ст.119). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення 12.02.2023)
64. Зінченко В. П., Коренева І. М., Харламенко В. Б. Навчально-дослідна робота у вищих навчальних закладах. Глухів. 2006. 78 с.
65. Злочевська Л. Економічне мислення як складова функціональної компетентності керівників ПТНЗ. *Система підвищення функціональної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : матеріали науково-практичного семінару* (19 жовтня 2011 р., м. Київ) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич, В. І. Свистун. К.: ІПТО НАПН України, 2011. С. 43-46.
66. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти. *Наукові праці: збірник*. Миколаїв: Вид-во МФ НАУКМА, 2001. Т. 13: Педагогіка. С. 11.
67. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 52. С. 152–156.
68. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. /За заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
69. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.

70. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ, 2011. 36 с.
71. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. К. : Міленіум, 2004. 424 с.
72. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
73. Кизенко В. Формування змісту курсів за вибором для допрофільної підготовки і профільного навчання: дидактичні принципи і функції, специфіка реалізації. *Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / за наук. ред. Г. О. Васьківської*. Київ, 2017. С. 67–76.
74. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика : монографія: Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 405 с.
75. Клокар Н. І. Концептуальні засади розвитку управлінських компетентностей директорів опорних шкіл у процесі підвищення кваліфікації. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 2. С. 39-49.
76. Кляп М. І. Зміст конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців та особливості її формування. *Науковий вісник УжНУ*. 2014. Вип. 1(5). С. 166-173.
77. Коваль Р. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження : посібник. К.: Видавець Захаренко В.О., 2009. 168 с.
78. Компетентнісна модель випускника магістратури – фахівця у сфері управління інтелектуальною власністю / В. Е. Лунячек, Н. П. Рубан, В. П. Рубашка, В. М. Тіманюк, Н. С. Фесенко. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54-55. С. 34-46.
79. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

80. Корнещук В. В., Кабешева А. О. Тренінг у системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2012. № 7. С. 52-55.
81. Короткова Л.І. Структура педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластеру. *Colloquium-journal*, 2020. №7 (25).
82. Косенко Д. Новий освітній простір: Мотивуючий простір. 2019. Режим доступу: [https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP\\_Motivuyuchiy-prostir.pdf](https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf) (дата звернення 13.06.2023)
83. Кравченко С. Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх екологів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. Київ, 2018. С. 135–142.
84. Красноручський О. О., Колпаченко Н. М., Смігунова О. В. Методики навчання менеджерів у міжнародних корпораціях: переваги та проблеми застосування. *Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка*. 2016. Вип. 171. С. 3-8.
85. Красовська Г., Стадник В., Хомич Л. Мотиваційні моделі лідерства в управлінні організаційним розвитком. *Modeling the development of the economic systems*. 2022. № 3. С. 72–78.
86. Кривцова М. С., Сорока О. В. Педагогічні конфлікти у вищих навчальних закладах: шляхи вирішення та профілактики. *Economics, management, law: innovation strategy: collection of scientific articles*. Henan Science and Technology Press, Zhengzhou, China, 2016. P. 347-352.
87. Криштанович С. В. Інтегративний підхід до навчання майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. *Актуальні питання гуманітарних наук. Міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. 20 (2). С. 129–132.
88. Криштанович С. В. Інтегративність навчального процесу у формуванні професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної

культури і спорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2018. Вип. 60 (2). С. 80–84.

89. Криштанович С. В. Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. (Дис. докт. пед. наук). Київ, 2021.

90. Криштанович С. В. Формування мотиваційно-аксіологічного компоненту професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., присвяч. 20-ти річчю інституту* (м. Луцьк, 21–22 травня 2020 року). Луцьк; 2020. С. 50–51.

91. Кудла М. В. Система управління початковою школою в Україні у другій половині XIX – початку XX століття. 2013. Режим доступу: <http://surl.li/mjyzg>

92. Курило О.Й., Савко Л.М., Солянік О.В. Компетентність менеджера освіти: до сутності питання. 2020. Режим доступу [http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/6663/1/Management %20competence %20of %20the%20 education%20 manager %20to%20 the %20essence%20 of %20t he%20 question.pdf](http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/6663/1/Management%20competence%20of%20the%20education%20manager%20to%20the%20essence%20of%20the%20question.pdf)

93. Лаврентьєва О. О. Напрями й підходи до організації методологічної підготовки менеджера освіти. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. Вип. 2 (20), 2013. Режим доступу [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=518](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=518)

94. Лебідь О.В. Сутність та основні поняття стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. № 32 (365).2015. С. 56-61.

95. Левченко Ф. Сутність та витоки компетентнісного підходу в освіті. 2019. Режим доступу <http://surl.li/mlrai>

96. Линовицька О. Основні функції освіти. 2014. Режим доступу [http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/4245/1/Vird\\_2014\\_36\\_10.pdf](http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/4245/1/Vird_2014_36_10.pdf)

97. Линьов К., Мерзлякова О., Сабол Д., Коцюба А. Мотивація професійної діяльності керівників закладів загальної середньої освіти міста Києва. *Освітологічний дискурс*. 2022. Вип. 37 (2). С. 55–74.
98. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
99. Локшин В. Формування професійної компетентності менеджерів соціокультурної сфери в контексті управлінської культури. *Молодь і ринок*. 2011. № 4. С. 71-75.
100. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
101. Лузік Е. В. Інтегративний навчальний курс як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі вищої технічної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2010. №3. С. 4-12.
102. Лукаш С. В. Педагогічне розуміння економічного мислення. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 1. С. 26-34
103. Луценко Є. В. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх менеджерів до виконання фасилітаторської функції у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 68. С. 58–62.*
104. Мазаракі А. А., Ткаченко Т. І. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України. *Завдання вищої освіти у сфері гуманітарного розвитку суспільства*. 2013. Режим доступу : [http://ir.nmu.org.ua/bitstream/123456789/2676/1/том1\\_p003-005.pdf](http://ir.nmu.org.ua/bitstream/123456789/2676/1/том1_p003-005.pdf) (дата звернення 11.12.2022)
105. Мазурок М. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів гуманітарного циклу в процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 2. С. 66–69.

106. Макаренко О. І., Іванов С. М., Васильєва О. В. Теорія ймовірностей та математична статистика : методичні рекомендації до самостійної роботи для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Економіка» освітньо-професійних програм «Економічна кібернетика», «Міжнародна економіка», «Управління персоналом та економіки праці». Запоріжжя. ЗНУ. 2021. 139 с.

107. Маркетингове управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах ринкової економіки : метод. посіб. / Кол. автор. : В. І. Свистун, П. І. Помаран, Ю. С. Палькевич, Г. Г. Чернобук та ін. / за ред. В. О. Радкевич, В. І. Свистун. Ромни : Роменське ВПУ, 2015. 102 с.

108. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Х.: ТОВ «Щедра садиба». 2017. 126 с. Режим доступу: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c842ee6e-98bf-45a2-b0c0-f212a4397449/content>

109. Мармаза О., Козлова О. Розвиток лідерського потенціалу керівника закладу освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 1 (115). С. 283-293. Марталішвілі Л.А. Освітня реформа НУШ в контексті субвенційного фінансування галузі загальної середньої освіти. Науковий журнал «Virtus», (Scientific Indexing Services (USA); Citefactor (USA); Scientific Journal Impact Factor (SJIFactor), квітень 2020 (№43), с.78

110. Марталішвілі Л.А. Теоретичні засади державного управління освітою. «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», 2023р., №4 (128)

111. Марталішвілі Л.А. Ефективний менеджмент інклюзивної освіти в Україні. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика», секція «Актуальні проблеми освітнього менеджменту в публічному управлінні й адмініструванні». Харків, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 16-18 березня 2023р., с.1148-1151

112. Марталішвілі Л.А. Імплементация реформи системи харчування в закладах освіти України. Нова українська школа й підготовка вчителя до

забезпечення базової середньої освіти: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції, Глухів, 2021 р. / МОН України. С.96-100

113. Марталішвілі Л.А. Теоретичні засади державного управління освітою України та тенденції його сучасного розвитку. Збірник наукових праць "Витоки педагогічної майстерності", №24, 2019 р., с.133-142

114. Мартинець Л. А. Закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.Серія: "Педагогічні науки". 2018. №4. С. 124-129.

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

116. Маруховська О. О. Конфліктологія : навч. посіб. Київ : КРОК, 2003. 199 с.

117. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібник. Тернопіль: Астон. 2007. 150 с.

118. Мелько М. А., Смирнов С. А. Рефлексивний аналіз поведінкових сценаріїв. *Математичні методи комп'ютерного моделювання та кібернетичної безпеки. Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених.* Режим доступу: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/50748/1/%2882-84%29\\_Melko.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/50748/1/%2882-84%29_Melko.pdf)

119. Мирончук Н. М. Критерії та показники сформованості у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності. *Проблеми освіти* : зб. наук. праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2018. С. 173–178.

120. Мисловська І. Економічний стиль мислення як компонент життєвого світу сучасної людини. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2008. №607 : Філософські науки. С. 116-117.



121. Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи: колективна монографія / І. В. Бабенко, В. В. Барбінов, А. В. Барбінова та ін.; за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава. Астроя, 2021. 407 с.

122. Монастирська Г. В. Механізм мотивації інноваційної діяльності на підприємстві. *Вісник Донбаської державної машинобудівної академії*. 2009. Вип. 2 (16). С. 207–212.

123. Мухіна Л. Структура конфліктологічної компетенції майбутнього вчителя. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. № 1 (16). С. 142-146.

124. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Дидактика лідерства: сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2021. 591 с.

125. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 освіта/педагогіка спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. Полтава : ПУЕТ, 2020. 232 с.

126. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Проектний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (18–19 вересня 2020 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 60-63.

127. Нестуля С. І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2019.

128. Нестуля С. І. Мотиваційна підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон, 2019. Вип. № 86. С. 134–139.

129. Нестуля С. І. Провайдинг тренінгових технологій як дидактична умова формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Запоріжжя : КПУ. 2018. № 60. Т. 2. С. 129–133.

130. Немець Л. М., Сегіда К. Ю., Логвинова М. О. Педагогічний менеджмент : навчально-методичний посібник для студентів першого курсу магістратури спеціальності 014.07. Середня освіта (Географія). Харків, 2019. 86 с.

131. Огнев'юк В. Освіта та конкурентоспроможність суспільства. *Освітологія*. 2016. Вип. 5. С. 37-44.

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

133. Олешко П. Формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах інноваційного освітнього середовища. 2018. Режим доступу <http://surl.li/luvoz>

134. Олійник О. М. Освіта в теоріях постіндустріального суспільства. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків : НТУ "ХП", 2010. Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. Ч. 2. С. 238-245.

135. Онишків З. М. Основи школознавства: Навч. посібник для студентів пед. вузів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2006. 176 с.

136. Опачко М. В. Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 43-45.

137. Опачко М. В. Системний та інтегративний підходи в освіті : навчально-методичний посібник. Ужгород, УжНУ : Говерла, 2016. 78 с.

138. Освітньо-професійна програма «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» спеціальності 073 Менеджмент для підготовки магістра / розроб. О. Жданова-Неділько, І. Бабенко, А. Ткаченко та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. Режим доступу: <https://drive.google.com/drive/folders/1oTlPvWth2KCN7iNWUbiW53WyIc7Yu1uf> (дата звернення 26.04.2023)

139. Освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом у сфері освіти та виробничого навчання» для магістрів галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / розроб. Л. А. Мартинець, Ю. В. Стрельников, І. М. Зарішняк. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2020. 17 с. Режим доступу: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1vcJ0iAdar2WhT8eEDFwApw2Mavmyip7N> (дата звернення 26.04.2023)

140. Островерхова Н. М. Методика оцінювання стану сформованості технологічної культури керівника школи. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики.* 2012. №15 (25). С. 200-205.

141. Пенцова Н. В. Економічне мислення як фундамент сучасного господарювання закладів післядипломної педагогічної освіти. *Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє: зб. наук. праць : у 2-х ч.* Тернопіль: ТНЕУ, 2014. Вип. 19. Ч. 2. С. 179–185.

142. Пікельна В. С. Новітні підходи до управління навчальними закладами. *Управління школою.* 2003. Вип. 24. С. 8-14.

143. Повстин О. В. Педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності у фахівців у галузі безпеки людини. *Професійна освіта: проблеми і перспективи.* Київ : ІМА-прес, 2018. № 14. С. 37–43.

144. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. К.: “К.І.С.”, 2004. С. 15-24.*

145. Приступа Є. Н, Криштанович С. В. Лекція-тренінг як форма активного навчання майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. *Modern science and practice. Abstracts of XV international scientific and practical conference*. Varna; 2020. P. 226–228.

146. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» Наказ Міністерства економіки від 28.09.2021 р. Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

147. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти. Наказ Міністерства економіки від 17.09.2021 р. Режим доступу [Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/standartu-keriv.22.09.pdf) (mon.gov.ua)

148. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.07.2019. Режим доступу <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf>

149. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

150. Профателюк Л. С. Формування готовності майбутнього керівника до управління закладом освіти. Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», Освітня програма «Управління навчальним закладом у сфері освіти та виробничого навчання». Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2021.

151. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти на засадах компетентнісного підходу : колективна монографія / [В. В. Бойченко, О. В. Бялик, Н. В. Дудник, М. В. Кудла та ін.]; [за ред. О. М. Коберника]. Умань : Візаві, 2018. 330 с.

152. Психологія конфлікту : навч.-метод. посіб. для підготовки магістрів усіх форм навчання / В. Я. Галаган, В. Ф. Орлов, О. М. Отич та ін. Київ : ДЕТУТ, 2008. 422 с.
153. Ребуха Л., Павлусик Т. Принципи управління закладами освіти. 2021. Режим доступу <http://surl.li/mmmmti>
154. Редько С. І., Панченко А. Г. Дослідження мотиваційних джерел педагогічних працівників як чинника успіху загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2015. Вип. 3–4. С. 29–34.
155. Рейкін В. С. Мотивування та лідерство : конспект лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки., 2022. 89 с.
156. Рожнова Т. Є. Формування лідерських якостей у процесі професійної діяльності керівників навчальних закладів. 2015. Режим доступу <http://eprints.zu.edu.ua/17486/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%A2..pdf>
157. Романовський О. Г., Резнік С. М., Гура Т. В., Панфілов Ю. І., Голоवेशко Б. Р., Бондаренко В. В. Лідерські якості в професійній діяльності. Харків : НТУ«ХП», 2017. 143 с.
158. Руденко В. М. Математична статистика. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
159. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
160. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія. К. : Педагогічна думка, 2013. 268 с.
161. Сас Н. Модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. *Ukrainian professional education*. 2017. Вип. 1. С. 62–73.

162. Саюк В. І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності менеджерів освіти в інституті післядипломної педагогічної освіти. 2015. Режим доступу <http://surl.li/mjzad>

163. Саюк В.І. Теоретичні засади якості підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Випуск 7 (50). Рівне: РДГУ, 2013. С. 162-166.

164. Светлорусова А.М. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу. Автореф. дис. ... к.п.н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2009. 22 с.

165. Свистун В. І., Палькевич Ю. С. Керівнику ПТНЗ : економічні основи управління : посіб. для керівників установ ПТО, директорів ПТНЗ. К. : ІПТО НАПН України, 2013. 34 с.

166. Сергеева Л. М. Лідерство в управлінні професійно-технічним навчальним закладом: навч.-метод. посіб. К. : Арт Економі, 2011. 42 с.

167. Сергеева Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика : монографія / за наук. ред. В. В. Олійника. К.-Херсон : Айлант, 2013. 452 с.

168. Слободянюк А. В., Андрущенко Н. О. Психологія управління та конфліктологія : навчальний посібник для практичних та семінарських занять. Вінниця : ВНТУ, 2010. 120 с.

169. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

170. Сорочан Т. М., Білоножко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної культури вчителів ліцеїв у системі методичної роботи. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 17. С. 161-175.

171. Тренінг у системі професійної підготовки державно-управлінських кадрів: зб. тренінгів / редкол.: Ю. П. Сурмін, Р. А. Науменко, Л. М. Гогіна. К.: НАДУ, 2013. 100 с.
172. Троєльнікова Л. О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів. Режим доступу: [http://www.knukim.edu.ua/articles\\_troyelnikova.htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm)
173. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія /Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М.Топузов / За наук. ред. Л. Калініної. К.: Педагогічна думка, 2018. 224 с.
174. Управління закладом освіти: підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар, В. В. Радул, О. М. Старокожко, Ю. І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.
175. Фіцула М.М. Педагогіка. К.: Вид. центр «Академія», 2002. 530 с.
176. Фролова Т.О. Еволюція функцій менеджменту до умов глобалізації. *Бізнесінформ*. 2012. №1. С. 138-146.
177. Фурдуй С.Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений*. 2017. С. 485-490.
178. Холодницька А. В. Котеленець А. М. Використання тренінгових програм як напрям підвищення діяльності. *Економіка і суспільство*. 2018. Вип. 19. С. 666-671.
179. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць. Серія: Психологія. Педагогіка*. К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 178-183.
180. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С.11-15.

181. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. К.: Знання, 2006. 365 с.
182. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*. 2014. № 3 (24). Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2607](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607) (дата звернення: 05.09.2022).
- 183.** Чернігівська Я. Г. Оновлення управління закладом загальної освіти – запорука його розвитку. *Урок. Освіта UA від 30.01.2022*. Режим доступу [https://urok.osvita.ua/materials/administration/onovlenna-upravlinna-zakladom-zagalnoi-osviti-zaporuka-jogo-rozvitku/#google\\_vignette](https://urok.osvita.ua/materials/administration/onovlenna-upravlinna-zakladom-zagalnoi-osviti-zaporuka-jogo-rozvitku/#google_vignette)
184. Шаманська О. І., Бурлака Н. І. Застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці менеджерів галузі освіти. *Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*. 2021. Вип. 65. С. 109-114.
185. Швардак М. В. Контент-аналіз освітніх програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2020. № 4(123). С. 9–16.
186. Шемчук В. А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти. (Дис. канд. пед. наук). Київ, 2012. 288 с.
187. Шульський М. Функції менеджменту: їх єдність і взаємозалежність у процесах здійснення діяльності. *Науковий вісник ЛНУВМБ імені С.З. Гжицького. Серія: Економічні науки*. 2019, т 21, № 93. С. 58-62.
188. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.
189. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 70(6). С. 207–219. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219>.



190. Hoi, N. V., Zhuk, O. I. Word experience in improvement of pedagogical staff development motivation system. *Educational horizons*, 2020, 50 (1), 131–135.

191. Kononets N. V., Nestulya S. I. Project activity of students in the conditions of blended learning. *The 11<sup>th</sup> International scientific and practical conference “Science, innovations and education: problems and prospects”* (June 1-3, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P.443-447.

192. Kononets N., Baliuk V., Novopysmennyi S. (2020). Computer modeling in the evaluation of the efficiency of the functional didactic model of formation of digital competence of students. *Proceedings of the 2nd International Scientific Conference Eastern European Conference of Management and Economics* (May 29, 2020) / [organizer] Ljubljana School of Business, coorganizers of the Conference Odesa Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics (Odesa, Ukraine) and College of Computer Science and Business Communications EMPIRICA (Bosnia and Herzegovina); editors Lidija Weis, Viktor Koval, Katarina Aškerc. Ljubljana: Ljubljana School of Business. P. 345–354.

193. Mihardi S., Harahap M. B., Sani R. A. The effect of project based learning model with kwl worksheet on student creative thinking process in physics problems. *Journal of Education and Practice*. 2013. №4(25). P. 188–200.

194. Nestulya S., Kononets N. Implementation of the course «Fundamentals of leadership» as a didactic project in the educational environment of the university. *The results of scientific mind's development: 2019: Collection of scientific papers «ΑΙΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (2권), 12 월22 일, 2019. 서울, 대한민국: 유럽과학플랫폼. P. 33–39.

195. Paavola S., Hakkarainen K. Toward a dialogical approach to learning. *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London: Routledge, 2009. PP. 65-80.

196. Prasad L, Gulshan S.S. *Management Principles and Practices*: Excel Books. India; 2011. 461 s.

197. Sajdak A. Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Kraków: Impuls, 2013. 504 s.

198. Šikulová, Renata. (2009). Zastosowanie metod interakcyjnych w nauczaniu dydaktyki ogólnej studentów kierunków nauczycielskich. *Rocznik Pedagogiczny*. T. 32. Radom: Instytut technologii eksploatacji. S. 167-170.

