

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

І.І. ДРАЧ

**УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ**

Монографія

Київ
«Дорадо-Друк»
2013

УДК 378.1
ББК 74.00я73
Д72

*Рекомендовано до друку
Вченою Радою Університету менеджменту освіти
Національної Академії педагогічних наук України
(протокол № 4 від 19 червня 2013р.)*

Рецензенти

- Євтух М.Б.**, дійсний член НАПН України, д. п. н., проф., академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України
Хоружа Л.Л., д.п.н., проф., проректор з наукової роботи Київського Університету ім. Б. Гринченка
Сущенко Т.І., д.п.н., професор кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету

Драч І.І.

- Д72 **Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади.** Монографія / І. І. Драч. — К.: «Дорадо-Друк», 2013. — 456 с.

ISBN 978-966-2077-59-9

У монографії розкрито сучасні тенденції управління освітніми закладами, обґрунтовано методологічні особливості управління компетентнісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи. Подано модель управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів та розкрито можливості її реалізації у вищому навчальному закладі. Виокремлено та схарактеризовано умови і засоби ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Монографію призначено науковцям, керівникам та науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів.

УДК 378.1
ББК 74.00я73

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	----------

РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ	11
1.1. Компетентнісний підхід в освіті як наукова проблема	11
1.2. Аналіз наукових досліджень професійної компетентності викладача ВНЗ	56
Висновки до розділу 1	106

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	110
2.1. Сучасні тенденції управління освітніми закладами	110
2.2. Концептуальні підходи до управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи	128
2.3. Закономірності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи	168
2.4. Принципи управління компетентісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи	192
Висновки до розділу 2	211

РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	216
3.1. Зміст та технології управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи	216
3.2. Функції та методи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи	251

3.3. Наукове обґрунтування показників ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.	302
Висновки до розділу 3.	331

РОЗДІЛ 4. УМОВИ І ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ. 336

4.1. Організаційно-педагогічний та науково-методичний супровід процесу формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.	336
4.2. Оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи	375
Висновки до розділу 4.	399

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ. 404

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. 409

ДОДАТКИ. 451

ПЕРЕДМОВА

Найхарактернішою ознакою сучасного суспільства є зміни в усіх сферах життя, які сьогодні рухають науку, економіку, промисловість, культуру, впливають на розвиток інформаційного і освітянського простору.

Розвиток вищої освіти в Україні спрямовано на забезпечення якості підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості, яка навчається.

Спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою раніше, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що визначається об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній, з критичним, розкріпаченим від догм мисленням, котра живе в складному, суперечливому, наповненому проблемами сучасному світі й готова кваліфіковано їх розв'язувати. Сьогодні потребує виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, яка ґрунтується на формуванні їхньої професійної компетентності і передбачає розвиток особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися у житті суспільства.

Завдяки перетворенням, які відбуваються на сучасному етапі розвитку Української держави, постають нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни. Ці завдання відображені у Національній доктрині розвитку освіти України

у XXI столітті, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні. Вирішення завдань вищої освіти обумовлюється ефективним управлінням формування професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя.

Актуальність проблеми підвищення якості науково-педагогічної діяльності нині зумовлюється й проявом низки суперечностей, що характеризують сучасний простір вищої освіти в Україні на концептуальному, нормативно-організаційному та методичному рівнях, а саме:

- між необхідністю поступового переведення вищої освіти у відкриту систему та нерозробленістю відповідних механізмів адаптації освітньої системи до змін оточення;
- між декларуванням ідеалів та принципів особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, та переважанням когнітивно орієнтованого, «зунівського» підходу до визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх викладачів вищої школи;
- між необхідністю врахування прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців та їх недостатньою науково-методичною трансформацією у вітчизняній педагогічній практиці;
- між утвердженням компетентнісного підходу при здійсненні професійної підготовки і недостатньою розробленістю теоретико-методичного підґрунтя для цього;
- між нагальною потребою підготовки викладачів вищої школи до впровадження компетентнісного підходу та невідповідністю реальної системи підготовки магістрантів педагогіки вищої школи вирішенню цього завдання;

- між становленням і розвитком магістратури як однієї з форм професійної підготовки викладачів вітчизняних ВНЗ до науково-педагогічної діяльності (Закон України «Про вищу освіту», Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів) та недостатнім теоретичним забезпеченням управління цією підготовкою;
- між необхідністю цілеспрямованого усвідомленого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи і відсутністю обґрунтованих та експериментально перевірених моделі та технології відповідного управління.

Проблема компетентності особистості в психолого-педагогічній науці знайшла відображення під час розв'язання широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих, головним чином, на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності у працях К. Абульханової-Славської, О. Бодальова, А. Деркача, Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Ю. Фокіна, В. Шадрикова та ін.

Дослідженню феномена професійної компетентності особистості присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, які зосереджені, передусім, на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів вищих навчальних закладів. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і, власне, професійної компетентності викладачів ВНЗ розкриваються в працях В. Андрущенко, А. Барабанщикова, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Гури, О. Дубасенюк, З. Єсаревої, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кузовльова, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Лугового, В. Олійника, І. Підласого, Н. Протасової, В. Семиченко, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін. Дослідження психологічного та педагогічного компонентів професійної компетентності педагога, які забезпечують здатність фахівця

до особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення, визначають його акмеологічну культуру, відображено у роботах О. Бодальова, В. Введенського, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Москаленко, О. Полуніної, Ю. Фокіна та ін.

Проте, незважаючи на нагальну потребу у сучасній теорії та технології формування професійної компетентності викладача ВНЗ, проблема управління цим процесом при здійсненні професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи залишається малодослідженою як у теоретичному, так і в практичному аспекті. Це підтверджується відсутністю теоретично визначеної й методологічно обґрунтованої системи ефективного управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Дослідженню і вирішенню цього завдання й присвячено монографію.

У монографії узагальнено результати багаторічної дослідницької роботи, яку було спрямовано на визначення теоретико-методичних основ управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Об'єктом проведеного дослідження було визначено процес формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Предметом дослідження обрано методологічні основи, зміст та технологію управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Об'єкт і предмет дослідження зумовили відповідну робочу гіпотезу, яку покладено в його основу. Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи буде значно ефективнішим за умов:

- розгляду процесу формування професійної компетентності магістрантів як педагогічної системи, що передбачає концептуальну єдність педагогічних, психологічних та організаційно-методичних компонентів;

- обґрунтування, розроблення і впровадження моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів;
- впровадження в практику компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою викладачів ВНЗ оцінювально-критеріальних показників його стану;
- розроблення технології моніторингу управління формуванням професійної компетентності магістрантів;
- органічного поєднання у процесі підготовки магістрантів традиційних та інноваційних технологій навчання.

Основною метою проведеного і відображеного у монографії дослідження є розроблення теоретично обґрунтованої, експериментально апробованої системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи для підвищення якості їх підготовки до майбутньої діяльності.

Визначена мета дослідження сприяла розв'язанню, зокрема, таких завдань:

- аналіз наукових засад компетентнісного підходу в освіті;
- виявлення змісту та структури професійної компетентності викладача вищої школи;
- характеристика основних тенденцій управління освітніми організаціями в умовах суспільних трансформацій;
- обґрунтування та опис концептуальних підходів, закономірностей та принципів управління компетентнісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи;
- обґрунтування змісту та технології управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи;
- характеристика функцій та методів компетентнісно орієнтованого управління;

- виокремлення та наукове обґрунтування показників ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи;
- охарактеризування сутності організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу процесу формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи;
- розроблення кваліметричної моделі оцінювання ефективності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Автор висловлює сподівання на те, що результати проведеного дослідження сприятимуть подальшому підвищенню ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Розділ 1.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

1.1. Компетентнісний підхід в освіті як наукова проблема

Кінець ХХ ст. ознаменувався глибинними змінами у розвитку людства, пов'язаними з переходом від індустріального суспільства до постіндустріального. Це висуває нові вимоги до освіти і тим самим обумовлює напрями її розвитку і удосконалення.

На відміну від індустріального суспільства, основним чинником розвитку якого було виробництво, постіндустріальне суспільство висуває на перше місце наукове знання і технології. Головною його ознакою є вміння виробляти й передавати інформацію, саме тому воно і отримало назву інформаційного: «В інформаційному суспільстві інформація перетворюється на своєрідну метафізичну субстанцію, універсальну уречевлену форму капіталу, землі і праці, споживання якої, на відміну від інших ресурсів, не веде до її кількісного зменшення. Ця інформація, що існує у вигляді потоків даних, тобто об'єктивно, незалежно від свідомості людини і взагалі від людського розуму, становить основний елемент інформаційного способу виробництва» [219, 193].

В інформаційному суспільстві змінюється роль і місце освіти. Як зазначає О. Пометун: «...наприкінці ХХ ст. почали відбуватись докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначнос-

ті оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірності оцінки» [330, 16]. До того ж «...постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального кінця ХІХ — середини ХХ століть, значно більше зацікавлене в тому, щоб його громадяни були спроможні активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптовуватися до умов життя, що постійно змінюється» [327, 13].

Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей студентів, їх умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися у житті суспільства [118].

Порівнюючи роль освіти в індустріальному та постіндустріальному суспільстві, Г. Ільїн зауважує, що в першому система освіти є своєрідною потоковою системою. Масова освіта відповідає цілям індустріального виробництва, готує працездатні елементи індустріального механізму і сама є або прагне бути добре налагодженим механізмом, індустрією з виробництва кадрів. Система масової освіти будується на кшталт індустріального виробництва і поділяє з ним його досягнення і невдачі. Перехід освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального означає, передусім, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання та уявлення про педагога як носія готового знання [175].

Погоджуючись із такою думкою, О. Новиков наголошує на тому, що в постіндустріальному суспільстві розуміння освіти сприймається як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як засобу побудови особистої кар'єри. А це змінює цілі навчання, його мотиви, форми і методи навчання, роль педагога. Для нової епохи, в яку перейшло людство, потрібні нові організація, структура і зміст освіти, бо суспільство вже не потребує і принципово не може потребувати колишніх підходів, традиційно сформованих позицій, стереотипів. У новому суспільстві людям необхідний той базис, який дасть змогу, по-перше, розуміти один одного. По-друге, служити основою для розвитку творчих можливостей кожної людини, його самови-

раження і самореалізації в різноманітних сферах людської діяльності, що динамічно змінюються [287].

На необхідності заміни репродуктивно-функціональної моделі освіти компетентнісною наголошує І. Зязюн. До того ж науковець зазначає, що «...розвиток змісту неминує зумовлює і реконструкцію форм, процесуальних характеристик освіти» [172, 12].

Становлення інформаційного суспільства, яке характеризується посиленням міграційних процесів, мобільністю ринку праці, міжкультурних обмінів, а головне, об'єктивною потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну ідентичність, зумовлює інтегративні тенденції та ключову роль освіти у процесі зародження та розвитку нового світового співтовариства. Радянському періоду розвитку промислового виробництва був притаманний кваліфікаційний підхід до підготовки фахівця, якому сприяв дефіцит кваліфікованих робітників та інженерно-технічних кадрів, відсутність конкуренції товарів на внутрішньому ринку. При такому підході, як зазначає В. Байденко, кваліфікація означає переважання рамкової діяльності в стійких полях і алгоритмах. Кваліфікаційний підхід припускає, що професійна освітня програма ув'язується, як правило, з об'єктами (предметами) праці, збігається з їх характеристиками і не свідчить про те, які здібності, готовності, знання і відносно оптимально пов'язані з ефективною життєдіяльністю людини в багатьох контекстах [28]. Цей підхід традиційно орієнтований на результат у вигляді конкретного переліку ЗУНов.

В умовах ринкової економіки, інформаційного суспільства ситуація принципово змінилася через постійне вдосконалення технологій, орієнтацію виробництва на ринок, що потребує фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на умови ринку, виявляти ініціативу, творчість і активність. Тому результатом професійної освіти має стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, більш високий рівень підготовленості спеціаліста [121].

Отже, спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою раніше, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що визначається об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній, з критичним, розкріпаченим від догм мисленням, котра живе в складному, суперечливому, наповненому проблемами сучасному світі й готовою кваліфіковано їх розв'язувати.

Динамічність процесів у суспільному розвитку, зростання інформації, постійне оновлення і швидка зміна технологій ставлять людину перед необхідністю безперервно здобувати нові знання, підвищувати свій освітній рівень, адаптовуватися до змін, що з'являється протягом її життя. Як зазначає академік В. Олійник, «...відмова від постійного оновлення знань, умінь, навичок, особистісного розвитку призводить до зниження адаптаційних можливостей людини, її неконкурентноздатності на ринку праці, принципового зниження якості життя» [235, 10]. Зміна парадигми «освіта на все життя» на нову — «освіта через усе життя» (life-long education) принципово змінює роль освіти в суспільному і індивідуальному розвитку, вона стає одним з найважливіших соціальних інститутів. Внаслідок цього підвищуються вимоги до освіти з боку суспільства і держави, зокрема, вимоги до її якості та ефективності.

Наприкінці ХХ ст. основною проблемою міжнародної освіти було визначено розрив між можливостями сформованої системи освіти і потребами суспільного розвитку. Цю проблему позначено як кризу освіти. Концептуальною основою запропонованих освітянською спільнотою заходів щодо виходу з кризи стала ідея запровадження компетентнісного підходу як одного з ефективних шляхів розв'язання протиріч у розвитку освіти та суспільства, узгодження освітніх систем в глобалізованому світі. На думку науковців, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати сучасній людині можливість адаптуватися до швидкоплинного світу, знаходити своє місце в ньому. Як зауважує Н. Бібік, «...компетентності мають охоплювати

такі якості людини, що дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст» [35, 51].

Реформування вітчизняної системи освіти, зокрема вищої, відбувається в контексті процесів оновлення світових освітніх систем, які передбачають переосмислення мети і результату освіти, модернізацію її змісту, оптимізацію організації навчального процесу. Тому актуальним, на нашу думку, є зв'язок проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців із впровадженням компетентнісного підходу, що потребує глибокого і всебічного наукового вивчення всіх аспектів даного явища.

Філософським підґрунтям введення компетентнісного підходу Є. Самойлов вважає необхідність подолання сформованої в ХХ ст. гіперболізації цінностей науки, техніки та недооцінки унікальності, індивідуальності окремої людини, придушення свободи особистості бюрократичним державним апаратом, що стає серйозною перешкодою для сталого розвитку цивілізації. У ХХ ст. на тлі вражаючих успіхів науки і техніки проявилася страшна моральна деградація людства. Інформаційна епоха розвитку цивілізації ставить під сумнів всемогутність техніки і сьогодні необхідні інші соціальні нововведення. Головна мета компетентнісно орієнтованої освіти полягає у вихованні вискоморальної, вільної людини, яка усвідомлює відповідальність за події в світі [355].

Український філософ С. Клепко зазначає, що оцінювання сукупності здібностей особистості через компетентність викликана необхідністю оцінювання «вихідної продукції» навчальних закладів. Він зазначає, що результати міжнародних досліджень TIMSS і PISA стали для багатьох країн поштовхом до серйозних реформ в освіті. Ці реформи мали фундаментальний, принциповий характер, змінили ідеологію формування освіти. Якщо раніше системи освіти керувалися винятково «Входом» («Input»), тобто державним бюджетом, навчальними планами і програмами, розпорядженнями для учителів, програмами іспитів тощо, то зараз політика розвитку освіти

і школи орієнтується на «Вихід» («Output»), тобто на успішність школи, на результати навчання школярів. «Вихід» систем освіти включає водночас з видачею сертифікатів найголовніші ознаки особистості учнів: сформовані компетентності, кваліфікації, структури знань, поглядів, переконань. Вони формують основу для навчання протягом життя з метою особистого вдосконалення і виконання суспільних функцій. Результати навчання, орієнтовані на функціональність, соціальну адаптованість випускника, стають вирішальним вихідним пунктом для оцінювання шкільної системи і заходів щодо її подальшого розвитку [190, 150–151].