199. Skalny, A.V. Bioelementology as an interdisciplinary integrative approach in life sciences: terminology, classification, perspectives. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*. 2011. Vol. 25. pp. 3–10.

200. Territories' development: social, economic and humanitarian issues. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2019; ISBN 978- 83-946765-9-9; 524 p.

201. Topuzov, O. M., Grynova, M. V., Barbinova, A. V., Kharchenko, O. V., & Kononets, N. V. (2021). The model of professional development of natural science teachers of rural schools in the conditions of distance educational process. *Information Technologies and Learning Tools*, 85(5), 344–359.

202. W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta / red. A. Karpińska, W. Wryblewska, K. Kowalczyk. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. 2016. 346s.

203. Wryblewska W. Proces studiowania w świetle badań indywidualnych przypadków. Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych / red. J. Grzesiak. Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza; Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2017. S. 87–101.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Тест на відповідність чинному державному Професійному стандарту за професією «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти».**

Укладено у відповідності до чинного Примірного переліку питань для перевірки знань законодавства у сфері загальної середньої освіти, затвердженого наказом МОН № 654 від 19.05.2019 року.

*Вітаємо! Ви є учасником експериментального дослідження, яке дасть можливість визначити рівень сформованості управлінської компетентності у потенційних майбутніх керівників закладів освіти, оцінити створені у Полтавському державному педагогічному університеті ім.В.Г.Короленка педагогічні умови для її формування. Результат тестування допоможе його учасникам і автору виявити які зі складових управлінської компетентності потребують більшої уваги у процесі навчання фахових дисциплін студентів ПДПУ.*

оберіть 1 правильна відповідь,  множинний вибір

1.. На яких рівнях здобувається повна загальна середня освіта?

- a) початкова освіта;
- b) професійна освіти;
- c) дошкільна освіта;
- d) базова середня освіта;
- e) профільна середня освіта
- f) усі перераховані вище.

2. Що належить до невід'ємних складників системи освіти?

- a) дошкільна освіта;
- b) повна загальна середня освіта;
- c) позашкільна освіта;
- d) спеціалізована освіта;
- e) професійна (професійно-технічна) освіта;
- f) фахова передвища освіта;
- g) вища освіта;
- h) освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта;
- i) усі перераховані вище.

3. Які рівні повної загальної середньої освіти має право здобувати особа в найбільш доступному до її місця проживання закладі освіти (його філії)?

- a) повна загальна середня освіта;
- b) початкова і базова середня освіта;

*с) базова і профільна середня освіта.*

*4. Які заклади ЗСО забезпечують здобуття освіти особою, яка перебуває на стаціонарному лікуванні в закладі охорони здоров'я?*

- а) Будь який заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) за вибором батьків дитини;*
- б) ЗЗСО, їхні філії, за якими засновниками закріплено заклади охорони здоров'я,*
- с) ЗЗСО, їхні філії, розташовані зокрема на території закладу охорони здоров'я.*

*5. Якого типу заклад забезпечує здобуття ЗСО для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку?*

- а) спеціальна школа;*
- б) будь який ЗЗСО за вибором батьків дитини;*
- с) навчально-реабілітаційний центр;*
- д) інклюзивно – ресурсний центр.*

*6. Який тип закладу забезпечує здобуття базової середньої освіти?*

- а) початкова школа;*
- б) гімназія;*
- с) ліцей;*
- д) кожен з перелічених вище.*

*7. За якої умови підвезення учнів і педагогів до закладу та назад може здійснюватися не шкільними автобусами, а іншим транспортом?*

- а) якщо у закладу освіти відсутній на балансі шкільний автобус;*
- б) якщо вчителі закладу погоджуються підвозити учнів власним транспортом;*
- с) якщо кількість учнів і педагогічних працівників, які потребують такого перевезення, не перевищує 8 осіб.*

*8. Який структурний підрозділ закладу загальної середньої освіти за потреби забезпечує проживання та утримання учнів?*

- а) дитячий садочок;*
- б) пансіон;*
- с) гуртожиток.*

*9. Що з перелічених нижче понять є формою здобуття повної загальної середньої освіти?*

- a) очна (денна);
- b) дистанційна;
- c) мережева;
- d) екстернатна;
- e) сімейна (домашня);
- f) очна (вечірня);
- g) заочна (на рівнях базової та профільної середньої освіти);
- h) дуальна (на рівні профільної середньої освіти професійного спрямування);
- i) педагогічний патронаж;
- j) усі перераховані вище.

10. Яку автономію держава гарантує закладам освіти?

- a) фінансову; академічну; кадрову; організаційну автономію;
- b) фінансову; кадрову;
- c) фінансову; кадрову; організаційну автономію.

11. Які документи закладу освіти належать до установчих?

- a) рішення засновника (засновників) про утворення закладу освіти;
- b) статут;
- c) засновницький договір, укладений між засновниками (в окремих випадках);
- d) усі перераховані вище.

12. За якої умови допускаються реорганізація та ліквідація закладів ЗСО у сільській місцевості?

- a) ЗСО у сільській місцевості заборонено ліквідовувати чи реорганізовувати;
- b) після громадського обговорення проекту відповідного рішення засновника закладу освіти;
- c) якщо кількість учнів у закладі менше 50 учнів.

13. Які органи влади планують і забезпечують розвиток мережі закладів початкової та базової середньої освіти?

- a) обласні ради;
- b) виключно міські ради;
- c) районні, міські ради
- d) місцеві ради усіх рівнів.

14. Хто може бути засновником закладу освіти?

- a) орган державної влади від імені держави;
- b) відповідна рада від імені територіальної громади (громад);
- c) фізична та/або юридична особа, рішенням та за рахунок майна яких засновано заклад освіти;
- d) усі перераховані вище.

15. Хто затверджує статут закладу освіти?

- a) педагогічна рада;
- b) засновник закладу;
- c) директор закладу;
- d) батьківська рада;
- e) усі перераховані вище.

16. Якими документами визначаються права, обов'язки та відповідальність керівника закладу освіти?

- a) Конституція України;
- b) Закон про освіту; Закон про повну загальну середню освіту;
- c) Посадова інструкція керівника;
- d) усі перераховані вище.

17. Хто несе відповідальність за освітню і фінансово-господарську діяльність закладу освіти?

- a) Державна служба якості освіти;
- b) керівник закладу освіти;
- c) засновник закладу;
- d) заступники директора з навчальної діяльності, господарської роботи головний бухгалтер.

18. Хто має право затверджувати переліки платних освітніх та інших послуг, що не увійшли до переліку, затвердженого КМУ?

- a) Засновник (засновники) закладу освіти;
- b) Міністерство освіти і науки України;
- c) керівник закладу освіти;
- d) усі перераховані вище.

19. Хто затверджує посадові інструкції працівників закладу загальної середньої освіти?

- a) засновник (засновники) закладу освіти;
- b) Міністерство освіти і науки України;

- c) керівник закладу загальної середньої освіти;
- d) усі перераховані вище.

20. Хто несе відповідальність за організацію харчування учнів у закладах ЗСО?

- a) шеф кухар закладу і медична сестра;
- b) медична сестра, лікар закладу;
- c) засновник (засновники);
- d) керівник закладу освіти;
- e) керівник місцевого органу управління освітою;
- f) Міністерство освіти і науки України;
- g) усі перераховані вище.

21. Хто визначає режим роботи закладу загальної середньої освіти?

- a) засновник (засновники);
- b) керівник закладу освіти;
- c) керівник місцевого органу управління освітою;
- d) Міністерство освіти і науки України.

22. На який термін укладають трудовий договір з особою, яку вперше призначають на посаду керівника закладу ЗСО?

- a) 6 років;
- b) безстроково;
- c) 1 рік;
- d) 2 роки.

23. Хто ухвалює рішення про заохочення (відзначення) учня?

- a) керівник закладу освіти;
- b) класний керівник;
- c) педагогічна рада;
- d) за рішенням органу учнівського самоврядування.

24. Вказати органи управління у сфері освіти.

- a) Кабінет Міністрів України;
- b) Міністерство освіти і науки України;
- c) Державна служба якості освіти України;
- d) постійно діючий колегіальний орган у сфері забезпечення якості вищої освіти;
- e) державні органи, яким підпорядковані заклади освіти;
- f) Верховна Рада Автономної Республіки Крим;

- g) Рада міністрів Автономної Республіки Крим;*
- h) органи місцевого самоврядування.*
- i) усі перераховані вище.*

*25. Хто здійснює управління закладом освіти?*

- a) засновник (засновники);*
- b) керівник закладу освіти;*
- c) колегіальний орган управління закладу освіти;*
- d) колегіальний орган громадського самоврядування;*
- e) органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти;*
- f) усі перераховані вище;*
- g) жоден із зазначених вище.*

*26. Хто має повноваження на схвалення стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти і річний план роботи?*

- a) орган управління освітою, якому підпорядковується заклад;*
- b) керівник закладу;*
- c) очільник територіальної громад, в якій розташовується заклад;*
- d) педагогічна рада закладу.*

*27. За якої умови засідання педагогічної ради є правомочним?*

- a) якщо на ньому присутні не менше двох третин її складу;*
- b) якщо про його засідання було повідомлено за 3 дні до проведення;*
- c) якщо присутні 100% складу педагогічних працівників закладу;*
- d) якщо засідання відбувається не пізніше, ніж через 3 місяці після попереднього;*
- e) усі перераховані вище умови виконуються .*

*28. З якою періодичністю керівник закладу освіти має скликати загальні збори трудового колективу?*

- a) кожні 3 місяці;*
- b) не рідше одного разу на рік;*
- c) щосеместра;*
- d) за потреби.*

*29. Хто є учасниками освітнього процесу?*

- a) здобувачі освіти (учні, вихованці, студенти, курсанти);*
- b) педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники;*



- c) батьки здобувачів освіти;
- d) усі працівники закладу освіти;
- e) фізичні особи, які провадять освітню діяльність;
- f) здобувачі освіти, педагогічні працівники і адміністрація закладу;
- g) інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти;
- h) усі перераховані вище.

30. Яких принципів зобов'язані дотримуватися педагоги у відносинах з учнями та їх батьками?

- a) принципи дитиноцентризму;
- b) толерантності;
- c) науковість освіти;
- d) різноманітність освіти;
- e) верховенства закону;
- f) цілісність і наступність системи освіти
- g) педагогіки партнерства;
- h) усі перераховані вище.

31. Які категорії дітей обов'язково зараховують до комунального закладу освіти для здобуття початкової та базової середньої освіти?

- a) які проживають на території обслуговування закладу освіти;
- b) які є рідними братами та/або сестрами дітей, які здобувають освіту в цьому закладі;
- c) які є дітьми працівників цього закладу освіти;
- d) усі перераховані вище.

32. Що заборонено законом при зарахуванні дітей до закладу освіти для здобуття початкової освіти?

- a) вимагати від батьків інформацію щодо складу родини;
- b) вимагати надання довідки щодо профілактичних щеплень і стану здоров'я дитини;
- c) проводити конкурсний відбір дітей;
- d) усе зазначене вище.

33. В якому випадку може не проводитися конкурс при зарахуванні дітей для здобуття профільної середньої освіти до державних, комунальних корпоративних закладів освіти?

- a) якщо кількість поданих заяв про зарахування не перевищує кількості вільних місць у відповідних класах;
- b) якщо заклад освіти – приватної форми власності;
- c) якщо засновник закладу визначив це у правилах набору учнів до такого закладу;
- d) у жодному із зазначених випадків.

34. За якої умови дозволяється залучати учнів, які не досягли повноліття, до участі у заходах, організованих громадськими об'єднаннями?

- a) за згодою їхніх батьків;
- b) за умови досягнення учнем 14-річного віку;
- c) за умови, що захід не носить релігійного чи політичного характеру;
- d) дозволяється безумовно;
- e) у жодному із зазначених випадків.

35. За якої умови батьки учнів мають право бути присутніми на навчальних заняттях дітей?

- a) дозволяється безумовно;
- b) за попереднім погодженням з керівником закладу освіти;
- c) за погодженням вчителя, який проводить заняття;
- d) батька заборонено відвідувати навчальні заняття у закладах освіти

36. Яке право гарантується особам, які належать до корінних народів або національних меншин України, під час здобуття повної загальної середньої освіти?

- a) мати можливість скласти державну підсумкову атестацію мовою корінного народу або національної меншини;
- b) вивчати мову відповідного корінного народу або національної меншини;
- c) жодних додаткових гарантій держава не надає;
- d) не вивчати англійську мову під час навчання у закладі загальної середньої освіти.

37. Кому держава гарантує безплатне забезпечення підручниками (зокрема електронними), посібниками?

- a) учням пільгових категорій, визначених Законом про освіту;
- b) усім здобувачам повної загальної середньої освіти;
- c) усім здобувачам повної загальної середньої освіти та педагогічним працівникам;
- d) виключно учням 1-4 класів.

38. Хто контролює виконання освітніх програм у закладах освіти?

- a) Державна служба якості освіти;
- b) керівник закладу освіти;
- c) керівник органу управління освітою;
- d) Міністерство освіти і науки України;
- e) усі перераховані вище.

39. Які складові обов'язково містить освітня програма будь якого закладу?

- a) вимоги до рівня знань осіб, які розпочинають навчання за цією програмою;
- b) перелік освітніх компонентів та їх логічну послідовність;
- c) загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання;
- d) усі перераховані вище компоненти.

40. Який вид освіти передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей?

- a) екстернат;
- b) сімейна (домашня) форма здобуття освіти;
- c) інформальна освіта (самоосвіта);
- d) усі перераховані вище.

41. Яка освіта в Україні вважається спеціалізованою?

- a) освіта, що надається дітям з особливими освітніми потребами;
- b) для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку
- c) мистецького; спортивного; військового; наукового спрямування;
- d) усі перераховані вище.

42. З якого віку, як правило, здобувається початкова освіта?

- a) із шести років;
- b) з семи років;
- c) з будь якого віку, за заявою батьків;

43. Якою є тривалість здобуття профільної середньої освіти за наявності базової?

- a) три роки;
- b) дев'ять років;
- c) одинадцять років;
- d) дванадцять років.

44. Яке з тверджень хибне? Освітній процес у закладах повної загальної середньої освіти організовується за такими циклами:

- a) перший цикл початкової освіти — адаптаційно-ігровий (1-2 роки навчання);
- b) другий цикл початкової освіти — основний (3-4 роки навчання);
- c) перший цикл базової середньої освіти — адаптаційний (5-6 роки навчання);
- d) другий цикл базової середньої освіти — базове предметне навчання (7-9 роки навчання);
- e) перший цикл профільної середньої освіти — профільно-адаптаційний (10 рік навчання);
- f) другий цикл профільної середньої освіти — профільний (11-12 роки навчання);
- g) немає хибних тверджень.

45. Яка мінімальна тривалість навчального року?

- a) 9 календарних місяців;
- b) До 270 календарних днів;
- c) 175 навчальних днів
- d) не обмежується чинним законодавством.

46. Яка мінімальна тривалість безперервної навчальної діяльності учнів 2-4 років навчання (2-4 клас)?

- a) 40 хвилин
- b) 35 хвилин;
- c) 45 хвилин.

47. Хто визначає структуру, тривалість навчальних року, навчального тижня, дня, занять, відпочинку між ними?

- a) Міністерство освіти і науки України;
- b) Засновник закладу;
- c) педагогічна рада закладу;
- d) керівник закладу.

48. Яка мінімальна тривалість канікул у закладах ЗСО протягом навчального року?

- a) 3 календарних місяці;
- b) 30 календарних днів;

- c) 100 календарних днів;
- d) не обмежується чинним законодавством.

49. Який документ визначає перелік обов'язкових і вибіркових навчальних предметів (інтегрованих курсів), кількість навч. годин на тиждень для конкретного закладу освіти?

- a) річний навчальний план;
- b) статут закладу освіти;
- c) розпорядчий документ МОН;
- d) розклад навчальних занять;
- e) усі перераховані вище.

50. Якими є основні види оцінювання результатів навчання учнів?

- a) державна підсумкова атестація (ДПА); зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО);
- b) тематичне, семестрове, річне оцінювання;
- c) формувальне; поточне; підсумкове (тематичне, семестрове, річне);
- d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичне, семестрове, річне); ДПА, ЗНО.

Якщо якийсь із 50-ти запитань містило незнайомий Вам термін чи поняття, то просимо зазначити його нижче.

Говорять: "Поганий солдат той, що не хоче стати генералом". Оцініть, наскільки Ви почуваете себе готовим до керівництва роботою закладу освіти? (шкала від 0 до 10б)

Якщо Ваша оцінка за попередньою шкалою була нижче 7, то який курс за вибором чи тренінг Ви хотіли б пройти щоб відчувати себе впевненіше до початку трудової діяльності як керівник закладу освіти?

- Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог;
- Розвиваємо стресостійкість
- Юридичні аспекти роботи керівника закладу освіти;
- Основи бюджетування і адміністративно - господарської діяльності керівника закладу освіти;
- Сучасний керівник - лідер чи менеджер?
- Я – успішний керівник закладу освіти;

- *Маркетингова діяльність керівника закладу освіти;*
- *Економічне мислення керівника закладу освіти;*
- *Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій;*
- *Вчимося діалогу;*
- *Менеджмент конфліктів*

*Якщо Ви маєте особливу думку, доповнення, пропозиції, зауваження з питань організації освітнього процесу, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки в процесі навчання, врегулювання конфліктних ситуацій, або хочете відзначити позитивні моменти, - будь ласка, подайте цю інформацію в довільній формі нижче.*



ресурси, обладнання, устаткування										
повнота, логічність змісту лекційного курсу										
рівень практико- орієнтованої спрямованості семінарських занять										
рівень організації самостійної роботи										
спрямованість на проектну діяльність										
спрямованість на дослідницьку діяльність										
ступінь використання отриманих компетентностей під час виробничих практик										
наявність засобів для внутрішнього діалогу, авторських обговорень та міркувань, відкритих питань										
засоби систематизації інформації: структурно- логічні схеми, графіки, моделі, алгоритми тощо										

Сума балів \_\_\_\_\_

Середній бал \_\_\_\_\_





оцінка ефективності взаємодії між тренером та учасниками										
ресурси, обладнання, устаткування										
рівень активності учасників										
рівень самостійності учасників										
оцінка можливостей учасників щодо обговорення та визначення власного прогресу										

Сума балів \_\_\_\_\_

Середній бал \_\_\_\_\_

docs.google.com/forms/d/1352vjLCSxVNhFTIGFjJWyBejYic1QS-7M7FV1TdpIw/edit

2019: Тест на відповідність Професійному стандарту «Керівник закладу освіти»

Вопросы Ответы Настройки

### Управлінська компетентність майбутнього керівника закладу освіти

Вітаємо! Ви є учасником експериментального дослідження, яке:

- дасть можливість визначити рівень сформованості управлінської компетентності потенційних майбутніх керівників закладів освіти,
- оцінити створені у Полтавському державному педагогічному університеті ім.В.Г.Короленка педагогічні умови для її формування,
- удосконалити модель формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін.

Тест на відповідність чинному державному Професійному стандарту за професією «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти».

## Приклади питань онлайн тестування

Тест на відповідність Професійному стандарту «Керівник закладу ЗС»

Всього: 100

Абсолютно не готовий/а            Готовий/а

Якщо Ваша оцінка за попередньою шкалою була нижче 8, то який курс за вибором чи тренінг Ви хотіли б пройти щоб відчувати себе впевненіше до початку трудової діяльності як керівник закладу освіти?

1. Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог
2. Розвиваємо стресостійкість
3. Сучасний керівник - лідер чи менеджер?
4. Управління конфліктами і ефективний діалог.
5. Розвиваємо стресостійкість керівника закладу.