Дослідженню сутності компетентнісного підходу присвячені праці таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як В.Байденко, Н.Бібік, В. Болотова, Л. Ващенко, В. Введенського, М. Волошиної, Н. Гришанової, О. Дахіна, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, І. Зимньої, Е. Зеера, В. Кальнея, В. Краєвського, Н. Кузьміної, О. Локшиної, В. Маслова, О. Новікова, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, В. Серикова, Е. Симанюк, О. Суббето, Ю. Татура, А. Хуторського, В. Шадрикова, С. Шишова. Проте аналіз теоретичних джерел та практичної діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що до цього часу існує недостатнє розуміння керівниками вищих навчальних закладів і науково-педагогічними працівниками сутності та потреби у переході до компетентнісного підходу під час підготовки фахівців.

Аналізуючи етапи становлення компетентнісного підходу, зазначимо, що орієнтована на компетенції освіта (competence-based education — CBE) формувалася в 1970-х р. в Америці в загальному контексті запропонованого Н. Хомським 1965-го р. (Массачусетський університет) поняття «компетенція» стосовно до теорії мови, зокрема трансформаційної граматики. Як зазначав вчений, існує фундаментальна відмінність між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить і хто слухає) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку вживання є безпосереднім відображенням компетенції [169].

Дослідження еволюції поняття «компетентність» в освіті американським вченим П. Хейджером дало йому змогу виокремити такі етапи цього процесу:

- перший (1960–1970 рр.) — біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розумілася як проста демонстрація діяльності в межах виконання окремих фрагментів завдань, спрямованих на розвиток навичок;
- другий (1970–1990 рр.) — компетентності тлумачаться як навички загального характеру, які визначають суть майбутньої діяльності;
- третій (з 1990 р.) — компетентності тлумачаться як такі, що обов'язково потребують як елементу виконання, так і володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [474].

Із визначеними П. Хейджером етапами еволюції поняття «компетентності» збігається періодизація етапів становлення компетентнісного підходу, що виокремлена російською вченою І. Зимньою. Вона наголошує на трьох етапах становлення СВЕ-підходу в освіті:

- перший (1960–1970 рр.) — запровадження категорії «компетенція» до наукового апарату та створення передумов для розведення понять «компетенція» та «компетентність»;
- другий (1970–1990 рр.) — використання категорії «компетенція/компетентність» у теорії та практиці навчання мови (передусім нерідної), професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, навчанні спілкуванню; компетентність вперше розглядається як інтегративна «властивість особистості»;
- третій (з 1990 р.) — розроблення ЮНЕСКО переліку компетентностей, якими повинні володіти молоді люди після набуття формальної освіти; постановка питання щодо важливості визначення ключових компетенцій (key competencies) як для успішної роботи, так і для подальшої вищої освіти [169, 14–16].

Іншу позицію щодо періодизації етапів становлення компетентнісного підходу займає українська вчена О. Локшина. Виходячи з врахування як концептуального простору розвитку компетентностей, так і практичної діяльності країн та міжнародної спільноти, дослідниця не виділяє чітких меж між етапами періодизації компетентнісного підходу. На її думку, ці етапи не мають часу закінчення. Позиція вченої полягає в тому, що кожен наступний етап лише збагачував попередній новими ідеями та подіями. Так:

- перший етап (з 1960-х р.) характеризується як період так званого компетентнісного руху в освіті, що стартував у США та Європі у мовній, професійній і педагогічній освіті під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму;
- другий етап (з 1990-х р.) — це час визначення важливості компетентностей на міжнародному рівні. Поширення на середню освіту в межах становлення ідеї безперервної освіти, дослідження природи ключових компетентностей;
- третій етап (із початку XXI ст.) — початок трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання [274, 131].

З огляду на те, що до цього часу точаться дискусії щодо визначення змісту понять «компетентність», «компетенція», їх співвідношення, існування різних підходів до класифікації ключових компетентностей, ми поділяємо позицію О. Локшиної та вважаємо, що жоден з етапів становлення компетентнісного підходу не можна вважати закінченим.

Аналіз розуміння науковцями сутності компетентнісного підходу свідчить про різні підходи до тлумачення цього феномена. Зокрема, Г. Селевко вважає, що «...компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом ком-

петенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [356, 138].

Цієї ж думки дотримується і О. Новіков, який вважає, що цей підхід заснований на концепції компетенцій як основи формування в учнів здібностей вирішувати важливі практичні завдання і виховання особистості в цілому [287].

В. Болотов та В. Сериков зазначають, що «...компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а уміння вирішувати проблеми...» [40, 10].

Із теоретико-методологічної точки зору заслуговує на увагу твердження Ю. Громико, який зауважує, що «...специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що засвоюється не «готове знання», кимось запропоноване до засвоєння, а простежуються умови походження даного знання» [82, 38].

Розглядаючи актуальність запровадження компетентнісного підходу у контексті модернізації професійної освіти, Е. Зеєр та Е. Симанюк зазначають, що особливість компетентнісного підходу полягає в пріоритетній орієнтації на цілі — вектори освіти: вміння навчатися, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності [163].

Сутність компетентнісного підходу О. Пометун розкриває через спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних, надпредметних, міжпредметних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості [330]. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки

стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти [301].

На діяльнісній та особистісній характеристиці компетентнісного підходу акцентує увагу і австралійський дослідник Т. Гофман. Він стверджує, що компетентнісний підхід можна розглядати в трьох площинах: 1) видимих та фіксованих результатів діяльності; 2) деяких стандартів виконання діяльності; 3) особистісних властивостей, які визначають ефективність тієї або іншої діяльності [476].

Досліджуючи компетентнісний підхід у контексті професійної діяльності, В. Маслов та Л. Ващенко визначають його як «...наукову концепцію, що має бути покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності і відповідності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді або у конкретній професійно-фаховій сфері» [51, 17].

Важливою особливістю компетентнісного підходу, на яку звернули увагу автори Національного освітнього глосарію з вищої освіти [283], є студентоцентрована сутність цього підходу. При цьому метою діяльності педагога, професійний світогляд якого базується на особистісно-центрованому підході, є стимулювання осмислення учіння, надання допомоги в здійсненні індивідуального саморозвитку. Зауважимо, що така діяльність (за К. Роджерсом) називається фасилітацією (від англ. *facilitate* — полегшувати, допомагати, сприяти).

Узагальнюючи наведені тлумачення сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, вважаємо, що його основними ознаками є поєднання особистісної та діяльнісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь та навичок, а здатність людини діяти в різноманітних про-

блемних професійних та соціальних ситуаціях. Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на формування здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння й навички, здібності й психічні якості), які необхідні для вирішення різноманітних проблем.

Компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знанневому, а посилює його особистісним та діяльним спрямуванням, оскільки стосується особистості й може бути реалізованим тільки у процесі діяльності. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента у ході навчання. Первинною і системоутворюючою складовою освітнього процесу стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна), що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей. При цьому вимірюваний результат детермінує процес з його досягнення.

Впровадженням компетентнісного підходу у вищій освіті передбачається перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника, а це означає, що цілі освіти мають бути пов'язані не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. У процесі освітньої діяльності у вищій школі має відбутися перехід від засвоєння інформації як предмета запам'ятовування до школи мислення, дії та розвитку здібностей особистості. Це значною мірою має обумовити здатність особистості до практичної діяльності, оволодіння вміннями працювати в нових умовах, до прагнення навчитися жити разом з іншими в умовах невизначеності, полікультурності, ефективно і морально справлятися зі своїми життєвими проблемами [127].

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Це дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід переходить зі стадії «самовизначення» на якісно новий щабель розвитку — обов'язкової нормативної реалізації. Так, компетентнісний підхід покладе-

но в основу розроблення галузевих стандартів вищої школи нового покоління (відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9–484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи) [240]. Це означає, що по мірі розроблювання нових професійних стандартів у системі вищої освіти України при підготовці майбутніх фахівців відбудеться поступовий перехід до компетентнісно орієнтованої освіти.

Впровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців буде означати реальний перехід до нової освітньої парадигми, оскільки це вимагатиме (за А. Вербицьким, О. Ларіоною) [54] істотних змін у всіх ланках педагогічної системи, а значить, в ній самій як цілісності:

- у цінностях, цілях і результатах навчання і виховання — від забезпечення засвоєння ЗУНів тими, хто навчається, до формування базових соціальних і предметних компетенцій/компетентностей сучасної людини;
- змісті освіти — від сукупності абстрактних теоретичних понять, що розкидані попредметно, до системних, міжпредметних, надпредметних, метапредметних, практикоорієнтованих концептуальних уявлень про світ і засоби практичної дії та вчинку, що соціально нормовані;
- педагогічній діяльності викладача — від монологічного викладення навчального матеріалу до педагогіки творчої співпраці та діалогу з тими, хто навчається;
- навчально-пізнавальної діяльності студентів — від репродуктивної позиції прийому та запам'ятовування навчальної інформації до створення образу світу в собі шляхом активного входження у світ інтелектуальної, духовної, соціальної та предметної культури;
- технологічному забезпеченні освітнього процесу — від традиційних до інноваційних технологій діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності обох суб'єктів освітнього процесу покладено принципи активної твор-

чої взаємодії, єдності пізнавальної, дослідницької та майбутньої практичної діяльності;

- освітньому середовищі, що складає внутрішній контекст діяльності викладачів і студентів, як системі впливів та умов формування та розвитку особистості, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні;
- відношеннях із зовнішнім середовищем, що задає зовнішній контекст закладу освіти — з родиною, соціальними оточеннями міста або селища, власною національнокультурною спільнотою, виробничими підприємствами, засобами масової інформації, закладами культури, відпочинку та спорту, країною та світом;
- якісно вищому рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти.

Отже, узагальнюючи теоретичні дослідження актуальності та сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, зокрема і майбутніх викладачів вищої школи, вважаємо, що він є ключовим методологічним інструментом, який дає змогу по-іншому будувати цілі і зміст освіти, визначати результати навчання. Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки випускників, формування їх готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності. Відповідно до цього необхідне одночасне перетворення змісту і форм організації освітнього процесу. Причому нові форми мають забезпечити студентам не тільки і не стільки знання, скільки виконання діяльності на їх основі протягом усього часу навчання, а зміст має складати предметну основу цієї діяльності. Внаслідок студент повинен «проживати» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь [121].

Аналіз наведених характеристик компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців (табл.1.1) дає

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика традиційного
та компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх
фахівців**

№ пп	Елементи освітнього процесу	Традиційний підхід	Компетентнісний підхід
1	Цілі	Надати знання про світ, способи діяльності у науці та виробництві; забезпечити підготовку випускників до майбутньої професійної діяльності	Озброїти методологією творчої діяльності, проектування та передбачення можливих наслідків майбутньої професійної діяльності
2	Завдання	Формування знань, умінь, навичок	Формування компетентності, механізмів саморозвитку і самовдосконалення особистості
3	Освітньо-професійна програма	Реалізує державний стандарт	Реалізує індивідуальну освітню траєкторію набуття професійної компетентності
4	Форми організації навчального процесу	Аудиторна робота, самостійна робота студентів (від 1/3 до 2/3 загального обсягу годин)	Робота, що імітує майбутню професійну діяльність; індивідуальна робота, робота в малих групах
5	Методи навчання	Домінують методи трансляції та репродукції, орієнтуються на середньостатистичного студента	Спрямовані на відкриття нових знань і способів діяльності, критичне усвідомлення конкретних ситуацій, розвиток творчості; враховують індивідуальні особливості студента
6	Позиція викладача	Інформатор, контролер; орієнтація на обсяг матеріалу	Консультант, партнер, фасилітатор; орієнтація на структурування матеріалу
7	Позиція студента	Слухач; той, хто сприймає, запам'ятовує	Дослідник, творець, партнер
8	Контроль та оцінювання освітніх результатів	Спрямовані на перевірку сформованих ЗУНів	Спрямовані на визначення рівня професійно-особистісного розвитку студента
9	Структура управління ВНЗ	Домінує орієнтованість на функціонування	Домінує орієнтованість на розвиток

змогу виокремити умови становлення компетентнісного підходу в освіті:

- знання дається як системне, міждисциплінарне, узагальнене в різноманітних формах пошукової, розумової діяльності, продуктивного творчого процесу;
- педагог займає позицію співпраці, демократичної взаємодії, допомоги, уваги до ініціативи студента та розвитку його особистості;
- студент зорієнтований на активну взаємодію з викладачами, студентами, на створення клімату взаємопідтримки і взаємної відповідальності;
- студентам через групові форми організації навчання забезпечуються умови для практичного засвоєння різноманітних форм міжособистісних стосунків і спілкування, можливості випробувати почуття радості від спільної співпраці та співтворчості.

Отже, впровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців, на нашу думку, означає:

- посилення внутрішньої мотивації навчання студентів як джерела саморуху;
- самоорганізацію в процесі навчальної діяльності як умову опанування цілісною діяльністю;
- досягнення студентами особистісно-значимих результатів;
- ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу.

Актуальність орієнтації сучасної вищої освіти на компетентнісний підхід обумовлено зміною освітньої парадигми зі знаннево орієнтованої на особистісно орієнтовану, необхідністю гармонізації архітектури європейської та української систем вищої освіти, зумовленої Болонським процесом.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи професійної підготовки. З огляду на те, що викладачі вищої школи мають стати провайдерами компетентнісної підготовки кадрів в освітньому просторі майбутнього, впровадження ком-

петентнісного підходу у підготовку магістрантів педагогіки вищої школи є особливо актуальним [117].

Водночас слід зазначити, що проблема впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти ускладнюється, на нашу думку, існуючою до цього часу невизначеністю і проблемністю термінів «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції», хоча вони і отримують все більше поширення та все частіше використовуються при обговоренні педагогічним співтовариством проблем підвищення якості освіти. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що термінологія компетентнісно орієнтованої освіти лише закріплюється в педагогічному тезаурусі. На нашу думку, розроблення чітких концептуальних і методологічних орієнтирів, визначення статусу базових понять компетентнісного підходу в системі наукового знання має сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз довідниково-енциклопедичних джерел свідчить про те, що суть поняття «компетентний» (від лат. *competens* (*competentis*) — відповідний, здатний) тлумачиться, як правило, у двох аспектах: 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний [53]; 1. Той, що володіє компетенцією. 2. Обізнаний, авторитетний у певній галузі [294; 371].

Уперше розгорнуте тлумачення терміна «компетентність» було дано одним з основоположників компетентнісного підходу Дж. Равеном у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984) [346], яка заслуговує на особливу увагу в межах нашого дослідження. Описуючи перелік 39 компетентностей, автор наголошує на категоріях «готовності», «впевненості», «здатності», «відповідальності» людини.

Під компетентністю Дж. Равен розуміє певне явище, що складається з великого числа компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного. Деякі з них належать скоріше

до когнітивної сфери, інші — до емоційної. Ці компоненти можуть замінити один одного як складові ефективної поведінки. Причому складові компетентності, за Дж. Равеном, є мотивованими здібностями й включають як якості психічних пізнавальних процесів (оригінальність, критичність мислення, звичка до абстрагування тощо), індивідуально-психологічні особливості особистості (самоконтроль, адаптивність, впевненість у собі, наполегливість, довірливість тощо), так і складові загальної освіченості людини (знання про навколишній світ тощо).