## Елемент звітної таблиці про результати онлайн тестування

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Отметка времени	Баллы	1. На яких рівнях здобувається повна загальна середня освіта?	2. Вкажіть невідомі складники системи освіти в Україні.	3. Які рівні повної загальної середньої освіти має право здобувати особа, яка має базову середню освіту?	4. Які заклади ЗСО забезпечують здобуття освіти особою, яка має базову середню освіту?	5. Якого типу заклад забезпечує здобуття ЗСО для осіб з базовою середньою освітою?	6. Який тип закладу забезпечує здобуття базової середньої освіти?
2	10.11.2019 10:52:22	40 / 100	b) професійна освіта, d) повна загальна серед	b) початкова і базова се а) Будь який заклад заг а) спеціальна школа, b) c) ліцей;				
3	10.11.2019 11:03:14	44 / 100	a) початкова освіта, d) повна загальна серед	b) початкова і базова се а) Будь який заклад заг b) будь який ЗСО за в) d) кожен з перелічених				
4	10.11.2019 13:26:16	70 / 100	a) початкова освіта, d) усі перераховані вище	b) початкова і базова се а) Будь який заклад заг а) спеціальна школа, b) d) кожен з перелічених				
5	10.11.2019 13:46:17	86 / 100	a) початкова освіта, d) ц) позашкільна освіта,	b) початкова і базова се b) ЗСО, їхні філії, за як c) навчально-реабілітац b) гімназія;				
6	10.11.2019 16:43:21	60 / 100	a) початкова освіта, d) і) усі перераховані вище	b) початкова і базова се b) ЗСО, їхні філії, за як а) спеціальна школа, d) d) кожен з перелічених				
7	10.11.2019 18:22:06	66 / 100	a) початкова освіта, d) і) усі перераховані вище	b) початкова і базова се c) ЗСО, їхні філії, розт c) навчально-реабілітац b) гімназія;				
8	11.11.2019 19:59:26	58 / 100	f) усі перераховані вище і) усі перераховані вище	a) повна загальна серед а) Будь який заклад заг а) спеціальна школа, c) b) гімназія;				
9	11.11.2019 20:45:14	98 / 100	a) початкова освіта, d) і) усі перераховані вище	b) початкова і базова се b) ЗСО, їхні філії, за як а) спеціальна школа, c) b) гімназія;				
10	11.11.2019 21:08:04	60 / 100	a) початкова освіта, d) і) усі перераховані вище	b) початкова і базова се b) ЗСО, їхні філії, за як а) спеціальна школа, b) d) кожен з перелічених				
11	11.11.2019 10:52:22	40 / 100	b) професійна освіта, d) повна загальна серед	b) початкова і базова се а) Будь який заклад заг а) спеціальна школа, b) c) ліцей;				
12	11.11.2019 11:03:14	44 / 100	a) початкова освіта, d) повна загальна серед	b) початкова і базова се а) Будь який заклад заг b) будь який ЗСО за в) d) кожен з перелічених				
13	11.11.2019 13:26:16	70 / 100	a) початкова освіта, d) усі перераховані вище	b) початкова і базова се а) Будь який заклад заг а) спеціальна школа, b) d) кожен з перелічених				
14	12.11.2019 13:46:17	86 / 100	a) початкова освіта, d) ц) позашкільна освіта,	b) початкова і базова се b) ЗСО, їхні філії, за як c) навчально-реабілітац b) гімназія;				
15	12.11.2019 16:43:21	60 / 100	a) початкова освіта, d) і) усі перераховані вище	b) початкова і базова се b) ЗСО, їхні філії, за як а) спеціальна школа, d) d) кожен з перелічених				

## Елемент звітної таблиці про результати онлайн тестування

AZ	BA	BB	BC	BD	BE
50. Якими є основні види оцінювання результатів навчання?	Якщо якесь із 50-ти запитань містило незнайомий Вам термін чи поняття, то	Говорять: "Поганий солдат той, що	Якщо Ваша оцінка за попередньою шкалою була нижче 8, то який курс за вибором чи тренінг Ви хотіли б пройти щоб відчувати себе впевненіше до початку трудової діяльності як керівник закладу освіти?	Якщо Ви маєте особливу думку, доповнення, пропозиції, зауваження з питань організації	
d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		8	Сучасний керівник - лідер чи менеджер?	Більше практичних занять	
d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		9	Управління конфліктами і ефективний діалог.	хотів би щоб практичні вели директори шкіл	
d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		8	Сучасний керівник - лідер чи менеджер?	немає	
c) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		9	Управління конфліктами і ефективний діалог.		
d) формувальне; поточн: Питання 18: КМУ		7	Управління конфліктами і ефективний діалог.	практика у школі потрібна щороку	
b) тематичне, семестрої Ні		6	Сучасний керівник - лідер чи менеджер?	мене усе влаштовує	
d) формувальне; поточн -		10	Управління конфліктами і ефективний діалог.	бажано більше дискусій, спілкування	
c) формувальне; поточн: Немає		6	Сучасний керівник - лідер чи менеджер?	Немає	
c) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		7	Юридичні аспекти роботи керівника закладу освіти		
d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		8	Управління конфліктами і ефективний діалог.	я хотіла б спробувати 1 день попрацювати директором шкіл	
d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		9	Управління конфліктами і ефективний діалог.	Хочеться більше живого спілкування	
d) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		8	Управління конфліктами і ефективний діалог.		
c) формувальне; поточне; підсумкове (тематичн		9	Управління конфліктами і ефективний діалог.	більше практики	
d) формувальне; поточн: Питання 18: КМУ		7	Управління конфліктами і ефективний діалог.	Мені усе подобається	

## Додаток 3

## Приклад проходження онлайн тестування

2019: Тест на відповідність Професійному стандарту «Керівник закладу»

Вопросы Ответы Настройки

Всего: 100

І говорять: "Піоганни солдат той, що не хоче стати генералом". Оцініть, наскільки Ви відчуваєте себе готовим до керівництва роботою закладу освіти за 10-бальною шкалою?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

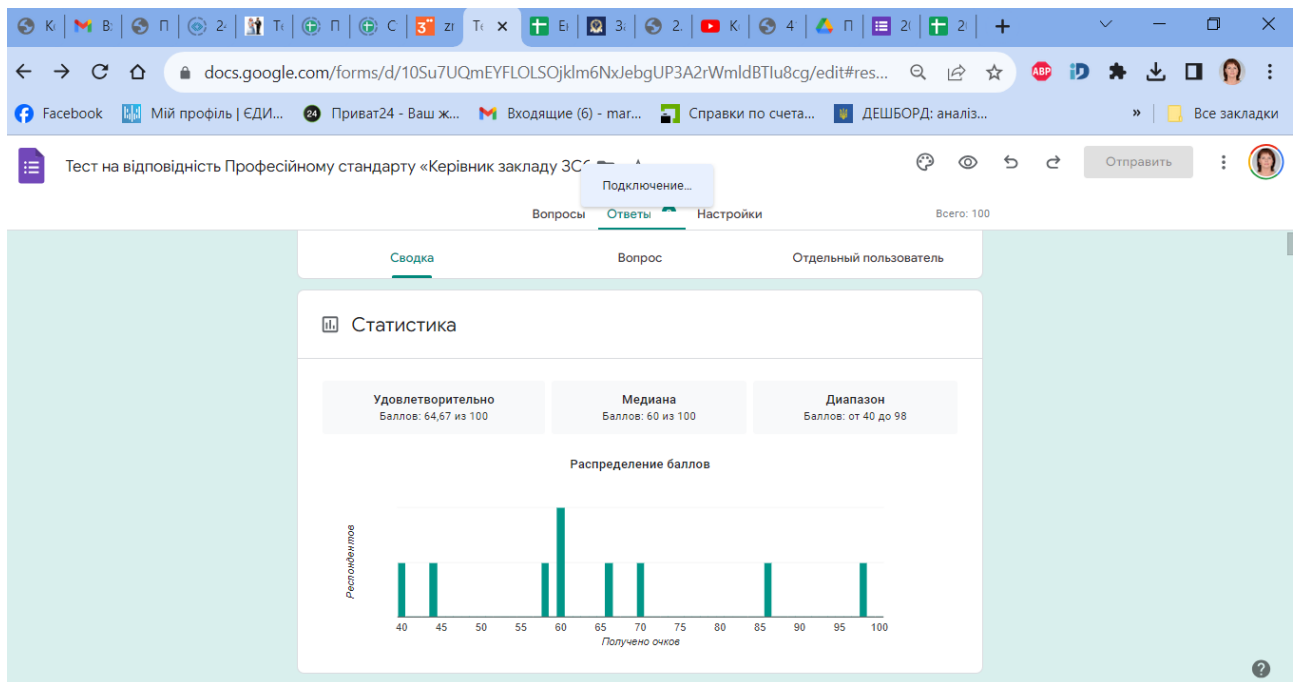
Абсолютно не готовий/а            Готовий/а

Якщо Ваша оцінка за попередньою шкалою була нижче 8, то який курс за вибором чи тренінг Ви хотіли б пройти щоб відчувати себе впевненіше до початку трудової діяльності як керівник закладу освіти?

1. Юридичні аспекти роботи керівника закладу освіти
2. Основи бюджетування і адміністративно - господарської діяльності керівника закладу освіти
3. Сучасний керівник - лідер чи менеджер?
4. Управління конфліктами і ефективний діалог.

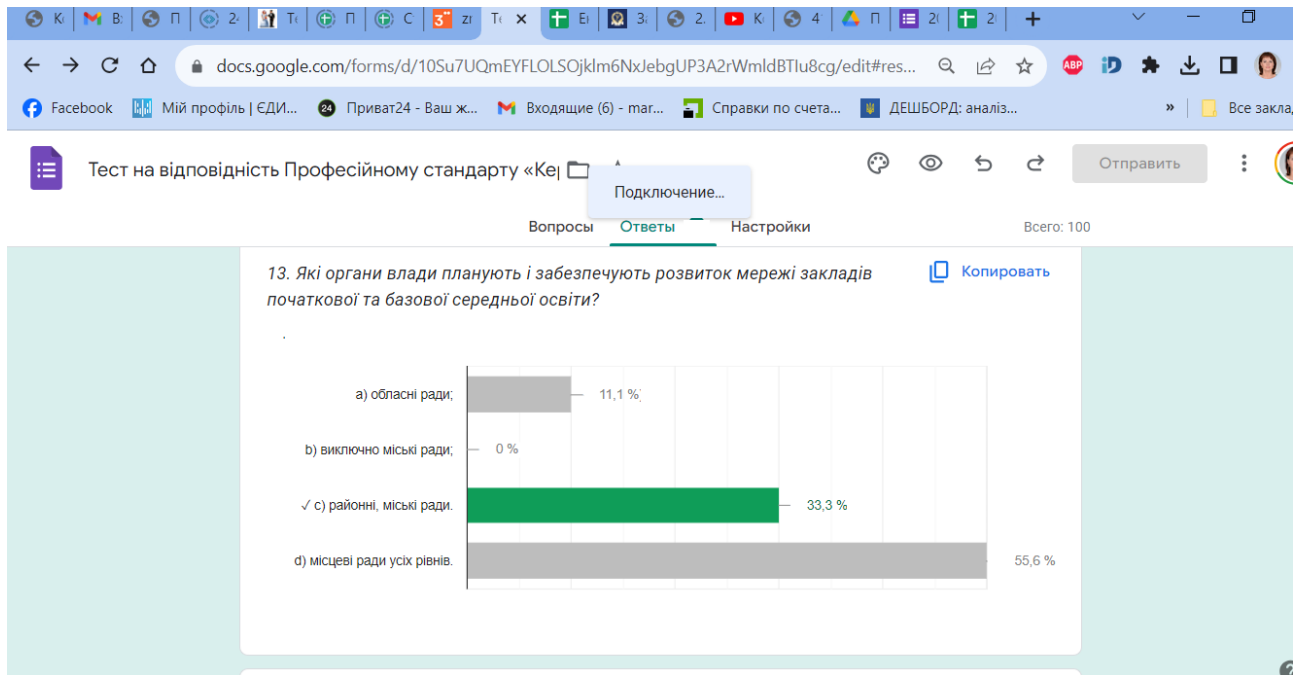
Отправить

## Елемент статистичної звітності про результати онлайн тестування

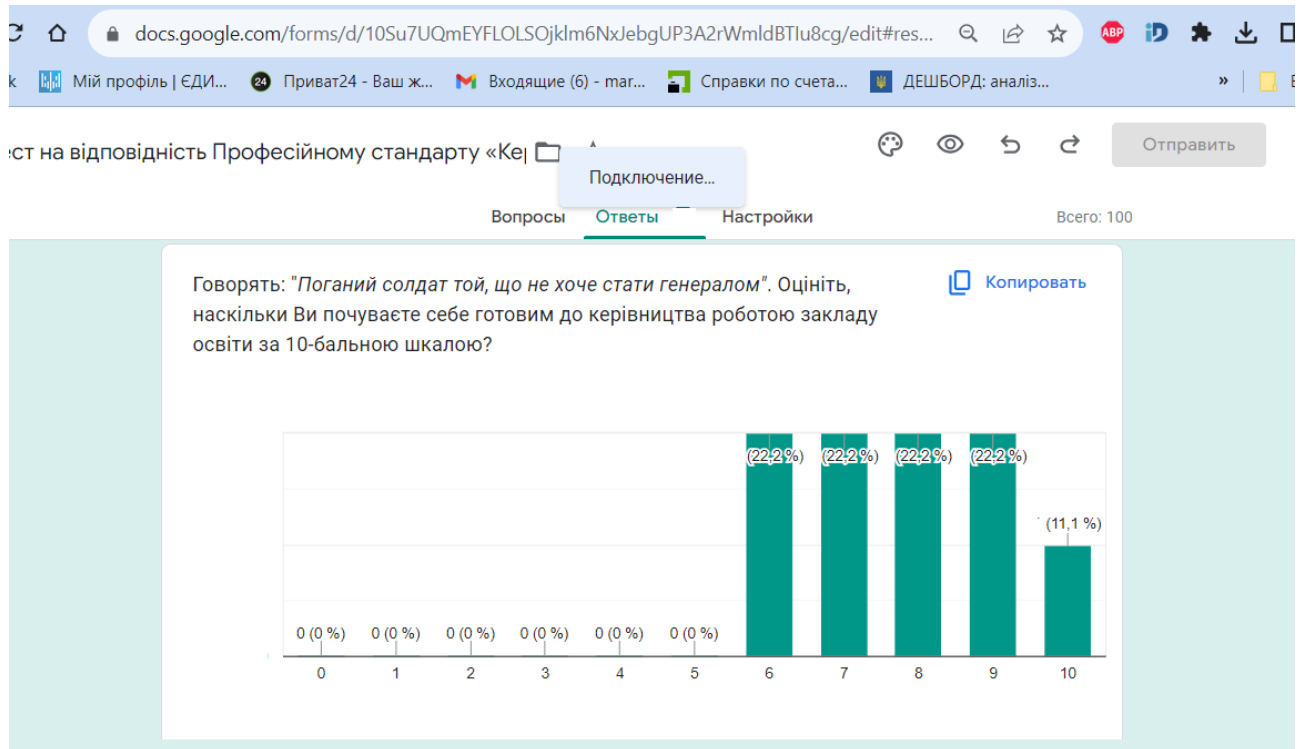




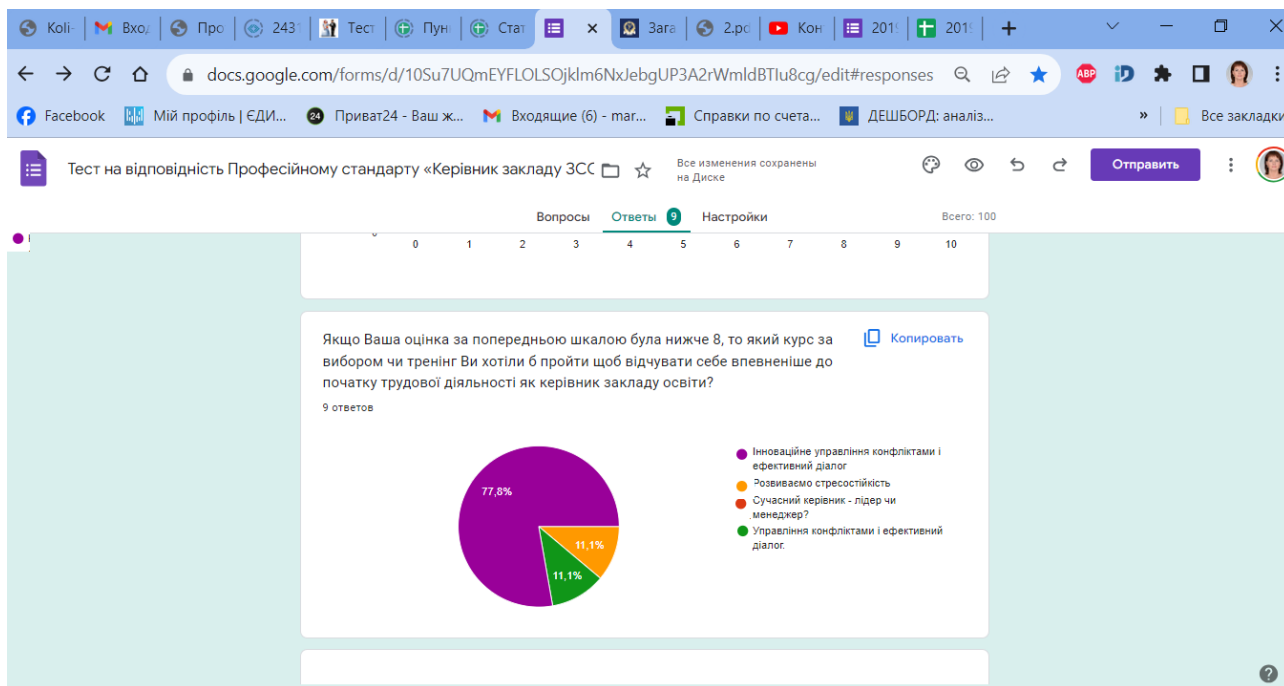
## Елемент звітної таблиці про результати онлайн тестування



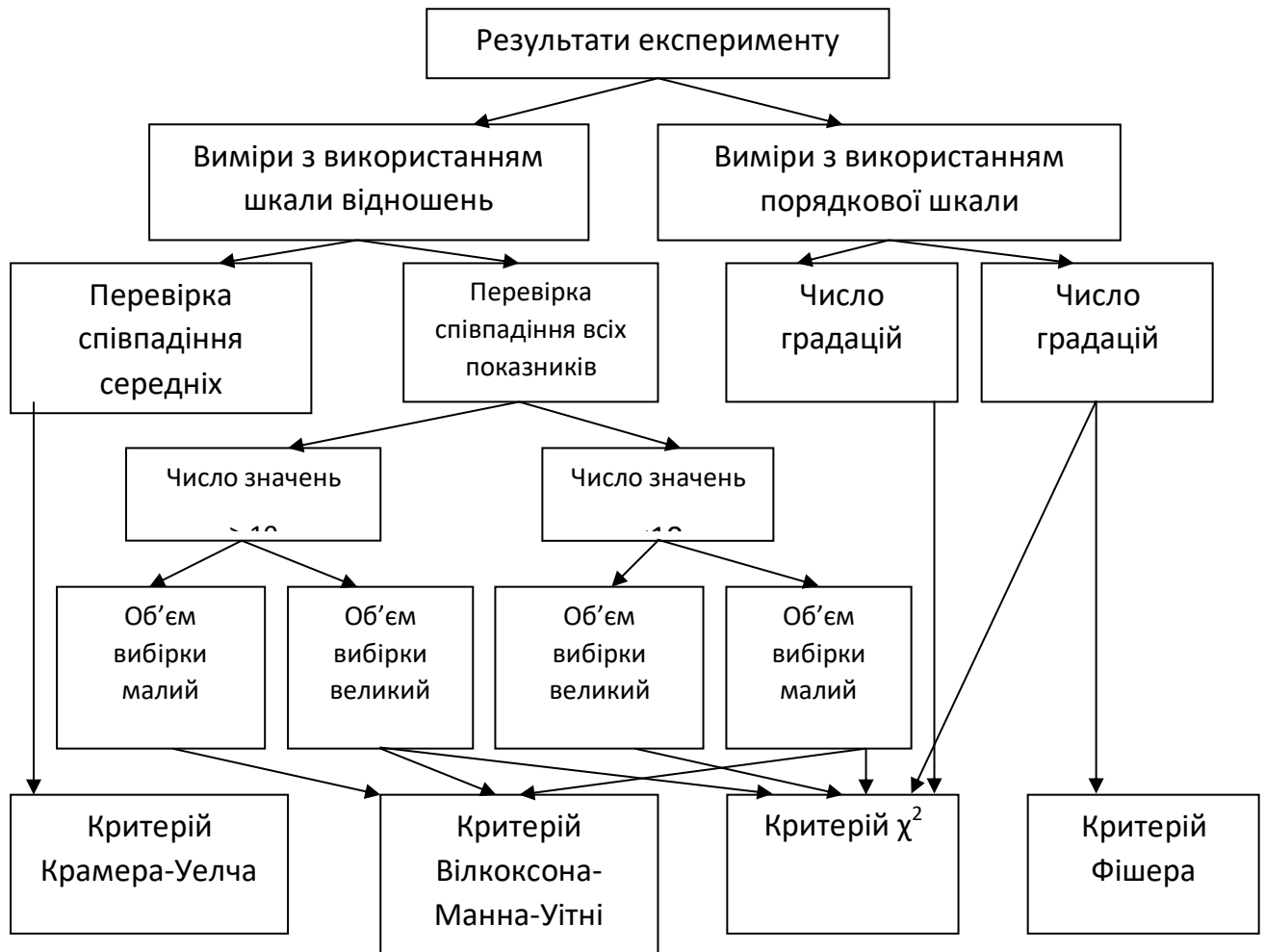
## Елемент звітної таблиці про результати онлайн тестування



## Елемент звітної таблиці про результати онлайн тестування



## Алгоритм вибору статистичного критерію



## Схема розрахунку статистичних критеріїв дослідження

## Показники описової статистики

Параметри	Контрольна група до експерименту	Контрольна група після експерименту	Експериментальна група до експерименту	Експериментальна група після експерименту
Обсяг вибірки	3	3	3	3
Мінімум	12	14	11	10
Максимум	70	64	71	65
Інтервал	58	50	60	55
Сума	108	108	111	111
Середнє	36	36	37	37
Медіана	26	30	29	36
Дисперсія	916	652	948	757

Результати розрахунку емпіричного значення критерію  
Віллкосона-Манна-Уїтні

Рівень	Контрольна група до експерименту	Контрольна група після експерименту	Експериментальна група до експерименту	Експериментальна група після експерименту
Контрольна група до експерименту		Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05
Контрольна група після експерименту	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05		Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05
Експериментальна група до експерименту	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05		Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05
Експериментальна група після експерименту	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію ВМУ 0,2182 критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	

Результати розрахунку емпіричного значення  
критерію Крамера-Уелча

Рівень	Контрольна група до експерименту	Контрольна група після експерименту	Експериментальна група до експерименту	Експериментальна група після експерименту
Контрольна група до експерименту		Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, 0401, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0,0423, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05
Контрольна група після експерименту	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05		Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, 0433, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0,0461, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05
Експериментальна група до експерименту	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, 0401, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, 0433, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05		Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05
Експериментальна група після експерименту	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0,0423, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0,0461, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	Емпіричне значення критерію Крамера-Уелча 0, критичне 1,96 характеристики порівнюваних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05	

Навчально –методичне забезпечення курсу «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог»

## ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ

### І ЕФЕКТИВНИЙ ДІАЛОГ

Навчально – методичний посібник

#### Зміст

#### Змістовий модуль 1: ДІАЛОГ ЯК ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Тема 1.1. «Що таке діалог, його принципи й етапи»

Тема 1.2. «Менеджмент ефективного діалогу»

#### Змістовий модуль 2 : ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНФЛІКТ І

#### СТРЕСОСТІЙКІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Тема 2.1. «Конфлікт як ресурс для змін у закладі освіти»

Тема 2.2. «Стадії та етапи педагогічного конфлікту»

Тема 2.3. «Основи роботи з конфліктом у закладі освіти: аналіз і стратегія»

#### Змістовий модуль 3 : ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ КОНФЛІКТАМИ

Тема 3.1. «Керована комунікація у педагогічному колективі. Інструменти та дизайн діалогових зустрічей»

Тема 3.2. «Управлінська практика: від компетентності до професійного успіху».

#### ТРЕНІНГИ:

- Тренінг «Вчимося діалогу»
- Тренінг «Менеджмент конфліктів»
- Тренінг «Розвиваємо стресостійкість»
- Тренінг «Я – успішний керівник закладу освіти»
- Тренінг «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти»
- Тренінг «Економічне мислення керівника закладу освіти»



- Тренінг «Технологія розробки і впровадження управлінських змін та інновацій»

ПЕРЕЛІК КОНТРОЛЬНИХ ПИТАНЬ

ТЕСТОВА КОНТРОЛЬНА РОБОТА

ЛІТЕРАТУРА

### Змістовий модуль 1: ДІАЛОГ ЯК ПРОЦЕС

#### **Тема 1.1. Що таке діалог. Принципи вибудови діалогових процесів.**

Мета: ознайомити студентів-магістрів з науковим напрямом та змістом навчальної дисципліни за вибором «Інноваційне управління конфліктами і ефективний діалог», предметом вивчення, сутністю та змістом поняття «діалог»; з'ясувати об'єкт - суб'єктні позиції діалогових процесів; розкрити та схарактеризувати його складові.

Опорні поняття: діалог, конструктивна взаємодія, діалоговий процес, принципи вибудови діалогових процесів, активне слухання.

#### Хід:

#### **Ознайомлення з понятійним апаратом і теоретичними основами теми**

1.1.1. Ознайомлення з сутністю та змістом понять «діалог», «діалогічна взаємодія», ознаками конструктивної взаємодії, принципами вибудови діалогових процесів.

#### **Практична частина**

1.1.2. Усвідомлення сутнісних понять через систему завдань для індивідуального виконання, роботи в групах і парах:

- Визначення суттєвих відмінності між суперечкою і діалогом.
- Забезпечення балансу позицій учасників діалогічної взаємодії.
- Формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти.

1.1.3. Практичні вправи, спрямовані на формування навичок ефективного діалогу.

## **Висновки. Література**

### **Ознайомлення з понятійним апаратом і теоретичними основами теми**

1.1.1. Ознайомлення із сутністю та змістом основних понять

Сучасне суспільство формує запит на засоби забезпечення ефективного діалогу через супроводження діалогічної взаємодії всіх учасників конфліктних ситуацій. Діалог є сутнісною основою соціальної взаємодії, яка формує соціальний простір, зокрема й освітній. Освіта закладає основу майбутнього, оскільки саме вона може дати наукове підґрунтя діалогових процесів, сформуванню методик, навички його ведення і закладає основи управління діалогом.

Діалог є процесом взаємодії, за допомогою якого люди глибоко слухають одне одного і кожен робить зусилля, щоб включити уявлення іншого до власної картини світу, навіть коли залишаються розбіжності, при цьому ніхто з учасників не відмовляється від своєї ідентичності, але кожен визнає досить обґрунтованими інші людські домагання, можливість дій, що відрізняються способом і напрямом. У цьому сутність діалогічної взаємодії.

Розуміння «діалогу» виключно як «спілкування двох», на відміну від «монологу» (мовлення одного) і «полілогу» (багатоголосся), не є коректним. З античних часів його вважали методом знаходження істини за допомогою послідовного пошуку відповідей на поставлені наставником, вчителем запитання (Озадовська, 2002). Український філософ Григорій Сковорода наголошував на необхідності дотримання рівноправності учасників діалогу. Обстоюючи думку, що знання та істина не «передаються» готовими, а розкриваються у свідомості учасників під час взаємодії, він вважав

обов'язковим ставлення до них як до проблеми, а не предмета заучування (Туляков, 1999).

Навряд чи ми можемо вважати діалогом і, скажімо, звичайну розмову, суперечку, взаємодію через примус чи маніпулятивний вплив. Так, розбіжності в обізнаності учасників діалогу, розумінні ними його завдань, різне ставлення до суті питання, з якого відбувається діалог, його складових часто призводять до неприйняття та суперечок. У супереч відомій примовці «в суперечці народжується істина», у суперечці через постійне підшукування аргументів для захисту власної думки кожною із сторін розбіжності позицій лише поглиблюються, збільшуються. Отже це не зближує, а, навпаки, розділяє, поляризує учасників аж до крайніх позицій. Ще за часів Г.Сковороди «рівність» учасників взаємодії вважали неодмінною ознакою ефективного діалогу, але тут мова не про рівність статусів, а рівність позицій у діалогічній взаємодії.

Діалогічна взаємодія людей є конструктивною тоді, коли вона не тільки взаємовигідна, а ще й взаєморозвивальна, коли вона консолідує сильні сторони натури та розвиває душу.

Конструктивна взаємодія – це не обов'язково комфортна взаємодія, оскільки заради прирощення ресурсу передбачає підтримання напружень у психічних польових структурах різних. Ефективний діалог – це не тоді, коли точка зору має перемагати, а коли всі бачення доповнюють одне одного для повної картини, він розвивається на основі зростаючої довіри, взаємної турботи та поцінування протилежностей і спільної перспективи. (Popovska, N. G., Popovski, F., & Dimova, P. H., 2021).

Насправді діалог є більшою мірою ресурсом для його учасників, бо мета процесу діалогу – зрозуміти погляди, які відрізняються від власних, і подивитись на предмет обговорення під іншим кутом. Учасники діалогу слухають один одного, щоб зрозуміти, як їхній особистий досвід сформував їхні переконання, приймають досвід інших, як цінний та справжній. Вони

мають бути достатньо відкритими до змін власного розуміння предмету обговорення, ділитися досвідом, працювати разом заради пошуку спільного розуміння. Адже ефективна діалогічна взаємодія – це процес пошуку балансування інтелектуального, емоційного, фізичного та духовного.

Діалог може нести різне емоційне забарвлення. Сильні емоції - такі, як гнів або сум, як правило сприймаються як ознаки суперечки, але іноді вони доречні і у процесі діалогу, наприклад коли вони передають інтенсивність переконання.

Процеси взаємодії діалогічного характеру фактично є механізмами управління змінами, а тому є сукупностями підходів, принципів, методів, процесів, процедур, способів, прийомів, організаційних засобів, знань та дій у вигляді прикладного алгоритму організації діалогової взаємодії, що задає зміст, порядок, тривалість і характер процедур, у результаті реалізації яких досягається заданий результат (Гриценко, Капустюк, 2019; Захаров, 2010; Петренко, 2017; Цветкова, 2009).

Технології діалогічного спрямування базуються на певних основних принципах (Bushe, Marshak, 2009). Деталізуємо це.

Отже, принципи діалогу – це найбільш значимі, ключові орієнтири, які дозволяють передати справжню суть діалогу і забезпечити досягнення його цілей. Оскільки як орієнтир вони не мають визначень, то спробуємо їх описати. Отже, ми говоритимемо далі про певний набір елементів та характеристик кожного з 6 принципів конструктивної діалогічної взаємодії, які допоможуть усвідомити їх.

1 принцип: «Не зашкодити» - діалог треба вибудовувати так, щоб він не призвів до загострення конфлікту, а також не спричинив шкоди чи збитків сторонам, що конфліктують, та іншим зацікавленим сторонам.

Для майбутніх педагогів у цьому сенсі дуже важливо прагнути удосконалення культури партнерської взаємодії (орієнтація на взаємодовіру, взаємоповагу, взаємопідтримку, взаємовимогливість тощо).

2 принцип: «Добровільність» - кожен учасник діалогу самостійно приймає рішення як щодо участі в ньому, так і виходу з діалогу у той час, коли він вважає за потрібне.

Непримусовий характер участі є суттєвим для досягнення неформального результату діалогу, але не завжди належний рівень свідомості сторін як правило не дозволяє відпускати цю позицію, а отже суттєвим є формування комунікаційних підходів, які дозволяють не тільки мотивувати, переконувати і зацікавлювати, а і «спокушати», спираючись на прогнозовані чи виявлені потреби потенційних учасників.

3 принцип: «Баланс поглядів» - зазвичай у діалозі представлені різні, а іноді навіть протилежні погляди і думки, але кожній точці зору має бути приділено належну увагу.

У цьому сенсі особливу увагу слід приділити увагу формуванню стійкої потреби організувати процес дослідження предмета взаємодії в такий спосіб, щоб формувати компетентності учасників та постійно підтримувати в них бажання пізнавати нове. У цьому закладено основу інноваційного підходу до управління конфліктними ситуаціями.

4 принцип: «Баланс сил» - якщо діалог планується заздалегідь, то усі представлені позиції і думки мають бути урівноважені у представництві і можливостях.

Такий підхід особливо важливо зберігати під час діалогу з підлітками, молоддю, а також взаємодії сторін, які перебувають у конфлікті.

5 принцип: «Позитивна керована комунікація» - для ефективності діалогу необхідно продумати підтримку процесу експертами, що володіють відповідними компетенціями і використання позитивних ефектів командної роботи (зараження, фасилітація, підтримка).

Для швидкого досягнення результатів діалогічної взаємодії можливе залучення лідерів думок, навіть - модерація ними процесу. Але про це будемо говорити під час вивчення інших тем.

6 принцип: «Безпечна конфіденційність» - необхідне створення для учасників умов безпеки з достатнім рівнем конфіденційності, прийнятним для сторін.

Як ми вже говорили - поняття діалогу дуже широке, тому воно має включати організацію процесу із визначенням потреби, сторін, теми, запрошенням, дизайном процесу, коли визначається кількість та формат конкретних зустрічей, самими зустрічами, комунікаційною підтримкою між зустрічами, доречним інформаційним супроводом між зустрічами та навколо діалогу тощо.

У практиці діалог як процес обміну полягає в такій діалоговій комунікації, що складається не стільки з інформаційних повідомлень, викладених конкретними словами, адже у значно більшій мірі увага фокусується на сенсах, справжньому змісті, на вмінні їх розпізнати та відчутти в інформаційному повідомленні, зрозуміти, що ж саме «за словами», тобто «між рядками», перевірити це розуміння, шляхом «повернення сказаного» тому, хто про це говорив, з метою підтвердження правильного розуміння або коригування. І, звичайно, це «якісна зміна». Це означає появу та формування у діалозі відсутніх перед тим між учасниками діалогу розуміння, поваги, підтримки, відповідальності, довіри одне до одного.

Такий результат досягається багатьма засобами, наприклад – через техніку активного слухання співрозмовника. Активне слухання допомагає зрозуміти, оцінити і запам'ятати інформацію, отриману від співрозмовника. Крім того, використання прийомів, технік активного слухання ( як от уточнення, підтвердження, логічний висновок, повторення, нерозуміння та інші) може спонукати співрозмовника до відповідей, скеровувати бесіду в

потрібне русло і перешкоджати неправильному розумінню або помилковій інтерпретації інформації, отриманої від співрозмовника. Мета – отримання максимально повної і точної інформації для прийняття правильного рішення.

Виділяють два аспекти слухання: вербальний і невербальний. До вербального аспекту належать безпосередньо слова, словосполучення, метафори, які вживає співрозмовник, учасники діалогу у своєму мовленні. До невербального аспекту належать інші фонові складові, так би мовити "мова тіла" (поза, жести, міміка); психофізіологічні реакції (зміна кольору шкіри, частота і глибина дихання та ін.); голосові характеристики (тон, тембр, темп, інтонації).

Діалог як форма конструктивної взаємодії передбачає наявність певної структури, яка включає в себе:

- чітку комунікацію учасниками теми спілкування чи суті проблемного питання,
- усвідомлення мети взаємодії, постановку учасниками спілкування завдання спілкування як для себе, так і для інших її учасників,
- колективний пошук рішення завдання (здійснення зворотного зв'язку, вислуховування різних думок співрозмовників, коригування, у разі потреби, та уточнення сенсів),
- формування спільного остаточного рішення, узагальнення.

## **Практична частина**

### 1.1.2. Усвідомлення сутнісних понять

Завдання і запитання для аудиторного обговорення:

1. Що для вас стало відкриттям у цій темі?
2. З чим ви категорично не погоджуєтесь?

3. Робота в парах: обговоріть, чим відрізняються поняття «суперечка» і «діалог». За результатами спільного обговорення заповніть порівняльну таблицю (дайте короткий опис):

	<i>Діалог</i>	<i>Суперечка</i>
<i>Яку мету спілкування ставлять учасники?</i>		
<i>Реакція на почуте від інших учасників</i>		
<i>Оцінка, ставлення до досвіду інших</i>		
<i>Готовність до змін у власних поглядах</i>		
<i>На чому базуються висловлювання</i>		
<i>Імовірна перспектива подальшої взаємодії</i>		
<i>Які емоції проявляються у процесі?</i>		
<i>Оцінка корисності для вирішення проблематики</i>		

4. Виділити відмінність діалогу від суперечки: фокус, мету, відкритість і готовність до змін на рівні суб'єктів цих видів взаємодії. Чи може діалог супроводжуватись суперечкою? Наскільки це корисно для досягнення очікуваного результату? Обґрунтуйте свою відповідь.

Завдання для індивідуальної роботи з аудиторною презентацією:

5. Визначити складові комунікативної рівності учасників діалогічної взаємодії (за матеріалами статті Братченко С. Л. (1997).

6. Скласти ментальну карту «Комунікативні права учасників діалогічної взаємодії, що забезпечують баланс їх позицій» та презентувати її аудиторії з використанням PowerPoint або інших доступних програмних засобів (найефективніші із сучасних сервісів - Miro або Mindomo).

Нагадаємо, що ментальна карта, відома також як карта думок (*mind map*) або асоціативна карта – це діаграма зв'язків, яка відображає природний хід



мислення від центральної ідеї до її наслідків. Іншими словами, це метод візуального представлення ідей, думок, концепцій та будь-якої іншої інформації.

7. Сформувати на загал та обговорити аудиторно свою позицію щодо актуальності висловлення *«Коли вчителі та батьки спілкуються разом, ефективний діалог розвивається на основі зростаючої довіри, взаємної турботи та поцінування протилежностей і спільної перспективи»* (Popovska, N. G., Popovski, F., & Dimova, P. H., 2021).

8. Встановити та з допомогою стрілок поєднати у таблиці нижче взаємну відповідність між переліком технік активного слухання (стовпчик А) та їх тлумаченням (стовпчик В).

Техніки активного слухання та їх характеристики

<i>Техніка активного слухання</i>	<i>Характеристики окремої техніки активного слухання, відповідність якій потрібно встановити</i>
<i>А</i>	<i>В</i>
<i>Уточнення</i>	<p><i>Ця техніка, за допомогою якої підводять підсумок не окремої фрази, а значної частини розповіді або всього розмови в цілому. Основне правило формулювання - воно повинно бути простим і зрозумілим.</i></p> <p><i>Техніка цілком застосовна в тривалих бесідах, де вона допомагає вибудувати фрагменти розмови в смислово єдність. Вступними фразами можуть бути такі:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>– Якщо виходити з того, що ви сказали...</i></li> <li><i>– Якщо тепер підсумувати сказане вами, то...</i></li> <li><i>– З вашої розповіді я зробив наступні висновки...</i></li> </ul>
<i>Логічний наслідок</i>	<p><i>Суть цієї техніки полягає у тому, щоб сформулювати ту саму думку інакше або в стислому вигляді.</i></p> <p><i>Основна мета — перевірка слухачем точності власного розуміння повідомлення.</i></p> <p><i>Виконання цієї техніки можна почати словами:</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ви можете поправити мене, якщо я помиляюся, але...</li> <li>– Іншими словами, ви вважаєте...</li> <li>– Правильно я розумію?...</li> </ul>
<i>Підтвердження</i>	<p>Дана техніка виглядає на перший погляд парадоксально. Її основний ключ - демонстрація нерозуміння. Буває корисно просто заявити: «Я не розумію, що ви маєте на увазі». При цьому важливо, щоб ніхто не висловлював роздратування чи невдоволення. Коли, вислуховуючи співрозмовника, ми його погано розуміємо, ми можемо чесно і прямо йому про це сказати. Багато людей соромляться говорити про те, що вони чогось не зрозуміли.</p>
<i>Повторення</i>	<p>Іноді буде корисним прямо попросити мовця роз'яснити незрозуміле місце в його оповіданні або зупинитися на чомусь докладніше. Для цього можна використовувати такі фрази:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Це дуже цікаво, чи не могли б ви уточнити...</li> <li>– Що ви маєте на увазі?...</li> </ul> <p>Якщо ж потрібні додаткові деталі для прояснення ситуації мовцем, можна звернутися до нього з прямим проханням розширити відповідь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Може бути, ви що-небудь додати?...</li> <li>– Не могли б ви розвинути вашу думку?...</li> </ul>
<i>Нерозуміння</i>	<p>Дослівне повторення співрозмовником основних висловлень мовця. У цьому можуть допомогти такі фрази:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Наскільки я вас зрозумів...</li> <li>– Ви вважаєте, що...</li> </ul>

9. Розтлумачте і прокоментуйте значення, яке ви вкладаєте у комунікативні бар'єри, що виникають у діалогічному спілкуванні. Назвіть причини їх виникнення.

- а) Неточно висловлені думки, невдало підібрані слова, невдала побудова речення, думки;

- b) Неуважність при слуханні, читанні, відволікання;
- c) Недосказаність, недоговорювання фрази, думки до кінця (коли здається, що і так усе зрозуміло);
- d) Почув (-ла) те, що хотів почути (через вплив свого попереднього досвіду), ігнорування «незручної» інформації;
- e) Викривлення, підлаштування незручної інформації під свої уявлення, знання, досвід;
- f) Використання багатозначних слів;
- g) Нестача або надлишок емоцій, вплив власного емоційного стану.