Необхідність розширення спектра компетентності за рахунок включення додаткових сфер компетенції в число важливих для суб'єкта професійної діяльності Дж. Равен пояснює тим, що коли порівнювалися більш-менш компетентні, приміром, фермери, вчителі, водії, ковалі, менеджери і армійські офіцери, у кожному разі саме політична (з маленької літери) поведінка, яку демонстрували успішні в своїй справі люди, виявлялася найважливішою. Навпаки, основним джерелом некомпетентної професійної поведінки в сучасному суспільстві ставали нездатність і небажання людей робити щоб то не було стосовно значної низки соціальних, організаційних та політичних завдань, які перебувають за межами безпосередніх службових обов'язків, тоді як саме вони, головним чином, і визначають, що людина може робити всередині цих меж. Далі він стверджує, що компоненти компетентності будуть розвиватися і виявлятися тільки в процесі виконання цікавої для людини діяльності.

На нашу думку, цінним міркуванням, висловленим Дж. Равеном у своїй праці, є таке: ефективна діяльність — результат декількох чинників — набагато більше залежить від цілого ряду незалежних і взаємозамінних компетентностей, які охоплюють широкий спектр ситуацій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності або здатності, що проявляється в конкретній ситуації. Слід оцінювати повний набір компетентностей, які проявляються індивідами у різних ситуаціях протягом тривалого часу, що витрачається на досягнення особистіс-

но значущих цілей, а не рівень будь-якої окремої здібності. При цьому конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на формування його цінностей і на можливість розвитку та оволодіння новими компетентностями.

Аналізуючи численні зарубіжні та наукові джерела, в яких трактується поняття «компетентності», не важко переконатися у різних підходах до її визначення. Так, Міжнародною комісією Ради Європи компетентність розглядається як «...загальні, або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання». Компетентності, на думку експертів Ради Європи, включають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення поняття «компетентностей» певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл, насамперед, акцентують увагу на особистісних і соціальних потребах, задоволенню яких мають сприяти компетентності [377].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSPI) поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому дане поняття містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [Там само].

Американський дослідник Е. Шорт визначив чотири загальні концепції компетентності. Згідно з першою концепцією, термін «компетентність» тлумачиться як поведінка або дія, тому розуміння компетентності в її межах пов'язується з набуттям людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру. У другій концепції вчений розглядає ком-

петентність як володіння знаннями, вміннями та навичками. При цьому людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало володіючи своєю діяльністю. Людина користується різноманітністю своїх знань і навичок, щоб визначити яку саме діяльність здійснювати і як вона має відбуватися. За третьою концепцією, компетентність є ступенем або рівнем здібностей, що офіційно вважається достатнім. За таким тлумаченням оцінювання компетентності має відбуватися відповідно до певних державних стандартів чи критеріїв якості. Компетентність має відповідати рівню, прийнятому в професійній галузі або у сфері діяльності. У четвертій концепції компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини. Отже, на думку Е. Шорта, для здійснення аналізу сутності тієї або іншої компетентності необхідним є визначення концепції, в межах якої цей аналіз і буде відбуватися [241].

Ю. Громико [82, 7] пропонує трактувати поняття «компетентність» з двох різних позицій. При першій — під компетентністю розуміється розумово діяльнісна здатність, для вироблення якої необхідна рефлексивна логіко-філософська й особистісно гуманітарна культура. Із цим трактуванням автор зв'язує роботи Г. Щедровицького [450; 451] і В. Давидова [92; 93], оскільки ними було створено персонологічну практику подібної освіти. При другій — під компетентністю розуміється соціальне адаптивне вміння, яке потім закріплюється спеціально створеними тестами. Реалізація другого напрямку, на думку авторів, потребує метапредметності й міждисциплінарності, передбачає кардинальну зміну форм розробки змісту, формування нових цінностей освіти. Таке тлумачення компетентності проявляється у вигляді рольових, а не позиційних принципів організації особистості, умінні вишукувати відомості, а не породжувати знання, в умінні пристосовуватися до ринку праці, а не проектувати нові інституціональні форми.

Обмірковуючи філософський аспект тлумачення терміну «компетентність», Д. Єрмаков [146] зауважує, що традиційна гносеологічна парадигма розділяє людину та світ як суб'єкт та

об'єкт. Відповідно до метафори Е. Фрома «мати» — сенс життя зводиться до споживання (товарів, послуг, інформації), людина зосереджується не на цілях, а на засобах існування. При цьому вирішувати сучасні соціальні проблеми пропонується у тій же логіці, яка і призвела до їх виникнення. Автор зазначає, що освіта має забезпечувати не вписування індивіда у соціум, що існує, а розвивати його суб'єктність у житті в цілому.

У гносеологічних межах важко знайти місце компетентності. Компетентність має визначатися в онтологічній парадигмі, яка позначається (за Е. Фромом) метафорою «бути», — проживання взаємодії зі світом, коли людина зосереджується на змісті життя. Пошук нових рішень, отримання інноваційних освітніх (і, відповідно, соціальних, політичних, економічних, екологічних тощо) результатів можливо у тому випадку, коли людина володіє (за власною сутністю, тобто онтологічно) здатністю до самозмін, іншими словами, якщо вона є таким же носієм закономірностей саморозвитку та самоздійснення, як і навколишній світ в цілому.

У такому разі людина і світ вже не протиставляються як розділені сутності (суб'єкт і об'єкт). Онтологічна сутність компетентності обумовлює таку взаємодію, при якій світ переживається як такий, що здатний задовольнити широкий спектр потреб і стає значущим для людини, а людина відчуває себе такою, що володіє можливостями для освоювання та перетворення значущого для себе світу, що є метою та засобом розвитку. Подібний опис повноти буття може бути достатньо стійким у разі, коли воно є результатом не вивчених уявлень, а адекватного психічного відображення об'єктивної значущості світу та власних реальних можливостей — власної компетентності. Іншими словами, компетентність виступає як змістова домінанта світу особистості. В рамках онтологічної парадигми розкривається сенс базових положень компетентнісного підходу: «вчитися знати» — пізнання світу; «вчитися робити» — створення власних творчих продуктів; «вчитися жити» — забезпечення комфортного та безпечного середовища проживання; «вчитися бути» — вибір життєвого шляху, самореалізація [146, 13–14].

Аналіз розуміння вченими феномена компетентності у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, зокрема монографічних та дисертаційних дослідженнях, подано у додатку А.

Важливим для розуміння природи компетентності, на нашу думку, є висновок, який зробив М. Сміт [483]. Він полягає в тому, що для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст. Доповнюючи цю думку, ми вважаємо, що контекст є обов'язковою умовою не тільки демонстрації, а і формування компетентності. Зважаючи на тлумачення контексту А. Вербицьким та О. Ларіоною як «...системи внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на процес і результати сприйняття, розуміння та перетворення людиною конкретної ситуації дії та вчинку» [54, 124], зазначимо, що важливою ознакою компетентності в умовах інформаційного суспільства є здатність діяти в умовах (контексті), що постійно змінюються. Тому логічно зробити висновок про зумовленість рівня компетентності широтою форматів контекстів, в якому вона може проявлятися.

Про взаємозв'язок компетентності та контексту зазначено і у фінальному звіті ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку), під егідою якої протягом 1997–2003 рр. проводилося дослідження «Визначення та добір компетентностей», широко відоме під назвою DeSeCo. Визначення поняття «компетентність» у дослідженні базується на функціональному чи потребо-зорієнтованому підході, який, на думку дослідників, надає можливість ефективно інтегрувати зовнішні потреби та індивідуальні характеристики, включаючи етичні та ціннісні. Компетентність трактується як здатність індивіда успішно відповідати складним вимогам у конкретному контексті шляхом мобілізації психолого-соціальних ресурсів, включаючи як когнітивний, так і не когнітивний аспекти.