### 1.1.3. ПРАКТИЧНІ ВПРАВИ

✓ Кейс «Активне слухання» (для роботи в парах).

Пропонуємо вам опанувати один з ефективних прийомів активного слухання співрозмовника «Кільце» (рис.1). Спробуйте за наведеною нижче схемою прийому відтворити у парах діалоги на запропоновані викладачем теми. Перший учасник пари після 2-3 хвилин обдумування теми і нотування основних тез повинен у 5-7 реченнях розповісти іншому учаснику свою позицію на запропоновану тему. Другий учасник, використовують прийом «Кільце» повинен ПОЧУТИ позицію мовця, зафіксувати її як зрозумілу йому письмово. Наступний крок: пара по черзі презентує свій діалог на загал. Для цього спочатку другий учасник пари зафіксоване ним, а потім перший мовець зачитує свої нотатки і пояснює свою початкову версію.

Можливі тези для вибудови діалогів:

- a) *Вчитель української школи володіє академічною свободою, він є творчим і відповідальним.*
- b) *Реформою НУШ визначено, що останні три роки навчання у школі - це перша професія випускника у майбутньому.*
- c) *Школа може надавати додаткові платні освітні послуги для учнів.*
- d) *Батьківські збори батьків учнів класу є рудиментом радянської школи і мають бути нівельовані як форма взаємодії вчителів з батьками.*

- e) Міжособистісні стосунки між педагогами одного закладу освіти не мають бути публічними, доступними для спостереження колегами, учнями, їх батьками.
- f) Ступінь дозволеного для демонстрації зі сцени під час студентського конкурсу талантів має обмежуватись виключно мистецькою і спортивною програмами.
- g) Сільська школа є осередком життя територіальної громади.

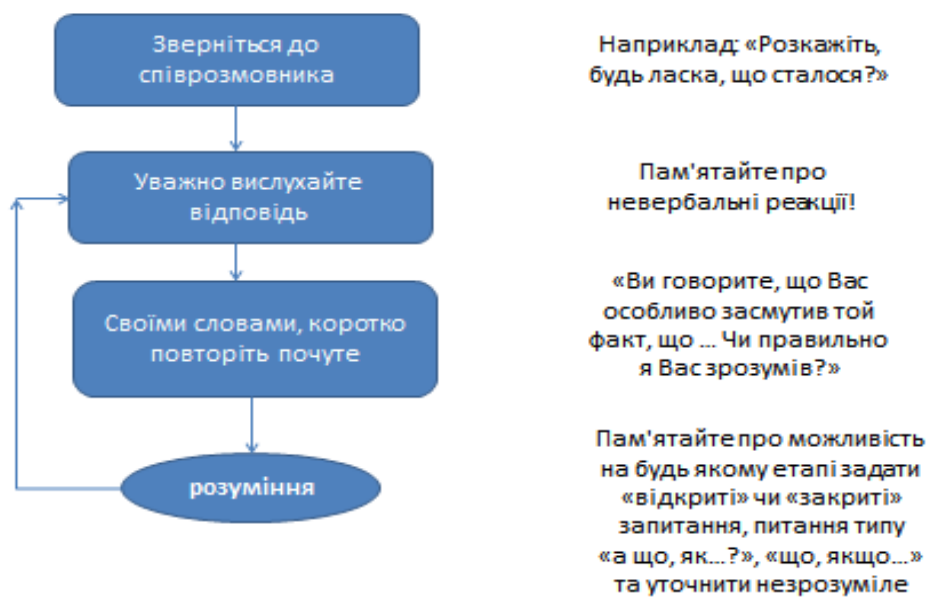


Рис.1. Прийом активного слухання співрозмовника «Кільце»

✓ Кейс «Комунікативні бар'єри» (для роботи в групах по 5-6 студентів з подальшою презентацією аудиторії і визначенням позицій максимального співпадіння результатів груп).

Запропонуйте максимально повне тлумачення кожного з перелічених комунікативних бар'єрів за прикладом, наведеним для позиції а) нижче:

а) неточно висловлені думки – недоречно підібрані слова, невдало побудовані речення, надмірна чи недостатня емоційність у висловленнях, непослідовна викладка думки мовцем;

б) відволікання – ...;

- в) недосказаність – ...;*
- г) почув те, що хотів почути – ...;*
- д) викривлення позиції інших учасників – ...;*
- е) емоційний стан спікера –...*

Які з них виникали у вашій парі підчас виконання попередньої вправи?

### **Підведення підсумків вивчення теми.**

### **Література**

1. Андреева Г М. Социальная психология. Практикум. – [7- изд.] – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – С. 207-209.
2. Братченко С.Л. (1997) Межличностный диалог и его основные атрибуты. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии, - С. 201– 222.
3. Гриценко, Л.І., Капустюк, О.М., & Юрченко, В.І. (2019) Конкурс-квест як технологія підтримки освітніх змін. Вісник психології і педагогіки, (25). [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_25](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_25)
4. Гусєва, К., Проценко, Д. (2019). Як, коли, де працює діалог?: Практичний посібник. <https://www.osce.org/files/f/documents/3/c/422822.pdf>
5. Захаров, К.В. (2010) Соціально-психологічні технології в сучасній психології. Вісник Дніпропетровського нац. університету, 18,. 9/1. (16. 54–6). <https://core.ac.uk/download/pdf/207337153.pdf>
6. Петренко, І.В. (2017) Особливості конструювання соціально-психологічних технологій у просторі освіти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». Вип. 3. Т. 2. Херсон: «Видавничий дім Гельветика», С. 186-190.

7. Туляков, О. О. (1999) Античні ідеї освіти та виховання у творчій спадщині Г. С. Сковороди (Автореф. дис. канд. пед. наук) Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Суми. 16 с.
8. Цветкова, Н. (2009). Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания. (Дис. док. психол. наук). Российский государственный социальный университет, Москва.
9. Bushe, G.R., Marshak, R.J. (2009) Revisioning organization development: diagnostic and dialogic premises and patterns of practice. *Journal of Applied Behavioral Science*. 45. Is. 3. P. 348–368
10. Popovska, N. G., Popovski, F., & Dimova, P. H. (2021). Communication strategies for strengthening the parent-teacher relationships in the primary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(14), 123-134. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.a076>

## **Тема 1.2. «Менеджмент ефективного діалогу»**

Мета: продовжити ознайомлення студентів з понятійним апаратом змістового модуля «Діалог як процес». Спроекувати понятійний апарат теми на специфіку діалогу між учасниками освітнього процесу. Визначити правила ведення діалогу. З'ясувати сутність процесу управління, менеджменту діалогу. Окреслити ознаки, систему виміру успішності діалогічної взаємодії.

Опорні поняття: етапи діалогу, правила ведення діалогу, очікуваний результат від взаємодії, оцінка ефективності діалогу.

Хід:

### **Ознайомлення з понятійним апаратом і теоретичними основами теми**

1.2.1. Ознайомлення з етапами і правилами вибудови діалогу, які ведуть до ефективної і конструктивної діалогової взаємодії, системою виміру ефективності і успішності діалогового процесу.

## **Практична частина**

1.2.2. Усвідомлення сутнісних понять через систему завдань для індивідуального виконання, роботи в групах і парах. Відпрацювання технік «парафраз» і «Прочитай ситуацію очами інших».

1.2.3. Практичні вправи, спрямовані на формування навичок ефективного діалогу.

## **Висновки. Література**

### **Ознайомлення з понятійним апаратом і теоретичними основами теми**

1.2.1. Ознайомлення із сутністю та змістом основних понять теми.

Діалог є єдиним у своєму роді інструментом для подолання багатьох проблем, неузгодженостей, непорозумінь і конфліктів, які виникають як між учасниками освітнього процесу, так і всередині професійної педагогічної спільноти або навіть на рівні взаємодії педагога і освітнього управлінця з соціумом і громадою.

Діалогічне спілкування, за визначенням Л.О. Петровської (1982), характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, але й сам однаковою мірою впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю пристати до точки зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання. Вона виділяє такі ознаки діалогічного спілкування: відвертість; доброзичливість; спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації; взаємна спрямованість на вирішення проблеми; рівність психологічних позицій вихователя й вихованців; взаєморозуміння; взаємопроникнення у світ один одного.

Діалог як процес взаємодії учасників освітнього процесу може складатися з таких етапів:

- аналіз проблеми,

- формування власної позиції,
- вибудова структури діалогу,
- проведення діалогу,
- домовленості про наступні діалогові зустрічі у разі недосягнення

очікуваного результату, при цьому комунікація між учасниками процесу може виходити за межі поверхневого рівня обміну звинуваченнями, претензіями, аргументами – до викладення індивідуальних чи колективних переживань, болю, їх причин, передумов тощо.

Іноді як окремий етап діалогу визначають рефлексію, постаналіз. Він дійсно є значимим і корисним, але потреба у рефлексії – достатньо суб'єктивна, залежить від суті проблематики, яка спричинила необхідність діалогової взаємодії і ступеню занурення в неї учасників. Але для педагога, освітнього управлінця рефлексія як складова процесу діалогічної взаємодії є значимою, оскільки дозволяє усвідомити сутнісну проблематику і конструктивно вибудовувати надалі діалогічне професійне спілкування.

Інформація щодо етапів діалогу достатньо широко подається у загальнодоступних навчальних джерелах, тому деталізація складових етапів діалогового процесу пропонується як предмет самостійного розгляду студентів під час вивчення теми «Менеджмент ефективного діалогу» першого модуля, а практичний аспект відпрацювання розуміння етапів ефективного діалогу розглядаються нижче.

Розглянемо загальноприйняті правила ведення діалогу, дотримання яких спрямовує діалогічну взаємодію на ефективність.

Під правилами ведення діалогу можна розуміти набір поведінкових стандартів і цілей, яким люди формально погоджуються слідувати для створення простору діалогу. Розглянемо ті правила, які майже в кожному випадку діалогічної взаємодії ведуть до взаємопорозуміння, а отже – до успіху, принаймні ситуативного.

1. **Слухати**, щоб зрозуміти точку зору іншого краще, ніж готувати



захист своєї. Намагатися слухати більше, ніж говорити.

Складність позиції «слухати» полягає перш за все в тому, що нам важко сприймати слово, позицію не оцінюючи те, про що говорить інша людина, не намагаючись приписати її словам зрозуміле нам значення і мету, які мовець може зовсім не мати на увазі. І тоді замість слухання ми, про себе, починаємо вступати з ним у дискусію, наводячи подумки аргументи чи сперечатися через власне бачення ситуації. В цей момент ми вже насправді не слухаємо, що саме говорить людина. Ми зосереджені всередині себе на уявному діалозі і на своїй в ньому позиції.

## 2. **Поважати інших і відмовитись від навішування ярликів.**

Це може здаватися банальним і само собою зрозумілим. Але, по-перше, ми дуже по-різному розуміємо, що означає «поважати іншого»; по-друге, коли обговорюються гострі питання, то нам важко буває стриматися від переривання розмови через емоції, які ми переживаємо.

## 3. **Говорити про власний досвід.** Починати речення з «я», а не з «ти» («ви»).

Розмова про власний досвід і своє бачення питання, використання «я-тверджень», з одного боку, зменшує відчуття звинувачень інших людей в чомусь, що ми пережили і про що розповідаємо. Але з іншого боку, коли людина говорить про свій досвід, свої переживання, то картина подій чи ситуації для нас розширюється і доповнюється, а людина стає більш зрозумілою у своїх вчинках і/або переконаннях.

## 4. **Мінімізувати переривання і відволікання.**

Перебиваючи того, хто говорить, ми втрачаємо значну частину змісту з того, про що каже людина, не дочуваємо того, про що йдеться в її висловлюваннях, і не залишаємо можливості пояснити. Більше того, людина може закритися і припинити ділитися своїм досвідом, і, таким чином, втрачається частина загальної картини чи ситуації або теми, оскільки не лише той, хто

говорить, а й інші учасники можуть не почуватися достатньо комфортно для відкритого обміну досвідом.

5. **Зберігати конфіденційність.** За межами групи обговорювати зміст сказаного, але не те, хто і що сказав.

Конфіденційність потрібна для створення відчуття безпеки учасників та для їх здатності розкриватися і щиросердно розповідати про важкий досвід чи обговорювати гострі питання. Конкретні правила конфіденційності можуть уточнюватися і погоджуватися з учасниками діалогу. В деяких діалогових практиках рекомендується по можливості якомога довше зберігати анонімність, якщо це можливо, в інших – домовлятися на початку розмови про повну конфіденційність, тобто про те, що ніхто не буде деякий час обговорювати зміст бесіди за межами групи повністю або частково з певних питань.

6. **Ставити запитання.** Задавати чесні питання, що збуджують мислення, які дають людям можливість розкрити і пояснити свої основні припущення.

Можливість ставити запитання допомагає учасникам уточнити те, що вони почули, перевірити власну інтерпретацію почутого або отримати більше інформації з перших вуст. З іншого боку, конкретні формулювання питань можуть бути конфронтаційними, спрямованими на звинувачення чи для образи іншого та ін. За таких обставин можна спробувати скористатись техніками нейтралізації мовлення, парафразу у такий спосіб, щоб форма питання не заважала почути його зміст і не спровокувала негативну реакцію з боку того, хто говорить.

7. **Залишатися у діалозі. Взяти на себе зобов'язання підтримувати діалог,** не зважаючи на напруженість.

Іноді обмін досвідом може спровокувати напруження, гострий емоційний викид та ін. Якщо мовця переривати в такі моменти, то в результаті розуміння іншої людини втрачається, а намагання та бажання все ж таки

порозумітися для подальшого вирішення складних питань зникає. Тому коли ситуація вкрай загострюється, учасникам важливо переключитись на обговорення іншої складової або домовитись про перерву в обговоренні цього питання і про те, що через деякий час діалог може бути продовжено, коли емоції вщухнуть і слухати стане легше. Після того, як ви зможете пережити такі моменти і продовжити працювати в діалозі, взаємопорозуміння міцнішає, а бажання далі шукати взаємне порозуміння підвищується.

**8. Бути спрямованим на порозуміння. Мета діалогу - підвищити рівень взаєморозуміння між людьми.** Вирішити проблему чи на все, про що говорять, не є ціллю діалогу.

Власне, вирішення конкретного питання не завжди є очікуваним результатом діалогу, але є бажаним. Діалог може бути використаний, коли вирішення якогось значимого питання потрапило у глухий кут. Тоді в діалозі через більш глибоке спільне вивчення різних поглядів на це питання можуть бути знайдені й нові відповіді, підходи та ресурси для його вирішення. Також важливо враховувати, що уважно слухати іншу людину, розуміти її - зовсім не означає погоджуватися з нею, з її точкою зору чи уподобаннями. Результатом діалогу є зміна стосунків між людьми, а таке перетворення, трансформація. За певних обставин достатнім результатом діалогу може стати припинення застосування насилля до інших. В деяких ситуаціях наслідком діалогу можуть зароджуватись нові партнерські відносини між людьми або разова співпраця з вирішення конкретної проблеми.

**9. Встановити спільне між співрозмовниками.** Кожного з двох людей щось об'єднує. То ж додайте максимум зусиль, щоб віднайти ці позиції єдності, спорідненості, тотожності.

Це допомагає слухати і розуміти людину та трансформувати стосунки з нею і/або групою, яку вона представляє у діалозі.

**10. Не боятися негативних емоцій і суджень.** Якщо хтось каже щось болюче, не варто відсторонюватися чи виходити з діалогу. Дослухайте і дайте

людині знати, чому це було болючим.

Коли нам стає важко від слів інших людей, то природною реакцією буде припинення такого контакту для попередження подальших неприємних і психологічно неприйнятних моментів у розмові. Але в діалозі, звісно, є можливість дати зрозуміти іншій людині, що саме є болючим в її словах для того, щоб людина надалі могла уникати того, що викликає біль (Вебер, 1998).

Правил, як і принципів, про які ми говорили під час вивчення попередньої теми може бути менше або більше, деякі можуть змінюватися залежно від конкретної ситуації, носити суб'єктивний характер. Крім того, різні ситуація і техніки ведення діалогу можуть робити більший акцент на тому чи іншому правилі, повністю обмежувати можливість переривати через додаткові правила та процедури або визначати, як саме організувати комунікацію, щоб ці поведінкові стандарти працювали ефективно.

І взагалі діалог - це таке спілкування, яке працює не тільки з інформацією, змістом, документами, фактами тощо, але також з емоційними реакціями учасників і поведінкою, оскільки все це є частиною стосунків людей і конче потрібне для їхньої трансформації для більшої спроможні до співпраці. Саме їх вибудова і становить суть процесу управління діалогом, менеджменту діалогічної взаємодії.

У діалозі найважливіше – це подивитися на ситуацію з різних боків. Наприклад, якщо ми уявимо собі шматок сиру, то з одного боку це матиме вигляд трикутника, з іншого – прямокутника, з третього – трапеції. Але це будуть різні грані одного цілого. Як тут не згадати відомі слова, що будь-яка правда - лише одна грань істини? Менеджмент ефективного діалогу якраз і починається зі всебічного аналізу проблематики, яка стоїть у центрі діалогічної взаємодії, актуалізації позиції кожного з учасників діалогу, пошуку ефективних шляхів, що ведуть до розуміння поглядів, які відрізняються від власних, і дозволяють подивитись на предмет обговорення під іншим кутом. Цьому мистецтву ми і вчимося в ході опанування курсу «Інноваційне управління

конфліктами і ефективний діалог»

Усе, що ми говорили вище про діалог, підпорядковувалось єдиній меті – зробити діалогічний процес ефективним, результативним. Тому педагогу, майбутньому освітньому правлінцю важливо також розібратися у тому, що вважати позитивним результатом діалогічної взаємодії, що є ознакою ефективності діалогу. Для цього, вступаючи у діалогічну взаємодію, слід задатися питанням « Яких результатів я (ми) чекаю від діалогу?».

Щоб допомогти учасникам діалогу правильно оцінити результативність, ефективність діалогу, пропонуємо вам познайомитись із переліком можливих результатів діалогу на різних рівнях, які слід визначати для себе як успішні, спрямовані якщо не на розв'язання ситуації, що привела до необхідності діалогу, то принаймні на встановлення взаємопорозуміння, оскільки, як ми говорили вище мета діалогу не обов'язково полягає у тому, щоб пристати на позицією іншого мовця, а підвищити порозуміння між його учасниками.

Отже, оцінка можливих результатів діалогу має відбуватися на різних рівнях, а саме:

1. Внутрішньоособистісний (може виступати і як джерело розвитку особистості, і як причина розвитку невротичних реакцій):
  - розвиток культури діалогу;
  - усвідомлення/відкриття про себе і/або іншу людину;
  - здатність слухати і чути;
  - прийняття «людини» в іншому.
2. Міжособистісний ( як будь який конфлікт, може виконувати функції як позитивні, так і негативні):
  - зміна взаємин;
  - вибудова нових зв'язків;
  - здатність відкрито і раціонально спілкуватися;
  - можливість безпосередньо приймати взаємовигідні рішення;

- здатність спільно створювати нові підходи до вирішення завдань;
  - бажання підтримувати, допомагати або співпрацювати.
3. Всередині групи, яка є однією стороною діалогу:
- розвиток розуміння;
  - розвиток довіри один до одного;
  - формування здорового сприйняття один одного.
4. Між групами, яка є різними сторонами діалогу:
- усі міжособистісний, тільки на рівні груп;
  - налагодження нових контактів;
  - розвиток взаємодії, здатності колективні рішення.

Якщо ж діалогічна взаємодія має складну структуру, не обмежується однією зустріччю, затягується у часі на певний період, то для оцінки її ефективності існують конкретні ознаки, які допоможуть визначити чи успішним був менеджмент діалогу. Проводиться така оцінка виключно по завершенню діалогічної взаємодії і є предметом глибокою внутрішньої аналітики сторін діалогу. Звичайно, якщо мова іде про суб'єкт - суб'єктну взаємодію «педагог – учень», оцінка успішності взаємодії навряд чи буде супроводжуватись глибокою аналітикою, але певні пережиті емоції, збагачення новими знаннями, інформацією, можливість висловитись, довести свою позицію навіть дитині дає можливість усвідомлювати наскільки вона задоволена участю у діалогічній взаємодії.

Ознаками успішного менеджменту діалогу є наступні:

- відбулися якісні зміни відносин (гармонізація);
- зміна поведінки / зміна мислення;
- готовність слухати один одного, намагаються зрозуміти іншу сторону;
- хоча б одна сторона почула потреби іншої сторони, зрозуміла іншу сторону, прийняла можливість іншої позиції;
- згасання конфлікту;

- учасники відходять від стереотипів і упереджень щодо один одного;
- учасники здатні на емпатію;
- учасники переходять від чорно-білого сприйняття до процесу активного слухання;
  - відбувається зміна пріоритетів і, відповідно, гостроти питань, що були підставою для початку процесу.

Ще раз наголосимо, що ми не говоримо про узгодження позицій усіх учасників діалогу як ознаку його успішності, бо конструктивний діалог не ставить за мету переконати усіх у правильності єдиної позиції, схилити усіх до однакового сприйняття, уніфікації оцінки ситуації. І важливо, щоб ефективний діалог сприймався освітнім управлінцем як ресурс для майбутнього розвитку власної професійності.

### **Практична частина**

#### 1.2.2. Усвідомлення сутнісних понять

##### Завдання і запитання для аудиторного обговорення:

1. Нагадаємо цитату відомого французького філософа і письменника Бернара Вербера:

*Між тим, що я думаю,  
Тим, що я хочу сказати,  
Тим, що я, як мені здається, кажу,  
Тим, що я реально кажу,  
І тим, що ви хочете почути,  
Тим, що, як вам здається, ви чуєте,  
Тим, що ви хочете зрозуміти,  
І тим, що власне розумієте,  
Є десять варіантів виникнення нерозуміння,  
Але все-таки – давайте спробуємо...*

Прокоментуйте її. Що Ви про це думаете?

2. Як уже неодноразово зазначалося авторами посібника, діалогічна взаємодія – основа для подолання багатьох проблем, непорозумінь і конфліктів, які виникають між учасниками освітнього процесу. Однією з найдієвіших технік етапу аналізу проблеми майбутньої діалогічної взаємодії є так звана техніка «Прочитай ситуацію очима інших». Розтлумачте її, наведіть конкретні приклади для ілюстрації Вашого пояснення.

Завдання для індивідуальної роботи з аудиторною презентацією:

3. Укладіть глосарій теми змістового модуля «ДІАЛОГ ЯК ПРОЦЕС».
4. Розкладіть запропоновані поняття на три умовні групи – позитивні, негативні, нейтральні емоції:

*Відраза. Тривога. Оптимізм. Пригніченість. Зібраність. Рішучість. Життєрадісність. Відчай. Ентузіазм. Гнів. Потрясіння. Радість. Лютя. Роздратування. Насмішка. Горе. Веселоці. Подив. Образа. Заспокоєння. Сором. Жах. Розгубленість. Захват. Обурення. Боязкість. Задоволення. Страх. Радість. Шок. Понурість. Іронія. Сум. Мрійливість. Апатія. Задоволення. Невпевненість. Цікавість.*

Презентуйте результат. Обговоріть з аудиторією ті позиції, які розбіглися.

5. Робота в парах. Відпрацювання техніки «парафраз» (виклад тексту своїми словами). Тексти для відпрацювання техніки парафразу:

*а) «Провідна роль в організації діалогічної взаємодії відводиться педагогу. За результатами дослідження С.С. Макаренка, педагог, зорієнтований на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, не може розвивати в тих, хто навчається, самостійності, духу змагання, їх переконання, якості, які необхідні в сучасному соціально-економічному житті» (Макаренко, 2001).*

*б) «Як стверджує Г.О. Балл, настав час зміщення “полюсу” педагогічної взаємодії від монологічної до діалогічної, із багатоваріативністю та діалогічністю змісту, форм навчання і змісту самого мислення. За його даними, лише 26,5% обстежених учителів мають високий рівень діалогічного*



спілкування, а у 9,3% він навіть незадовільний» (Балл, 1999).

c) «Дослідження Т.Л. Шепеленко показали, що у викладачів з домінуванням на заняттях монологічного спілкування кількість контактів у системі “викладач-студент” у три рази більша, ніж кількість контактів у системі “студент-студент” (відповідно, 77,1 і 22,9%). При організації занять у діалоговому режимі кількість контактів у системі “викладач-студент”, “студент-студент” становить, відповідно, 21,2 і 78,8%» (Шепеленко, 2022).

d) «Провідна діалогова форма організації навчання надавала кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку, спонукала до співроздумів, співпереживань. Позиція рівноправних учасників вирішення проблеми сприяла формуванню в студентів професійно важливих якостей, культури поведінки, готовності до професійного спілкування. Ми прагнули, щоб кожен студент почувався комфортно на заняттях, відчував успіх і задоволення від діяльності, позитивні емоції, прямим навіюванням вселяли впевненість у власні здібності» (Вебер, 1998).

e) «S. Bracha доводить, що в стресовій ситуації, яка супроводжується відчуттям загрози життю, найчастіше актуалізується так звана лімбічна поведінкова реакція, що є своєрідною природною програмою послідовних відгуків індивіда на зовнішні стимули. Реалізується зазначена поведінкова стратегія як достатньо стала послідовність реакцій: завмирання → боротьба / втеча → тонічна іммобілізація. Поведінка людини в момент її запуску достатньо слабо піддається свідомому контролю, вибір реакції боротьби або втечі має інстинктивний характер, він зумовлений генетичними чинниками та соціальним научінням. Основна функція завмирання – орієнтування в стресовій ситуації; наступна реакція має два полярні прояви – страх (утеча) та гнів (боротьба)» (S. Bracha, 2004).

f) «Більшість дослідників сходяться в думці про те, що стресостійкість – це властивість особистості, яка постає як єдність генетичних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єкта (Л. Китаєв-Смик, 1983, Зязюн, 1997). Зазначений феномен є динамічним, інтегративним

утворенням, що залежить від уроджених особливостей організму, досвіду, сформованого у ранньому дитячому віці, особистісних особливостей, що постали в процесі соціалізації, спрямованості особистості, когнітивних особливостей суб'єкта діяльності, прогнозування майбутнього, особливостей соціального оточення».

g) На думку Т. Циганчук, емоційний інтелект є підґрунтям саморегуляції особистості. Високий рівень розвитку інтелекту забезпечує свідоме регулювання власної емоційної сфери, можливість усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоційних проявів інших. Зазначений феномен опосередковує процес сприймання себе та оточення, детермінує формування людиною картини світу. Емоційний інтелект є підґрунтям формування та розвитку емоційної компетентності. Розробляючи його структуру, дослідниця виокремлює ті особистісні якості суб'єкта, що визначають його можливість долати стресову ситуацію: розуміння емоцій інших людей і управління ними, усвідомлення власних емоцій та їх регуляція; здатність до регуляції своїх та чужих емоцій (Шепеленко, 2002).

б. Проаналізувати запропоновані нижче ситуативні та поведінкові складові різних етапів вибудови діалогу і відфільтрувати їх у дві групи:

1) неприпустимі; 2) допустимі. Визначити можливі ускладнення, які несе за собою реалізація під час діалогу визначених вами неприпустимих позицій для різних суб'єктів діалогічної взаємодії, а саме:

- а) директор школи – учень,
- б) директор школи– вчитель,
- в) директор школи – батьки.

Етапи діалогу	Їх складові	Результти групування
---------------	-------------	----------------------

<p><u>1 принцип:</u> «Не зашкодити»</p>	<p>а) Обіцяти, що в результаті діалогу вирішиться проблема, буде знайдене рішення;</p> <p>б) Попередньо дати максимально можливе інформаційне наповнення зустрічі, щоб учасники максимально правильно оцінювали ситуацію.</p>	Неприпустимі:
<p><u>2 принцип:</u> «Добровільність»</p>	<p>а) На початку спілкування перевірити, яким ресурсом часу для зустрічі насправді володіють учасники;</p> <p>б) Забороняти у процесі діалогу переривати його і виходити зі спілкування.</p>	Неприпустимі:
<p><u>3 принцип:</u> «Баланс поглядів»</p>	<p>а) Запрошувати виключно тих учасників, які мають лише однакові чи подібні погляди;</p> <p>б) Від сторін запрошувати представників, здатних якісно представити погляди групи і спроможних слухати, і чути інших;</p> <p>в) Не включати у спілкування представників непопулярних поглядів.</p>	Неприпустимі:
		Допустимі:

4 принцип: «Баланс сил»	а) Застосовувати прийоми і методи спілкування, які не дозволяють сильнішій стороні маніпулювати слабшою; б) Створити сприятливі умови для психологічного усамітнення з метою прийняття заздалегідь відомого рішення в інтересах сильнішої сторони.	Неприпустимі:
		Допустимі:
5 принцип: «Позитивна керована комунікація»	а) Говорити «по черзі», не перебивати; б) Чітко вимагати вибудувати спілкування за визначеним вами порядком.	Неприпустимі:
		Допустимі:
6 принцип: «Безпечна конфіденційність»	а) Записувати аудіо чи відео для подальшого коментування ходу обговорення; б) Окремі учасники діалогу без попередньої згоди цитують інших	Неприпустимі:
		Допустимі:

### 1.2.3. ПРАКТИЧНІ ВПРАВИ

✓ Кейс «Я-твердження» (для роботи в парах):

Важливим для поліпшення взаємодії між учасниками діалогу є вияв почуттів та інтересів таким чином, щоб вони не сприймалися партнером/партнеркою по діалогу як погроза у його/її адресу. Як один з інструментів досягнення порозуміння буде перехід від «Ви (Ти)-тверджень», «Ви (Ти)-висловлювань» до «Я-тверджень», «Я-звернень».

Якщо у фразі, яку ви використали, на першому місці стоїть «Ви (Ти)», складається враження, ніби ви вважаєте, що лише ви маєте рацію, а ваші опоненти помиляються, що ви звинувачуєте їх у чомусь, вимагаєте від них пояснення чи виправдання : «Ти не так поводишся», «Ти не повинен/повинна був/була цього робити», «Ти завжди робиш по-своєму», «Ти ніколи не...». Такого типу висловлювання можуть викривити суть проблеми і перенести увагу на особистості того, кого вважають неправим. Більш конструктивною формою висловлювання є «Я-твердження», воно складніше за конструкцією, але більш ефективно у спілкуванні.

Наприклад:

<i>«Ви-твердження»</i>	<i>«Я-твердження»</i>
Чому ви завжди мене перебиваєте? Ви надокучили мені вашими запитаннями!	Я був би дуже вдячний, якби ви потерпіли, поки я закінчу, звичайно, крім тих випадків, коли ви вважаєте свої слова настільки важливими, що сказати їх необхідно зразу. Я був би вам вдячним, якби ви свої запитання поставили у більш слухний час.
<i>звинувачують, доводять неправоту і т. п.</i>	<i>проявляють почуття, інтерес, орієнтують на результат</i>

Студентам пропонується перефразувати висловлювання, змінюючи їх модальність:

- ✓ *Ти повинен/повинна добре вчитися!*
- ✓ *Ти повинен/повинна поважати старших!*
- ✓ *Ти маєш думати про майбутнє!*
- ✓ *Ти повинен/повинна слухати вчителів та батьків!*
- ✓ *Ти повинен/повинна на уроці сидіти спокійно і уважно слухати!*

**Підведення підсумків вивчення теми.**

## Література

1. Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти. Упорядниці: Андрєєнкова В.Л., Гайдук В.І., Лунченко Н.В., Матвійчук М.М. канд. пед. наук., Харківська Т.А., Чернець К.О. - К.: ФОП Нічога С.О.. - 2018. - 174 с.
2. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник. - Ченстохова ; К., 1999. - С. 335-347.
3. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / Вебер Макс; [пер. з нім. Олександр Погорілий]. - К.: Основи, 1998. - С. 192
4. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. - К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Наука, 1983. 386 с.
6. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.С. Макаренко; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - К., 2001. - 18 с.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. - М. : Изд-во МГУ, 1982. - 245 с. 22
8. Циганчук Т. Емоційний інтелект в структурі стресостійкості студентів  
URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/22260/1/T\\_Tsyhanchuk\\_NVP\\_2\\_ILPP.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/22260/1/T_Tsyhanchuk_NVP_2_ILPP.pdf)
9. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету / Т.Л. Шепеленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко. - К.; Запоріжжя. - 2002. - Вип. 22. - С. 158-163.

10. Bracha, S. (2004). Freeze, flight, fight, fright, faint: adaptationist perspectives on the acute stress response spectrum. *CNS Spectrum*. Vol. 9 (9). 679 – 685.

## Змістовий модуль 2 : ПРО КОНФЛІКТ І СТРЕСОСТІЙКІСТЬ

### **Тема 2.1. Конфлікт як ресурс для змін.**

Мета: ознайомити студентів із сутністю та змістом поняття «конфлікт»; з'ясувати об'єкт, суб'єкт, завдання та методи дослідження ефективності та теорії конфліктів; розкрити та схарактеризувати його складові; удосконалювати навички роботи в малих групах, формувати комунікативну культуру та розвивати практичне мислення.

#### Опорні поняття:

конфлікт, класифікація (категоризація) конфліктів, етапи конфлікту; врегулювання, вихід з конфлікту; стиль поведінки у конфлікті

#### Хід:

### **Ознайомлення з понятійним апаратом і теоретичними основами теми**

2.1.1. Ознайомлення з сутністю та змістом поняття «конфлікт», категоризацією і етапами конфлікту. Відпрацювання практичних навичок врегулювання, виходу з конфлікту, стилю поведінки у конфлікті.

### **Практична частина**

2.1.2. Усвідомлення сутнісних понять через систему завдань для індивідуального виконання, роботи в групах і парах:

- Забезпечення розуміння структури педагогічного конфлікту.
- Відпрацювання навичок врегулювання, виходу з конфлікту, стилю поведінки у конфлікті.
- Розвиток особистісної ресурсності майбутніх керівників закладів освіти.
- Формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти.

### 2.1.3. Практичні вправи, спрямовані на формування навичок

#### Висновки. Література

##### Ознайомлення з понятійним апаратом і теоретичними основами теми

###### 2.1.1. Ознайомлення з сутністю та змістом основних понять.

Визначень поняття «конфлікт» напрацьовано в сучасній ще молодій, але досить популярній конфліктології безліч. У них розставлено різні акценти на сам процес виникнення конфлікту, його перебіг чи наслідки. Намагатимемось спиратися на прості визначення та класифікації, які мають суто прикладне значення.

З латині конфлікт (від лат. *conflictus* - зіткнувся) – це зіткнення інтересів, позицій, поглядів, цінностей.

Категоризація конфліктів може вибудовуватись за різними критеріями:

- за способом розв'язання: насильницькі, ненасильницькі;
- за сферою впливу: соціальні, політичні, організаційні, економічні;
- за спрямованістю впливу: вертикальні, горизонтальні, змішані;
- за ступенем прояву: відкриті, приховані;
- за кількістю учасників: міжгрупові, особистісно-групові, міжособистісні, внутрішньоособистісні;
- за функціональністю: конструктивні, деструктивні;
- за тривалістю: короткочасні, затяжні;
- за причинами: зумовлені трудовим процесом, психологічними особливостями людських взаємовідносин, індивідуальними особливостями членів групи.

По спрямованості конфлікти діляться на «горизонтальні» і «вертикальні», крім цього, виділяють і «змішані». До горизонтальних відносять такі конфлікти, у яких не задіяні особи, які перебувають у підпорядкуванні один в одного. До вертикальних конфліктів відносять ті, в яких беруть участь



особи, які перебувають у підпорядкуванні один у іншого. У змішаних конфліктах представлені і вертикальні, і горизонтальні складові. Конфлікти, що мають вертикальну складову, то є вертикальні та змішані, - це приблизно 70-80% всіх конфліктів.

За значенням для групи і організації конфлікти поділяються на конструктивні (творчі, позитивні) і деструктивні (руйнівні, негативні). Перші приносять справі користь, другі - шкоду. Від перших йти не можна, від других - потрібно.

За характером причин конфліктів можна поділити на об'єктивні та суб'єктивні. Перші виникають через об'єктивні причини другі - суб'єктивні, особистісні.

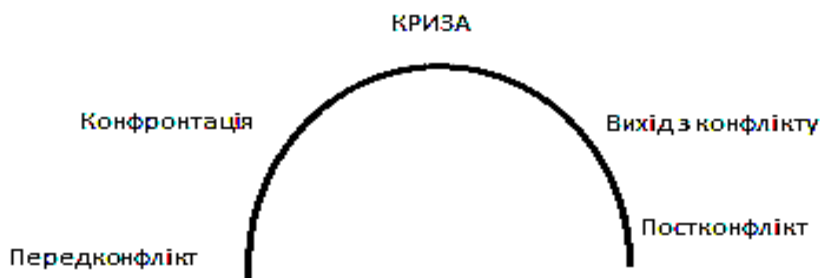
Міжгрупові конфлікти припускають, що сторонами конфлікту є соціальні групи, що переслідують несумісні цілі та своїми практичними діями перешкоджають одна одній. Це може бути конфлікт між представниками різних соціальних категорій (наприклад, в організації: робітники і ІТП, лінійний і офісний персонал, профспілка і адміністрація тощо).

Внутрішньогруповий конфлікт включає, як правило, саморегуляційні механізми. Якщо групова саморегуляція не спрацьовує, а конфлікт розвивається повільно, то конфліктність у групі стає нормою відносин.

Міжособистісний конфлікт - це найпоширеніший конфлікт. Виникнення міжособистісних конфліктів визначається ситуацією, особистісними особливостями людей, ставленням особистості до ситуації і психологічними особливостями міжособистісних відносин.

Внутрішньоособистісний конфлікт - це, як правило, конфлікт мотивації, почуттів, потреб, інтересів і поведінки в тої самої людини.

Стадії конфліктних ситуацій (рис.2), що виникають у ході педагогічної і управлінської діяльності у сфері освіти класифікують так:



*Рис.2 Стадії конфлікту*

Така класифікація стадій конфлікту є дещо пом'якшеною у порівнянні із загальноприйнятою у конфліктології, що обумовлено тим, суб'єктами конфліктних ситуацій можуть бути як дорослі, так і діти – учнівство, студентство. Категорія дорослих учасників освітніх конфліктів у професійну діяльність можуть також привносити соціальні, політичні, релігійні сенси. Крім того, важливо знати, що будь який конфлікт може розвиватися циклічно, тобто різного роду події, обставини, що відбуваються між учасниками конфлікту, можуть запускати нові витки розвитку конфлікту.

Як правило, учасники конфлікту в його перебігу намагаються іншим довести, хто сильніший чи правіший, тобто обирають підхід сили чи права при взаємодії у конфлікті (свідомо чи підсвідомо). До того ж, вкрай рідко сторони пам'ятають про інтереси та потреби іншого на доповнення до своїх, і ще рідше обирають підходи вирішення конфлікту, заснований на інтересах, бо такий вибір передбачає складну роботу, і в першу чергу – над своєю особистою позицією у конфлікті, врахування інтересів інших його учасників. Хоча саме підхід «за інтересами» дає відмінний результат, адже сторони ресурсно не виснажуються, відносини не руйнуються, а зберігаються. У цьому полягає суть вибору підходу до розв'язання конфлікту.

Для такого підходу до розв'язання конфлікту спочатку аналізуються інтереси та потреби обох сторін конфлікту з метою згодом згенерувати варіанти

рішення, коли інтереси всіх сторін знайдуть своє задоволення. Такий підхід має свої обмеження, оскільки для роботи у цьому підході сторони повинні бути готові одне з одним взаємодіяти з хорошим рівнем довіри. Тобто для конфлікту у вкрай загостреному стані, коли емоційний накал унеможливорює раціональний аналіз та пошук, цей підхід просто неможливо застосувати. Оскільки підхід «за інтересами» потребує часу для побудови довіри і пошуку порозуміння, то за браком часу і за дисбалансу сил сторін, вибір може впасти на підхід «сили».

Нас цікавитимуть саме ті конфлікти, з якими є сенс звертатись до такого методу роботи як діалог.

Під виходом із конфлікту розуміють його завершення, що може мати вигляд розв'язання, врегулювання, тобто знайдення рішення у той чи інший спосіб. Можливим завершенням конфлікту може бути і його згасання, тобто коли вичерпалися ресурси для участі в конфлікті чи змінилися пріоритети сторін конфлікту, зникнення предмету та/чи сторони конфлікту тощо, коли рішення по суті конфлікту не знайдено, але в цьому вже відпала потреба.

Як у процесі врегулювання конфлікту, так і при переході конфлікту до його згасання, сторони можуть самотужки намагатись із ним впоратись (фактично - проводитимуть переговори чи будуть застосовувати силу/інші переваги), але також до цього процесу за власною ініціативою чи за ініціативою однієї або всіх сторін може бути залучена третя стороння особа. Ситуація, коли в конфлікт між сторонами для його припинення залучаються сторонні учасники, є інтервенцією, зовнішнім втручанням.