Внутрішня структура компетентності визначається зовнішніми потребами та включає ментальний симбіоз здатностей, здібностей та схильностей кожного індивіда. За результа-

тами дослідження було представлено модель взаємозв'язку між потребами, контекстом та внутрішньою структурою компетентності (рис.1.1) [479, 44].

Більш глибоке розуміння феномену компетентності може дати аналіз його співвідношення з іншими поняттями, які характеризують професійну діяльність. Найчастіше поняття компетентності вченими пов'язується з професіоналізмом, культурою професійної діяльності, кваліфікацією. Так, О. Новиков розглядає поняття «компетентність» як альтернативне поняття «професіоналізм» і зазначає, що нині все частіше під час оцінювання ділових якостей замість поняття «професіоналізм» використовується «компетентність». Перше поняття, на його думку, належить до технологічної підготовки. У друге входить зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називають «базові кваліфікації». Це такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного та економічного мислення, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами. Вчений включає в поняття «компетентності» також знання іноземних мов, комп'ютера, екологічні та економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності [298].

Натомість І. Гришина вважає, що компетентність є частиною професіоналізму, при цьому вона обумовлює його і співвідноситься з ним як категорія можливості і дійсності. Щоб компетентність як потенційна можливість особистості привела до ефективної професійної діяльності, необхідні певні об'єктивні умови, відповідна мотивація, вольові зусилля і певна актуалізація набутих знань. Дослідниця також зазначає, що компетентність не є стабільним атрибутом особистості. Навпаки, це надзвичайно динамічне утворення, що є результатом ділового вдосконалення, безперервного процесу розвитку професіоналізму [79, 102].

Такої ж думки дотримується і А. Маркова, яка вважає, що компетентність конкретної людини вужче, ніж його професіоналізм: «Людина може бути професіоналом в цілому у своїй об-



Рис. 1.1. Модель взаємозв'язку між потребами, контекстом та внутрішньою структурою компетентності

ласті, — пояснює вона свою позицію, — але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань» [256, 34].

Дослідник Л. Фішман підкреслює, що компетентність збігається з поняттям «культура професійної діяльності» і навіть із «професійними цінностями і стереотипами». І хоча серед різних визначень компетентності можна знайти найпростіше, таке, як знання, досвід у тій чи іншій області, найчастіше під цим терміном розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати професійну діяльність. Причому йдеться не про окремі знання або уміння і навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дає змогу особистості здійснювати діяльність цілком [407].

Досліджуючи співвідношення компетентності і кваліфікації, Е. Зеєр, розглядає кваліфікацію як частину, складову компетентності, яка крім цього містить інтереси особистості, що об'єднують знання та вміння, індивідуальні здібності, ставлення до праці і соціального оточення [164].

Отже, проведений аналіз теоретичних досліджень свідчить про те, що головними сутнісними характеристиками компетентності вченими виокремлено такі:

- здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, що базується на знаннях, уміннях, досвіді, цінностях, ставленнях, мотивації;
- оперативність і мобільність знань, здатність застосовувати і інтегрувати їх в кожній конкретній ситуації з урахуванням різних її аспектів;
- здатність і готовність приймати рішення, обираючи оптимальніший у певній ситуації варіант;
- здатність організації соціальної дії і співорганізації всіх необхідних для цього ресурсів;
- здатність ефективно, самостійно та відповідально діяти в широкому форматі контекстів;
- комунікативні вміння, що дають змогу цілеспрямовано і ефективно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в межах діяльності;
- наявність певних ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції, загальної та етичної культури, мотивів діяльності;
- здатність до саморозвитку, освоєння нових способів дії.

Формування компетентності як здатності до співорганізації суб'єктом власних та інших ресурсів для досягнення певної мети передбачає і формування ресурсів суб'єкта, які можна поділити на: внутрішні (знання, вміння і навички, цінності, мотиви, психологічні особливості) та зовнішні (соціальні, матеріально-технічні), що забезпечують реалізацію внутрішніх ресурсів в різних ситуаціях і обставинах життєдіяльності.

Основою для формування компетентності є індивідуальні та соціальні потреби. Будучи продуктом власної життєтворчої активності людини, компетентність є не лише і не стільки значним обсягом засвоєних знань і досвіду, скільки вмінням їх актуалізувати в потрібний час і використати в процесі діяльності. У цьому значенні компетентність виступає як інтегральна характеристика людини.

У психолого-педагогічній літературі компетентність трактується як у широкому, так і у вузькому значенні. На думку Л. Карпової, у широкому значенні компетентність розуміється

як ступінь зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому значенні компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої [185]. Більшість дослідників розглядають компетентність як оцінювальну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

Вважаємо, що розкриття феномену компетентності в умовах інформаційного суспільства, для якого притаманні постійне оновлення і швидка зміна технологій, зростаюча динамічність процесів суспільного розвитку, має бути доповненим включенням до її складу такої характеристики, як здатність до життєдіяльності в умовах постійних змін. Вважаємо, що ефективне використання здібностей людини в інформаційному суспільстві неможливе без швидкої і гнучкої реакції на динаміку змін ситуацій та середовища, прийняття різноманіття у роботі, спрямованості на використання інновацій. Компетентний фахівець має бути готовим успішно працювати в умовах відсутності готових алгоритмів, проявляючи творчість у нестандартних ситуаціях. Розуміння динамічності світу, що притаманна сучасній цивілізації, як можливості для навчання та розвитку є важливою характеристикою сучасної людини, а реалізація компетентнісного підходу в освіті має передбачати її формування.

Узагальнюючи розуміння феномена компетентності, зазначимо, що вона має складний, багатовимірний, «голографічний» характер та характеризується наявністю різних підходів та рівнів узагальнення при його тлумаченні. Компетентність можна розглядати з одного боку як здатність, готовність людини до дій, і в той же час як результат будь-яких дій, тобто компетентність має діяльну природу, яка проявляється в процесі професійної, соціальної та іншої діяльності суб'єкта.

Природа компетентності така, що хоч вона і є продуктом діяльності, але не безпосередньо з нього, а є наслідком самоор-

ганізації та саморозвитку індивіда, синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду. Людина досягає власної компетентності, а не засвоює чийсь [117]. Тому компетентність — це форма існування знань, умінь, освіченості, яка зумовлює особистісну самореалізацію, знаходження свого місця у світі, продукт цілісної, а не лише «знанієвої» освіти. Внаслідок цього освіта, що приводить до формування компетентності, має бути по-справжньому особистісно орієнтованою, тобто забезпечувати максимальну затребуваність особистісного потенціалу.

У найбільш загальному вигляді компетентність фахівця можна охарактеризувати як певний рівень сформованості навичок і професійного досвіду взаємодії людини з навколишніми об'єктами та суб'єктами, який необхідний індивідові для успішного функціонування в суспільстві в цілому, і в професійній сфері, зокрема. Таким чином, компетентність фахівця є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу [116].

Водночас з терміном «компетентність» у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі використовується термін «компетенція», аналіз якого також свідчить про неоднозначність його трактування.

В сучасній українській мові поняття «компетенція» (від лат. *competentia* — досягати, відповідати, прагнути) вживається у двох значеннях: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи [53, 445]. Аналогічне подвійне трактування компетенції надає і словник іншомовних слів [371, 241], словник російської мови С. Ожегова [294, 234].

З іншої позиції компетенція визначається вітчизняною енциклопедією освіти, яка подає її визначення як відчуженої від

суб'єкта, наперед заданої соціальної норми (вимоги) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріпленого результату [145, 409]. Н. Бібік вважає, що компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.

Схоже тлумачення компетенції знаходимо у праці А. Хурторського. Зв'язок понять компетенції та компетентності вчений визначає таким чином: компетентність — це володіння студентом відповідною компетенцією (компетенціями), яке включає його особистісне ставлення до неї як предмету діяльності.

На думку дослідника, слід виокремлювати освітні компетенції — вимоги до освітньої підготовки, виражені сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [424].