У складних соціальних, політичних і геополітичних конфліктних ситуаціях силове втручання і інтервенція залученого фахівця з конфліктології (фасилітатора, медіатора) є фактично єдиним способом для його розв'язання. Загалом способи втручання різняться за рівнем впливу та контролю самих сторін конфлікту та третьої сторони у процесі врегулювання конфлікту. Медіацію (див. глосарій) також використовують як спосіб розв'язання конфліктних ситуацій на рівні шкільного колективу, про це детальніше говоритимемо при вивченні інших тем курсу. Напрямок шкільної медіації як

шляху вирішення конфліктів і взаємопорозуміння ще дуже юний і потребує більшої уваги з боку освітніх управлінці і педагогів, оскільки в цій цільовій аудиторії насправді він найгнучкіший. В українських школах з 2014 року почали діяти проекти «Шкільні служби порозуміння», успішність яких підтверджується Державною службою якості освіти.

Повернемося до діалогу. Діалог виступає одним зі способів роботи з педагогічним конфліктом. Діалог є керованим процесом, а тому може бути однією з форм інтервенції у педагогічний конфлікт. Саме тому ми розглядаємо ці дві важливі для управлінця теми комплексно, взаємопов'язано. Важливо також спроектувати цей зв'язок на особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти як потенційного менеджера як у діалогічній взаємодії, так і у ході розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають у закладі, між учасниками освітнього процесу або за їх безпосередньої участі.

Для початку роботи з конфліктом важливо знати та враховувати, що кожен учасник конфлікту свідомо чи несвідомо реалізує певний стиль поведінки у конфлікті. Стили відрізняються залежно від наміру та вміння задовольняти чи не задовольняти власні інтереси та інтереси іншого, а також від готовності шукати рішення в конфлікті виключно самотужки чи через співпрацю. Управлінцю, педагогу дуже важливо розуміти який стиль поведінки у конфліктній ситуації притаманний саме йому, оскільки, як правило конфлікти розгораються неочікувано і швидко, вибір стратегії і стилю поведінки у цей час відбувається підсвідомо і тому мають бути чітко відпрацьованими, щоб не «втратити обличчя» у перші ж хвилин реагування на конфлікт.

Конфліктологічна компетентність майбутнього керівника закладу освіти, його здатності до інноваційного управління конфліктами є на сьогодні однією з активно обговорюваних проблем, і зокрема – у зв'язку зі специфікою функціонування й розвитку педагогічного колективу закладу освіти, де на їх керівників, освітніх менеджерів нового покоління, покладається особлива надія у конфліктологічному контексті. Аналіз реалій управлінської діяльності освітніх менеджерів, практичний управлінський досвід засвідчує, що

узагальнено типологію педагогічних конфліктів можна формалізувати за сімома суб'єктними характеристиками (рис. 3)

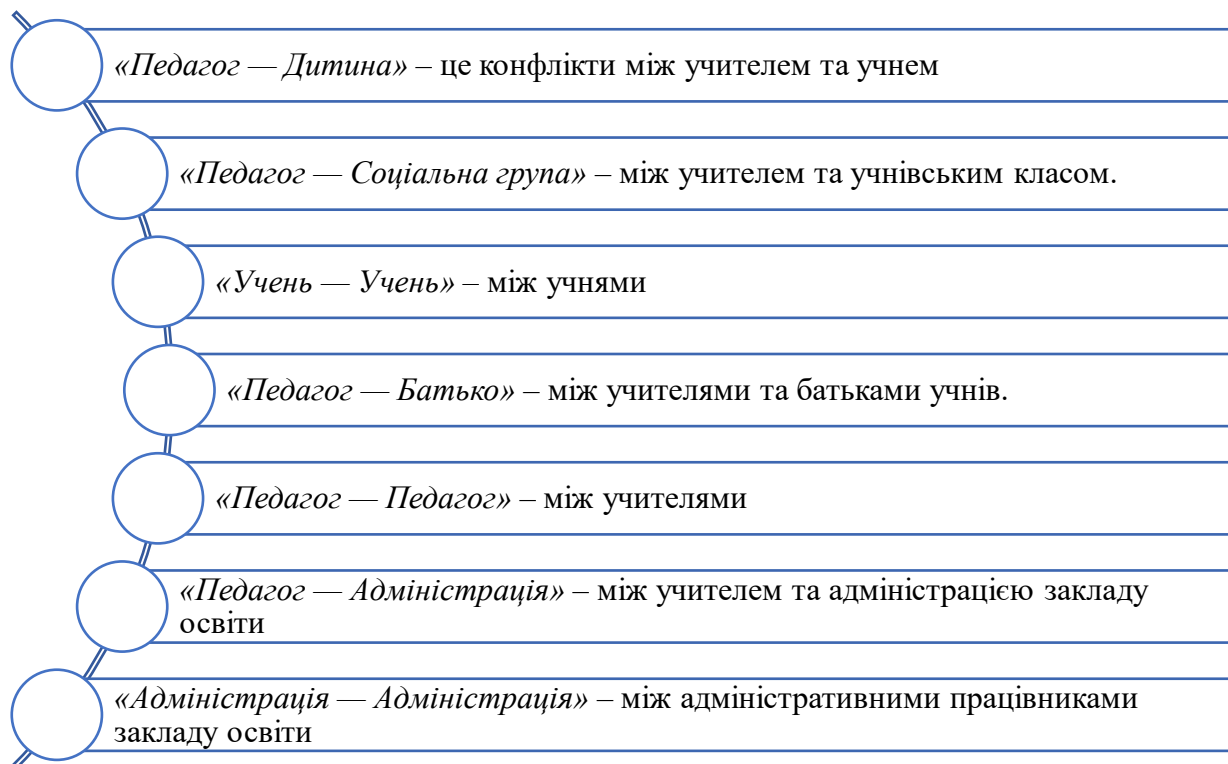


Рис.3. Типологія педагогічних конфліктів у закладі освіти

Суб'єктами конфліктної взаємодії, що може виникати у роботі керівника закладу освіти потенційно можуть бути:

- здобувачі освіти (учні, вихованці, курсанти, студенти);
- надавачі освітніх послуг, що є працівниками цього закладу (адміністрація, педагоги, асистенти педагогів і учнів, соціальні працівники і психологи закладів освіти) або інших закладів галузі освіти, спорту, культури;
- непедагогічні працівники закладів освіти (медперсонал, працівники їдальні, технічний персонал, водії шкільних автобусів та інші);
- батьки, особи що їх замінюють, їх громадські об'єднання, створені ними консультаційні і дорадчі органи (як от батьківські і піклувальні ради);

- місцеві ради, представники засновника (засновників) закладів, уповноважені ними органи (керівництво територіальної громади, органи управління освітою та їх керівництво, представники інших структур місцевих виконавчих органів);
- представники органів, що здійснюють нагляд, контроль за діяльністю закладу (регіональні управління Державної служби якості освіти, Держпродспоживслужби, ДАСУ, національної поліції, прокуратури, Рахункової палати та інші);
- мешканці громади, їх громадські об'єднання і спільноти;
- представники засобів масової інформації, медіа спільноти та інші.

Перелік, звичайно, не є вичерпним, оскільки він не адаптований до умов функціонування закладів у період військової агресії. Але це тема інших досліджень.

Але можуть бути і більш складні структури конфліктних ситуацій, особливо у випадках, коли конфлікт нерозв'язано на початках і конфронтаційний період іде по наростаючій (рис.2). У таких випадках у конфлікт можуть залучатись і інші групи учасників.

Також важливо вчасно виявити конфлікт, особливо у випадках, коли він протікає у прихованій формі, а це може відбуватися з різних причин. У педагогічних конфліктах, до прикладу, старшокласники часто воліють не доводити конфлікти до відома педагогів/педагогинь, оскільки самостійне владнання з їх позиції вважається проявом дорослості, своєрідним бунтом проти системи.

Тому конфліктні ситуації (особливо міжособистісні) часто мають прихований характер, шляхи розв'язання, як наслідок, надзвичайно ускладнені. Сторони конфлікту, наслідуючи моделі поведінки дорослих (батьків, родичів, знайомих), часто переходять до образ, нецензурної лексики: даються взнаки вік і відсутність досвіду конструктивного вирішення проблем.

Отже, педагогічний конфлікт може виникати як на арені взаємодії з учнями, вихованцями, так і у «дорослій площині». Звернемо окрему увагу на

першу із зазначених арен, оскільки саме такі конфліктні взаємодії потребують з боку педагога, освітнього управлінця максимальної уваги і обережності у його розв'язанні.

З досвіду роботи у закладах освіти відомо, що найбільш розповсюдженим способом вирішення таких конфліктів є запрошення батьків учнів/учениць та самих учнів/учениць до адміністрації. Але, як правило, ці заходи не дають ефективних наслідків, на жаль конфлікти не вирішуються, а тільки «заморожуються» на певний час. Трапляється так, бо педагог, маючи на меті швидке й остаточне вирішення ситуації, не вдаються до врахування інтересів сторін конфлікту, оскільки це вимагає багато часу, а просто перекладає відповідальність за прийняття рішення щодо стратегії ведення конфлікту на управлінця. Ця позиція не тільки вимагає значних зусиль від керівника закладу, який, вірогідно, до моменту введення його у активний конфлікт-процес і не підозрював про його існування, а і негативно впливає на учнів, оскільки самі діти вкотре переконуються, що їхні цілі, інтереси та потреби нікому не цікаві.

Причинами конфліктів типу «учень-учень» найчастіше є:

- груба, агресивна поведінка, суперечки та непорозуміння;
- прізвиська, нападки, піддражнювання, образи, осмикування;
- прагнення перекричати, змусити замовкнути, які умовно можна назвати словесними домаганнями;
- порушення дисципліни на уроках;
- боротьба за авторитет і лідерство серед однокласників/однокласниць або приятелів/приятельок;
- відмова від чергування у класі, школі;
- проблеми взаємостосунків;
- псування або знищення майна: підручників, мобільних телефонів та інших речей.

Також у площині уваги освітніх управлінців постійно мають бути педагогічні конфлікти типу «педагог – дитина», «педагог – учень», «педагог –

соціальна група». Основними причинами конфліктів, які виникають між педагогами та учнями, як правило є такі:

- педагогам складно прогнозувати на уроці поведінку; несподівані вчинки учнів/учениць, які часто порушують запланований хід уроку, викликають у педагогів роздратування і прагнення будь-якими засобами подолати «перешкоди»; брак інформації про причини того, що сталося, ускладнює вибір оптимальної поведінки та інтонації спілкування;
- свідками ситуацій є інші учні, тому педагоги прагнуть зберегти свій авторитет будь-якими засобами і тим самим часто доводить ситуацію до конфліктної;
- педагоги, як правило, оцінюють не окремих вчинок учня/учениці, а його/її особистість; така оцінка часто визначає ставлення до учня/учениці інших педагогів та однолітків (особливо в початковій школі);
- оцінка учнів нерідко будується на суб'єктивному сприйнятті його/її вчинку та недостатньої поінформованості про його/її мотиви, особистість, умови життя в сім'ї;
- особисті якості педагогів також часто бувають причиною конфліктів (дратівливість, грубість, мстивість, самовдоволення, безпорадність тощо).

Окремої уваги заслуговують теми прогнозування, попередження і подолання педагогічних конфліктів, їх розглянемо у наступних темах цього курсу. Але слід зазначити, що у педагогічному конфлікті є висока питома вага невизначеності, що частіше за все унеможливорює передбачення ходу розвитку конфлікту та його результатів.

## **Практична частина**

### 2.1.2. Усвідомлення сутнісних понять:

#### Завдання і запитання для аудиторного обговорення:

- 1) Робота в парах: проаналізуйте наступну схему структури педагогічного конфлікту (рис.4). Спрогнозуйте можливий перебіг



запропонованої викладачем конфліктної ситуації у відповідності до схеми.

2) Сформууйте і обговоріть аудиторно своє ставлення до висловлювання американського конфліктолога, автора книги «Медіація. Посередництво в конфліктах» Христофа Бесемера «Світ без конфліктів - це відірвана від реальності утопія, і навіть неприємна: вона швидше схожа на кладовище, ніж на рай на землі!».

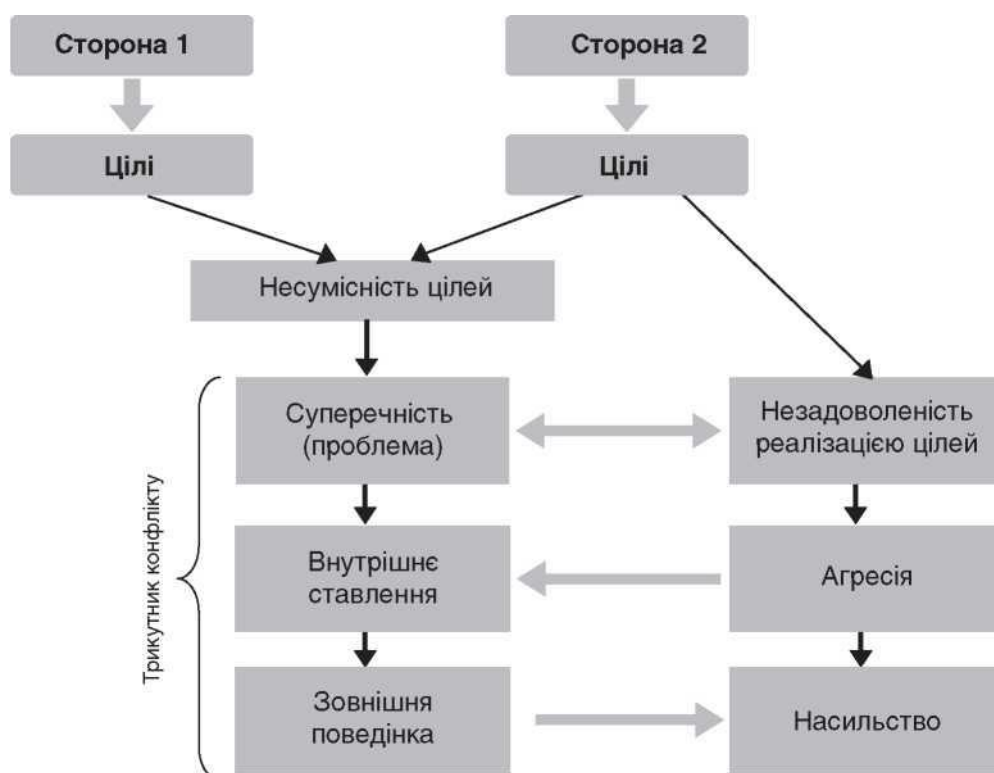


Рис 4. Структура педагогічного конфлікту

Завдання для індивідуальної роботи з аудиторною презентацією:

3) Пропонуємо переглянути мультфільм «Конфлікт. Сірники» (Електронний режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=-Y6TaLPlwco>).

Після перегляду мультфільму проаналізуйте сюжет, використовуючи метод незакінчених речень:

*Цей мультфільм про ...*

*Ознаками конфлікту є ....*

*Приводом для конфлікту ....*

*Причиною конфлікту є ...*

*Вважаю, що цей конфлікт відноситься до .... типу (конструктивний чи деструктивний, міжособовий чи міжгруповий тощо).*

*Відзначаються такі стадії розвитку конфлікту...*

*Зупинити або вирішити конфлікт можна було на стадії...*

*А для цього можна було...*

*Цей конфлікт вирішував питання....., а ціною такого рішення було....*

*Імовірними наслідками конфлікту є ....*

*Вважаю, що переможцем і переможеним у конфлікті є ...*

### 2.1.3. Практичні вправи,

- 4) Об'єднавши студентів у дві - чотири підгрупи, викладач запропонує кожній з них конфліктну ситуацію. Використовуючи метод «акваріум», студентам необхідно відшукати алгоритм вирішення конфлікту в системі «учень — учень» і запропонувати напрямки вирішення адміністрацією навчального закладу.

*Нагадаємо суть методу "Акваріум".*

*Одна з груп сідає в центр аудиторії (або на початку середнього ряду в аудиторії, де стоять робочі столи) та утворює своє маленьке коло. Студенти цієї групи починають обговорювати запропоновану викладачем проблему.*

*Групі, що працює, для виконання завдання необхідно:*

- прочитати вголос ситуацію-завдання;*
- обговорити її в групі, використовуючи метод дискусії;*
- дійти спільної думки за 3-5 хв.*

*Всі інші студенти мають тільки слухати, не втручаючись у процес обговорення, спостерігають, чи змістовною є дискусія і чи відбувається вона*

за визначеними етичними правилами. Після закінчення 3-5 хвилин група займає свої місця, а інші студенти обговорюють наступні питання:

- Чи погоджуєтесь Ви з думкою групи, яка висловилась?
- Чи була ця думка достатньо аргументованою?
- Який з аргументів Ви вважаєте найбільш переконливим?

Після цього місце в "Акваріумі" займає інша група та обговорює наступну ситуацію. Усі групи по черзі мають побувати в "Акваріумі", і діяльність кожної з них мусить бути обговорена аудиторією. Метод "Акваріум" сприяє формуванню критичності мислення студентів та повазі до плюралізму думок.

#### 1 випадок.

*Версія вчителя:* «Цей учень не галасує на уроці, не розмовляє, але при цьому абсолютно не в темі. Або не чує, або не розуміє». Такому учневі необхідно довго розтлумачувати нову тему, що неможливо, якщо в класі більше ніж двадцять дітей. Ситуація дратує, і вчитель мимоволі починає прискіпливо ставитися до дитини.

*Версія дитини:* «Учитель незрозуміло пояснює матеріал!»

#### 2 випадок.

*Версія вчителя:* «Учень заважає вести урок! Постійно перебиває вчителя й відволікає однолітків. Сперечається!» Слід зазначити, що в деяких суперечливих ситуаціях дитина дійсно виявляється правою (багато прикладів можна розв'язати у різний спосіб), але пояснювати всьому класу різні варіанти розв'язання у вчителя фізично бракує часу.

*Версія дитини:* «Я все це вже знаю. Мені нудно!»

#### 3 випадок.

*Версія вчителя:* «Вона живе у хмарах, постійно відволікається. Усе потрібно повторювати по кілька разів!» Учителеві не подобається, що батьки ретельно

роблять із дитиною уроки й не дають їй самостійно вчитися. Як наслідок - за домашнє завдання в неї тверде «12», а самостійну роботу в класі ледве можна оцінити на «3».

*Версія дитини:* «Учитель занадто швидко все розповідає».

#### 4 випадок.

*Версія вчителя:* учитель навряд чи зізнається, що якась дитина йому просто не подобається. Швидше за все, особисту ворожість він спробує приховати під «пристойнішими» приводами: погана поведінка, неуважність та ін.

*Версія дитини:* «Учитель до мене чіпляється!»

### **Підведення підсумків вивчення теми.**

### **Література**

#### **Література**

1. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник. - Ченстохова ; К., 1999. - С. 335-347.
2. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Зазуліна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. - К., 2000. - 19 с.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. - К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
4. Коваль С.Б. Психологічні чинники розливної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.Б. Коваль ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. - Івано-Франківськ, 2001. - 20 с.
5. Конев В.А. Культура и архітектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. - 1996. - № 10. - С. 46-57.
6. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.С.

Макаренко ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - К., 2001. - 18 с.

7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. - М. : Изд-во МГУ, 1982. - 245с.

8. Салацька Н.М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання / Н.М. Салацька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т.І.Сущенко та ін. - К. ; Запоріжжя : ТОВ “Фінвей”, 2002. - Вип. 22. - С. 75-77.

9. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету / Т.Л. Шепеленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко. - К. ; Запоріжжя. - 2002. - Вип. 22. - С. 158-163.

10. Ягупов В.В. Неімітаційні активні методи навчання / В.В. Ягупов// Вісник Дніпро-петровського університету: Педагогіка і психологія. - 2000. - Вип. 5. - С. 78-85.