Відмінну позицію щодо трактування поняття «компетенції» займають Е. Зеєр, А. Павлова, Е. Симанюк. У праці «Модернізація професійної освіти: компетентнісний підхід» науковці характеризують компетенцію як загальну здібність, яка проявляється і формується в діяльності, ґрунтується на знаннях, цінностях, схильностях і дає змогу людині встановити зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій) для успішного розв'язання проблеми [163, 53–54]. Компетенція, вважають автори, є інтегральним результатом освіти. На нашу думку, автори підміняють зміст понять «компетенції» та «компетентності».

Як рівень розвитку учня, пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти, визначають компетенцію О. Дахін [101], І. Родигіна [348], О. Савченко [200].

У контексті професійної діяльності компетенція розглядається як коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом у тій чи іншій сфері (Н. Гузій) [84, 177];

як професійно-статусна можливість щодо здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень в професійній діяльності (В. Горб) [77]. На думку Л. Ващенко та В. Маслова, компетенція законодавчо або нормативно визначене і конкретизоване коло повноважень та прав особистості для виконання відповідних дій у межах конкретної посади або спеціальності у певній професії в предметно-фаховій спрямованості, а також відповідальність за якість і результати своєї роботи. Компетенції розглядаються авторами як упорядкована сукупність методологічних, загальнотеоретичних, спеціально-теоретичних (професійно-фахових) знань та адекватних для їх реалізації технологічних умінь, об'єктивно необхідних для якісної діяльності особистості, яка обіймає конкретну посаду, або працює у професійно-фаховій сфері [51, 16].

На нашу думку, найбільш влучним є визначення компетенції, надане українською вченою Т. Сорочан, яка зазначає, що компетенцію можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією або, у більш широкому смислі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання, дію), що підходить до вирішення проблеми [373, 178].

Європейські науковці С. Адам, Г.Халаж, С.Шо розробили класифікацію компетенцій за категоріями: інструментальні, міжособистісні та системні.

Інструментальні — компетенції, що включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудувати стратегії навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

Міжособистісні — включають індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і

співпраці, умінням працювати у групах, приймати соціальні та етичні зобов'язання.

Системні — поєднання розуміння, відношення та знання, що дають змогу сприймати співвідношення частин цілого й оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових компетенцій як певної основи [15].

Приєднання України до Болонського процесу, неоднозначність трактувань понять, які використовуються у вищій освіті, спонукало вітчизняних науковців до розроблення Національного глосарію з вищої освіти. Поняття «компетенція» трактується у ньому лише в одному значенні — як «...надані (наприклад нормативно-правовим актом особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків» [283, 32].

Разом з тим, у комплексі нормативних документів МОН України для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти нового покоління, який містить рекомендації щодо застосування компетентнісного підходу, поняття компетенцій визначається відповідно до трактування, запропонованого європейським проектом TUNING, а саме: воно включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [240].

Отже, проведений нами аналіз сучасних педагогічних джерел свідчить про неоднозначне трактування як поняття компетентності, так і поняття компетенції, що актуалізує потребу їх подальшого методологічного аналізу [112]. Різними є і підходи щодо зіставлення понять «компетентність» та «компетенція».

Відповідно до першого підходу зміст цих понять розмежовується, причому основа для цього обирається різна:

1. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» відбувається на основі відношення до людини та до діяльності. Поняття «компетентність» стосується людини, розкриває аспекти її поведінки і забезпечує професійно якісне виконання роботи, а поняття «компетенція» стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Компетенція визначає, що саме повинні вміти робити працівники відповідно до конкретних посад і встановлюють стандарти, яким мають відповідати набуті працівниками професійні компетентності. За допомогою їх встановлюється набір системних характеристик для проектування ідеальних моделей та вимірників (кваліметричних стандартів) професійної компетентності (Г. Єльникова) [187, 20–21].

Компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність — як реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності; як володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності (А. Хуторський) [424].

Компетенція визначається як предметна сфера, у якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності. Це відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових та декларативних знань, що включає взаємопов'язані між собою компоненти (епістемологічні, особистісні, соціальні), які активізуються та збагачуються в діяльності в міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими зустрічається їх носій. Компетентність — це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних сферах (компетенціях). Таким чином, поняття «компетенція» пов'язано зі змістом майбутньої професійної діяльності, а поняття «компетентність» — з властивостями особистості (Ю. Фролов, Д. Махотін) [411].

Нормативно встановлені, об'єктивно значущі компетенції виявляються на індивідуальному рівні у вигляді компетентності особистості.

2. Компетенція та компетентність розглядаються як система та її елемент. Згідно з цією позицією, компетентність є системною властивістю особистості: цілісною, ієрархічною динамічною системою здатностей — окремих компетенцій (І. Єрмаков, Д. Пузіков) [146, 24]. З позиції логічної семантики (Г. Фреге, Е. Гуссерль, С. Лесневський, А. Тарський), при тлумаченні цих понять чітко проглядається контекстна залежність, підпорядкована роль компетенцій стосовно компетентності, тому що ні знання, ні досвід, ні обізнаність у будь-якій галузі ще не свідчать про стійку здатність їх носія до виконання роботи в повному обсязі [372, 485].

Обов'язковими (системоутворювальними) елементами компетентності будь-якого виду є такі компетенції: 1) позитивна мотивація до виявлення компетентності; 2) ціннісно-сміслові уявлення (ставлення) про зміст та результати діяльності; 3) знання, що лежать в основі вибору відповідної діяльності; 4) вміння, досвід успішного здійснення необхідних дій на базі наявних знань (Ю. Татур) [387].

Як було вже зазначено раніше, іншою є позиція Е. Зеєра, А. Павлової, Е. Симанюк [163], які вважають компетенцію більш широким поняттям, ніж компетентність.

3. Компетенція та компетентність розглядаються як потенційне та актуальне. І. Зимня визначає компетенції як певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних [170]. О. Суббето вважає, що як практика вживання категорії «компетенція», що склалася, так і призначення цієї категорії для вимірювання якості випускника навчального закладу, дає змогу визначити компетенцію як сукупність потенційних властивостей або як складову якості в системі потенційної якості випускника вищого навчального закладу. Компетентність є не просто сукупність компетенцій, а сукупність компетенцій, що актуалізовані у певних видах діяльності [378].

4. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» відбувається на основі об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість професійної діяльності. Об'єктивні умови називаються компетенціями і розуміються як сфера діяльності спеціаліста, його права, обов'язки та сфери відповідальності, що визначені у різноманітних документах: законах, постановах, указах, наказах, положеннях, інструкціях тощо. Суб'єктивні умови, тобто компетентності, є системою відповідального ставлення та установок людини до світу, інших людей та самого себе, що склалася на певний момент, професійні мотиви, професійно важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, уміння, навички тощо (А. Вербицький, О. Ларіонова) [54].

5. Компетенція та компетентність розглядаються як ідеальне та реальне. На відміну від компетенції, яка є ідеальною, нормативною, моделює властивості випускника, компетентність є реальною і стосується особистості, з нею можуть відбуватися трансформації, вона має емоційне «забарвлення» (О. Дахін) [99].

Прибічники іншого підходу зміст понять «компетентність» та «компетенція» або не розрізняють, або вважають використання другого терміну недоцільним.

Так, на думку І. Родигіної, використання цих термінів пояснюється перш за все недосконалістю перекладу. Адже компетенція — це поняття, що увійшло до вітчизняної освітньої теорії та практики з англосаксонської освітньої традиції. При цьому деякі автори наполягають на пріоритеті використання у психолого-педагогічній науці саме терміна «компетентність» перед терміном «компетенція», ґрунтуючись на вітчизняних мовних стереотипах, а також на тому, що поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, що є суто педагогічними категоріями. Зазвичай дослідники автоматично перекладають слово *competence* (компетенція) з англійської мови на україн-

ську чи російську мови як «компетентність» і навпаки. Отже, знайти первісне значення використаного автором терміна під час перекладу іншомовних наукових джерел (більшість із перших наукових праць із цієї проблематики все-таки були іноземними) майже неможливо [348].