## Матеріали онлайн тренінгу «Розвиваємо стресостійкість»

# Розвиваємо стресостійкість

ТРЕНІНГ ДЛЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАНТІВ,  
АДАПТОВАНИЙ ДО ОН-ЛАЙН УМОВ ПРОВЕДЕННЯ

ЗА ОСВІТНЬОЮ ПРОГРАМОЮ  
«МЕНЕДЖМЕНТ (УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ)»

## Мета тренінгу:

- Підвищення рівня стресостійкості майбутніх освітніх управлінців, керівників закладів освіти;
- Формування культури ментального здоров'я як власного, так і інших учасників освітнього процесу.
- Усвідомлення ролі позитивного мислення у подоланні важких життєвих ситуацій;
- Розвиток навичок професійної компетенції і педагогічної рефлексії;
- Створення умов для розвитку професійного мислення;
- Розвиток у студентів-магістрантів навичок концентрування уваги в складних стресових ситуаціях;
- Відпрацювання власних ресурсів у подоланні стресових ситуацій.

### Завдання 1:

- **Перегляньте відео «Що таке стрес і навіщо він потрібен».**

Це перша серія із циклу анімованих відеороликів, присвячена природі стресу та його ролі у нашому житті. Створено ГО «Безбар'єрність» спільно з МОЗ України за підтримки ВООЗ у межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я за ініціативою Першої Леді України Олени Зеленської.

- Обговорити, як часто Ви відчуваєте стрес? Що, на Ваш погляд, може бути їх причиною?

### 1.1. Вправа «Самопрезентація» (до 10 хв.)

**Мета:** сприяти зближенню учасників групи та виявити їхні сподівання від роботи в групі

#### Інструкція.

Кожен студент має змогу самопрезентуватися, давши відповідь на запитання:

- \* Чого я чекаю від цього заняття?
- \* Що я ціную в самому собі?
- \* Що є предметом моєї гордості?
- \* Що я вмію робити найкраще?

Відповіді варто зафіксувати та обговорити на етапі рефлексії у кінці тренінгу.

#### Завдання 2:

- Перегляньте відео [«Як ми реагуємо на виклики та стрес»](#).
- Обговоріть як на виклики реагуєте Ви?

### Мотиваційне повідомлення тренера

Професія педагога вважається однією з психологічно напружених і виснажливих, і на це є причини:

- комунікаційне навантаження;
- величезне емоційне напруження;
- поява певних «професійних деформацій»;
- соціальна незахищеність та досить часто складний психологічний клімат у колективі.

Як наслідок, за відсутності додаткової роботи над собою, без створення певних компенсаторних механізмів, простежується неминуче збільшення психосоматичних захворювань, на основі яких розвиваються всі інші. Це призводить до того, що до 40-45 років мало хто з вчителів або вихователів може похвалитися своїм здоров'ям.

**Пам'ятайте:** якщо не можете змінити ситуацію, змініть своє ставлення до неї!

## Стрес у роботі педагога, освітнього управлінця, керівника закладу освіти

**Стрес** - це неспецифічна реакція організму людини у відповідь на сильну та несподівану дію зовнішнього подразника, яка мобілізує ресурси та запускає захисні механізми організму, активізуючи діяльність людини, спрямовану на протидію небезпечним і загрозливим впливам ззовні та адаптацію до нової реальності.

### Три стадії стресу:

**Тривога** - біологічний сенс цієї стадії полягає у максимальній мобілізації адаптаційних можливостей організму, швидкому переходу в стан напруженої готовності — боротися або бігти від небезпек;

**Резистентність** - стадія пристосування до умов, що змінюються; активність фізіологічних процесів зростає, а усі ресурси використовуються економніше - організм готовий до тривалої боротьби за життя, його стійкість до різних негативних впливів значно підвищується;

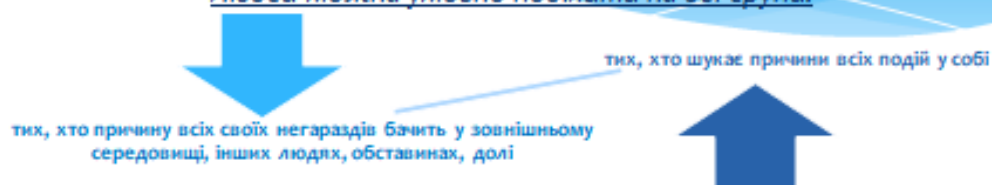
**Виснаження** - настає у випадку, коли стресові фактори не зникають та мають тривалий характер впливу. На цій стадії загальна опірність організму та його здатність до адаптації у несприятливих умовах значно зростає;

#### Завдання 3:

- Перегляньте відео «Як стрес впливає на організм» та «Чому не можна тримати все у собі».
- Обговоріть Ви реагуєте і переживаєте військовий стан в Україні? Що саме Вам допомагає?

## Мотиваційний кейс: «Моя доля. У чийх вона руках?»

### Людей можна умовно поділити на дві групи:



Люди, їхні долі іноді бувають втягнені у вир історичних подій, які одна людина не може змінити і які впливають на її долю. Але більше шансів мають ті, хто вірить, що в житті багато залежить від них самих.

Корисно прийняти гіпотезу про те, що **думки людини мають властивість притягувати події, обставини, які необхідні для їхнього зростання, самореалізації, але вони можуть притягувати і небажане, якщо ви будете думати, що з вами це неодмінно станеться.**

Тому **важливо навчитися мислити позитивно:** приймати відповідальність за свої вчинки і навіть у складних обставинах бачити і цінувати досвід, який сприятиме вашому зростанню.



## Вплив стресу на організм залежно від віку

Зараз стрес присутній у житті кожного українця, проте впливає він на кожного по-різному.

<b>Діти:</b>	<b>Дорослі:</b>	<b>Літні люди:</b>
<p>Організм дітей більш піддається стресу, це пов'язано з високою пластичністю біологічних систем до різних зовнішніх змін.</p> <p>Було доведено, що у дітей віком від 6 місяців до 10 років істотно підвищується рівень кортизолу в разі впливу несприятливих соціальних факторів (проживання в поганих житлових умовах, неякісне харчування, проблеми в родині і т. д.), що підтверджує можливість подальшого розвитку хронічного стресу навіть у маленької дитини.</p>	<p>Під впливом стресу центральна нервова система дорослих стає вразливою, що може призвести до змін у поведінці, стати причиною переїдання, недоїдання, зловживання алкоголем, наркотиками або до соціальної абстиненції.</p> <p>Підвищення кров'яного тиску посилює ризик інсульту й серцевого нападу. Гормони стресу роблять імунну систему вразливішою до вірусних захворювань, а це може збільшувати час, необхідний організму для відновлення після хвороби або травми.</p> <p>Також під впливом стресу дуже страждає репродуктивна система як чоловіків, так і жінок.</p>	<p>Проблема стресу в людини похилого віку є досить серйозною. Також це може проходити в тандемі з фізіологічним старінням багатьох систем організму та зміною умов існування. На цьому тлі відзначається значне зменшення пластичності нервової і ендокринної систем, що призводить до більш важкої переносимості організмом зовнішніх впливів.</p> <p>Усе це може супроводжуватися підвищеною стомлюваністю, зниженням ваги, розвитком діабету, дисфункцією щитовидної залози та ін.</p>

**Засновник вчення про стрес Г. Сельє писав: «Не слід боятися стресу. Його не буває тільки у мертвих. Стресом треба управляти. Керований стрес несе в собі аромат і смак життя».**

**Стресменеджмент пропонує два підходи до вирішення проблеми стресової ситуації:**

1. Вийти зі стресової ситуації, якщо це можливо, цим самим зменшивши її шкідливий вплив на організм;
2. Збільшити власну опірність у ситуаціях, де неможливо виключити стресові фактори.

### Завдання 4:

- **Перегляньте відео «Як зрозуміти, що мені потрібна допомога»**
- **Перегляньте відео «Як себе підтримати – практика вдалості».**
- За щоб Ви могли поділюватися світу? Дружам? Родині? Колегам? Собі? Обговоріть відповіді.

**Щоб зменшити вплив стресу на організм, варто дотримуватися простих правил:**

- фізичні навантаження (або хоча б легка руханка зранку);
- спілкування із друзями та рідними;
- робіть те, що приносить вам задоволення (малювання, танці, прослуховування улюбленої музики тощо);
- плануйте свій день та дотримуйтеся своїх звичайних рутинних справ;
- нормалізуйте свій сон.

## 2.1. Вправа-тест «ЗНАЙДИ СЕБЕ НА ДЕРЕВІ»

Допомога у діагностиці  
емоційного стану



### Ключ до тесту:

№ 1, 3, 6 або 7 - ви цілеспрямована людина, яка не боїться ніяких труднощів і перешкод.

№ 2, 11, 12, 18 або 19 - товариська людина, яка завжди надасть будь-яку підтримку друзям.

№ 4 - людина зі стійкою життєвою позицією і бажає домогтися всіляких успіхів без подолання труднощів.

№ 5 - ви часто буваєте стомлені, слабкі, у вас невеликий запас життєвих сил.

№ 9 - ви весела людина, любляча розваги.

№ 13 або 21 - ви замкнуті, часто схильні до внутрішніх тривог і уникаєте частого спілкування з людьми.

№ 8 - ви любите думати про щось своє і занурюватися у власний світ.

№ 10 або 15 - у вас нормальна адаптація до життя, ви перебуваєте в комфортному стані.

№ 14 - ви падаєте в емоційну прірву, швидше за все, схильні до внутрішньої кризи.

№ 20 людина із завищеною самооцінкою, природжений лідер, який прагне, щоб люди прислухалися саме до його і ні до кого іншого.

№ 16 - відчуваєте себе втомленим від необхідності підтримувати когось, але, можливо, ви побачили на цій картинці, що номер 17 вас обіймає - в такому випадку ви схильні розцінювати себе як людини, оточеного увагою.

## Як говорити про складні речі з дітьми: розмова про війну

Зазвичай діти, навіть дуже маленькі, знають, що відбувається довкола них, отримуючи інформацію з розмов між дорослими, телевізійних новин, або ж самі є очевидцями подій. Війна може викликати сильне почуття страху, збентеження у дітей, яким важко повністю усвідомити, що відбувається

### Як говорити про війну з дошкільнятами

- Розмовляти з малюками необхідно терпляче та зрівноважено, щоб передати їм відчуття спокою та безпеки.
- Подавати інформацію про війну корисно у вигляді казки, використовуючи різноманітні сюжети й алегорії, які передаватимуть ситуацію, що склалася.
- Якщо ж дитина не хоче про це говорити, необхідно запевнити її, що ви завжди готові до розмови, коли вона відчує у ній потребу.

### Як говорити про війну з дітьми 6-10 років

- Важливо допомагати дитині впоратися з емоціями, що виникли від почутого чи побаченого.
- Слід відповідати саме на поставлене запитання, дбаючи про те, щоб відповіді були простими і не перевантаженими зайвими деталями.
- Доцільно ділитися своїми думками, почуттями, цікавитися точкою зору дитини.

### Як говорити про війну з підлітками

- Важливо задовольняти потребу в обговоренні новин, пов'язаних із подіями війни, якщо підлітки цікавляться ними.
- Варто допомагати визначити надійність та достовірність новинних ресурсів та ознайомити підлітка з принципами фактчекінгу.
- Необхідно заохочувати тінейджерів ділитися своїми думками та ставити запитання.
- Важливо бути відвертими: якщо відповіді на запитання немає — визнати це і спробувати знайти потрібну інформацію.
- Слід обговорювати можливі варіанти дій, якщо підліток виявляє бажання бути корисним, допомагати.

## 2.2. Вправа «Закон гармонії»

**Мета:** формування толерантності та етичної культури міжособистісної комунікації і відносин.

У цивілізованому соціумі існує неписаний закон гармонії спілкування і міжособистісних відносин, що зачіпає їх нормативну сферу. Слідуючи йому можна не допустити зародження багатьох антагоністичних протиріч, конфліктів, образ. Звучить він так: «Дозволяючи собі - дозволяй іншим. Забороняючи іншим - забороняй собі»

### «Дозволяю собі, забороняючи іншим»

Перерахуйте ваші вчинки, спрямовані на отримання переваги за рахунок оточуючих. Визначте ступінь свободи ваших дій.

Чи дозволяете ви собі спізнаватися, підвищувати голос на інших, ігнорувати чийсь думки (товариша, дитини, підлеглого і ін.), висміювати когось і так далі.

### «Забороняю іншим, дозволяючи собі»

Перерахуйте, на які дії оточуючих накладається заборона, але дозволяється собі. Наприклад: критикувати, оцінювати, лагодити безлад, байдкувати.

### Рефлексія (робота в парах)

Прокоментуйте заповнені таблиці один одного, починаючи коментар словами «Усе одно ти молодець! Бо...». При цьому дайте учасникам можливість випробувати на собі такий спосіб реагування, при якому самоповага партнера не зникається і в скрутному для нього положенні.

### Вправа 2.3. «Рецепт стресостійкості»

Ця вправа спрямована на консолідацію усіх ресурсів людини та їх візуалізацію. Результат її виконання — малюнок, постер, колаж, асамбляж, презентація, мудборд тощо — може бути використаний у подальшому для пошуку ефективного способу швидкого відновлення та заспокоєння. Завдання може виконуватися як індивідуально, так і в групі. Для створення креативного продукту слід виділити достатньо часу. Виконуючи вправу, можна опиратися на наведені нижче інструкції:

- Поміркуйте над тим, що дає підтримку у скрутні часи, може потішити та розрадити. Це можуть бути конкретні речі, дії та вчинки (прогулянка, обійми, подарунок другові і т.ін.).
- Створіть рецепт стресостійкості у вигляді творчого продукту будь-якого формату.
- Обговоріть роботи і прокоментуйте, що саме і як допомагає, у яких ситуаціях найкраще спрацьовує.

#### Завдання 6:

- **Перегляньте цикл відео «Скази чесно: як ти?»** за участі Соломії Вітвіцької, Світлани Тарабарової, Ольги Бутко, Юрія Горбунова, Олександри Заріцької (KAZKA), Злати Огневич, Вадима Карп'юка, Роксолани Сироти (ROXOLANA).
- Поділіться своїми враженнями і думками щодо почутого і побаченого за ці 8 хвилин.
- Щоб Ви порадили як рецепт стресостійкості своїм учням? Колегам? Родині? Друзям?

### Вправи для відновлення ресурсу

Психологи виокремлюють декілька каналів, з яких можна брати ресурси для відновлення. Вони були вивчені та узагальнені у ході дослідження шляхів подолання кризових ситуацій ізраїльським психологом-травматерапевтом Мулі Лаадом (Mooli Lahad). Як результат, була розроблена модель BASIC Ph, згідно з якою розрізняють 6 стратегій відновлення ресурсу:

- B** (belief and values) — віра й переконання
- A** (affect and emotions) — емоції
- S** (sociability) — соціальність
- I** (imagination and creativity) — уява
- C** (cognition and thought) — когнітивні стратегії
- Ph** (physiological activity) — фізична активність.

Зараз попрацюємо над її вибудовою.

## 2.4. Ізометричні вправи.

Цей метод вчить стабілізуватись під час стресу. Він ґрунтується на чергуванні напруги і розслабленні деяких груп м'язів у рівномірному ритмі.

**Приклад № 1:** сидячи на стільці, візьміться обома руками за сидіння і з силою потягніть догори. Парахуйте до шести, опустіть руки і розслабтесь. Знову потягніть руками сидіння догори, щоб чітко позначилися відповідні групи м'язів, потім знову відпустіть руки і розслабтесь. Таким чином, можна добитися розслаблення всіх груп м'язів за рахунок їх напруги: з силою стискати та розтискати кулаки, схрещувати руки і тиснути на шию, намагаючись при цьому протидіяти тиску шиєю, періодично натискати підшвами ніг на підлогу та ін. Ці нехитрі вправи можна виконувати навіть тоді, коли ви сидите на конференції і хочете знову бути свіжим і бадьорим, не притягуючи уваги оточуючих. Виберіть собі такі вправи, які можна виконувати руками в положенні «сидячи» і непомітно для оточуючих.

**Приклад № 2:** опускаємо голову на яремну западинку, вільне провисання, поступово планомірно, обертаємо голову по колу, ніби яблуко по тарілці обертається. При вправі відчуваємо повне розслаблення шиї, голова ніби сама обертається (в одну та іншу сторону по 5-ть разів). Завершивши вправу, зупиниться та відчуйте свій стан та тепло.

**Приклад № 3:** відкиньте голову назад, повільно повертайте нею з боку в бік, потім розслабтесь.

**Приклад № 4:** притягніть плечові суглоби високо до вух і в такому положенні нахиліть підборіддя до грудей.

## 2.4. Ізометричні вправи.

**Приклад № 5:**

**Обличчя.** Підніміть брови якомога вище, широко відкрийте рот (ніби зображаєте відчуття сильного подиву). Щільно закрийте очі, насуптесь і наморщіть ніс. Сильно стисніть щелепи і відведіть куточки рота назад.

**Груди.** Зробіть глибокий подих та затримайте дихання на кілька секунд, потім розслабтесь і поверніться до нормального дихання.

**Спина та живіт.** Напружте м'язи черевного преса, зведіть лопатки і вигніть спину. **Ноги.** Максимально потягніть на себе ступню і розігніть пальці.

**Приклад № 6:** сідайте зручно. Зробіть кілька глибоких вдихів та видихів. Ваше завдання - потирати пальці на обох руках одночасно у наступній послідовності:

- потирайте своїми великими пальцями мізинці, згадуючи певну ситуацію, коли ви були фізично дуже втомлені. Відчуйте цей стан;
- потирайте своїми великими пальцями безіменні пальці, згадуючи певну ситуацію, коли ви отримали приємне для вас несподіване повідомлення. Відчуйте цей стан;
- потирайте своїми великими пальцями середні пальці, згадуючи ситуацію, коли ви переживали приємну, веселу ситуацію. Відчуйте цей стан;
- потирайте своїми великими пальцями вказівні пальці, створюючи в уяві місце де вам затишно, приємно і безпечно. Відчуйте цей стан. Затримайтесь в тому місці.

За умови регулярної практики, наступного разу, коли ви відчуєте роздратування або перевтому – влаштуйтеся зручніше, потріть пальці і згадайте це місце і ваші відчуття.

## 2.5. Вправа «Малюй музику»

Ця вправа дозволяє задіяти одразу три сенсорних канали: візуальне сприйняття, слух і тактильні відчуття. Вона допомагає вивільнити емоції та візуалізувати їх.

Для її проведення потрібно взяти 3 аркуш паперу, кольорові олівці чи фломастери. Потрібно по черзі прослухати пісні:

[GO A — «Shum»](#)

[Один в каное — «Човен»](#),

[Андрій Хливнюк | The Kliffness — «Ой у лузі червона калина»](#)

Під час прослуховування музики необхідно зобразити кольоровими олівцями, фломастерами чи фарбами відчуття, які викликає кожна з пісень, у вигляді абстракції, використовуючи різні лінії, фігури, кольори у довільній формі. Для кожної наступної пісні слід використовувати новий аркуш.

Обговоріть малюнки та емоції, які виникали протягом виконання завдання.

**Рефлексія:** Обов'язково знайдіть час повернутися до вправи «Самопрезентація» і проаналізувати очікування від тренінгу:

- Чого я отримав/ла цього заняття?
- Що я ціную в самому собі?
- Чи змінились позиції, які я вважав/ла предметом моєї гордості?
- Що я вмію робити найкраще?

## Використані джерела:

1. Баранова Н.П. «Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності». – Х: Вид. група «Основа», 2011. – с.159.
2. Бобровський М.В., Горбанов С.І., Заплотинська О.О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. – Київ, Державна служба якості освіти, 2019 – 240 с.
3. Газета «Соціальний педагог». - № 4. – К: ТОВ «Редакція загально-педагогічних газет», 2011.
4. Газета «Соціальний педагог». - № 9. – К: ТОВ «Редакція загально-педагогічних газет», 2011.
5. Кася Д.М. «Емоційний стрес». – СПб, 2005.
6. Ютаев-Смык Л.А. «Психология стресса». – М., 1983
7. Літковська О.В. «100 притч для тих, хто вчить, і тих, хто вчиться»/ Олена Літковська. – К: Шкільний світ, 2012. – 224с.
8. Матвійчук О.С., Саханюк С.А. «Скарбничка тренера. На допомогу психологу-початківцю»// Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 11.
9. Журнал «Психолог», видавництво «Шкільний світ», березень 6 (486), 2012р. – стор. 41-50
10. Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности монография/ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2009. – 316 с.
11. «Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів»/уклад. А.Г. Дербеньова, А.В. Кунцевська. – Х: Вид. група «Основа», 2009. – с.223.
12. Селье Г. «Стресс без дистресса». – М., 1979.
13. Черепанова Е.М. «Психологический стресс: помоги себе и ребёнку». – М., 1997.
14. Як говорити з дітьми про війну: поради психологів. ( Посібник ІОНКСФ)  
<https://imon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2022/06/18/Conflict.and.war.18.06.2022.pdf>