О.Гура вважає, що широке використання в сучасній педагогічній науці категорії «компетенція», підміна нею таких понять, як «компетентність», «знання», «вміння» та «навички» є безпідставним та некоректним [88]. Вчений аргументує свою позицію тим, що в працях зарубіжних засновників компетентнісного підходу в освіті — учасників проекту ДЕЛФІ (Б. Оскарсон, Г. Халадж, С. Шо) — поряд з вищезазначеним терміном використовується як синонім термін «базова навичка», який змістовно може бути інтерпретований як ключова компетенція [166]. Базові навички при цьому розуміються як особистісні й міжособистісні якості, здатності, навички та знання, що виявляються в різних формах і різноманітних ситуаціях праці й соціального життя (С. Шо) [477].

Таким чином, як показав аналіз наведених позицій, дискусія щодо розуміння сутності та зіставлення понять «компетентність» та «компетенція» триває.

Зважаючи на подвійне тлумачення науковцями поняття «компетенції», неоднозначне ставлення до доцільності використання його в освіті, вважаємо, що у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі слід використовувати поняття «освітні компетенції» як соціально обумовлені та закріплені вимоги до рівня підготовки фахівця, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Ці вимоги виражаються сукупністю взаємопов'язаних ціннісних орієнтації, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студентів стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності і є необхідними для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенції виконують функції системних характеристик під час проектування професійних стандартів, що моделюють діяльність студента для його повноцінної життєдіяльності в майбутньому. Компетентність при

цьому визначається опануванням студентом відповідних компетенцій. Спільним в поняттях «компетентності» та «компетенції» є розуміння таких їх характеристик як системність, інтегративність, соціальна та особистісна значущість. Отже, обидва поняття відображають цілісність результату освіти.

Розвиток компетентнісного підходу актуалізував спільний пошук країнами підходів та добору найбільш універсальних за своїм характером, ключових, базових компетентностей, які важливо опанувати людині для того, щоб його соціальна та професійна діяльність була ефективною. Наукові розвідки в цьому напрямку супроводжувалися появою різних класифікацій ключових компетентностей.

Ґрунтовний аналіз розбудови концепту ключових компетентностей зроблено у монографії О. Локшиної. Вчена зазначає, що платформу для цього процесу було закладено у Всевітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім проблемам», затвердженій на Всесвітній конференції освіти для всіх, яка відбулася у Таїланді (1990 р.). Хоча Декларація не містить терміна «компетентність», фактично у статті 1-й параграфа 1-го наведено перелік життєво важливих умінь, необхідних для існування у сучасному світі. Зазначається, що кожний індивідуум — дитина, молода людина та дорослий — повинні отримувати користь від освіти, яка покликана задовольняти їхні базові освітні потреби. Останні включають як перелік базових умінь (уміння читати, писати та говорити, лічити та розв'язувати задачі), так і базовий зміст освіти (знання, цінності та ставлення), що необхідні людині для виживання, розвитку її здібностей та роботи в гідних умовах, всебічній участі у розвитку суспільства, поліпшення якості життя, прийняття рішень та продовження навчання. По суті, у Декларації вперше на міжнародному рівні було наголошено на ідеї необхідності володіння у сучасному світі життєво необхідними вміннями, визначено їх перелік, який повинна транслювати освіта.

Наступним етапом стала Доповідь Міжнародної комісії з освіти XXI ст. «Освіта: прихований скарб» (1996 р.), в якій

Жак Делор сформулював «чотири стовпи», на яких має базуватися освіта ХХІ ст.: «уміння жити разом», «уміння вчитись», «уміння діяти» та «уміння бути» [274, 134].

У Доповіді «Ключові компетентності в Європі», представленій експертом міжнародної організації Рада Європи В. Хутмахером у 1996 р. на симпозіумі у Берні (Швейцарія), наголошувалося на важливості дослідження ключових компетентностей в освіті. Погляди цієї організації на майбутнє Європи як багатонаціонального і багатокультурного континенту, що швидко розвивається в умовах глобальних трансформацій, знайшли відображення у переліку п'яти груп ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці. Це:

- 1) політичні та соціальні компетентності (здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і в поліпшенні демократичних інститутів);
- 2) компетентності, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві (розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити разом з людьми інших культур, мов, релігій);
- 3) компетентності, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням (володіння кількома мовами);
- 4) компетентності, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства (володіння новітніми технологіями, розуміння можливості їх застосування, здатність критичного сприймання інформації та реклами, що поширюються каналами ЗМІ);
- 5) здатність навчатися як основа безперервної освіти у професійному та соціальному контекстах [477].

Особливу значущість має остання компетентність — здатність навчатися, тому її деякі дослідники називають системною компетентністю. Саме недостатність необхідної системної компетентності та спроможності управління знаннями відповідно до потреб, вважає Х. Серве, найчастіше приводить людей до

того, що «...вони потрапляють у ситуації, коли здатність витримувати навантаження як фізичного, так і психічного плану досягає своєї межі. Люди не справляються з потоком інформації та кількістю знань як всередині, так і поза межами ситуацій, що вимагають рішень, дій, зростають труднощі, збільшується кількість помилок» [313, 249].

О. Савченко також наголошує на особливій ролі уміння учнів самостійно вчитися як ключовій компетентності. Вона вважає, що це вміння педагогічно доцільно виокремити як об'єкт спеціального формування. На її думку, «...цей термін означає універсальне поняття, мета-уміння (мета — зверху, над), бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння. Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості» [353, 35].

Дослідженням «Визначення та добір компетентностей», широко відомим під назвою DeSeCo (1997–2003 рр.), ключову компетентність було визначено як таку, що надає особистості можливість ефективно брати участь у різних сферах життя і сприяє поліпшенню життя та розвитку індивідумів [468].

Зважаючи на те, що базовою формулою існування індивіда у сучасному суспільстві є його самостійна діяльність, застосування засобів та взаємодія з іншими, у дослідженні виокремлено дев'ять ключових компетентностей за трьома категоріями:

- використання засобів у взаємодії (інтерактивно);
- взаємодія у гетерогенних групах;
- автономна діяльність [274, 138].

Як вважають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), така класифікація дає змогу визначити критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Так, автономна дія передбачає дві центральні ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння загалу засобів, що дають змогу людині взаємодіяти з навколишнім світом. Уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому розумінні (взаємодія з людьми, які спілкуються іншими мовами та різняться поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії із суспільством, яке має іншу культуру, цінності та соціально-економічне підґрунтя.

Таким чином, реалізація програми «DeSeCo» дала змогу країнам-учасникам (понад 18 країн) визначитися з переліком ключових компетентностей для кожної з них. Було також зроблено перші спроби оцінити компетентності через міжнародні тести [293].

Підсумком широких дискусій європейської педагогічної громадськості щодо розгляду і класифікації ключових компетентностей стало прийняття Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя, прийнятої у 2006 р., в якій містяться вісім ключових компетентностей:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність і базові компетентності у галузі науки та техніки;
- цифрова обчислювальна компетентність;
- уміння вчитися;
- соціальна і громадянська компетентності;
- ініціативність та підприємливість;
- культурна освіченість та виразність [274, 325–332].

Зарубіжні експерти, узагальнюючи матеріали досліджень з реалізації компетентнісного підходу в освіті, виділяють систему

компетентностей на різних рівнях змісту: надпредметні («транс-предметні», «міжпредметні») — вони можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання; загальнопредметні — як результат вивчення того чи іншого предмета, освітньої галузі; спеціально-предметні — як результат вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [330, 22]. При цьому визначається і рівень підготовки, тобто рівень засвоєння компетентності: максимально можливий і достатній та необхідний («мінімальна компетентність») [200, 28].

Основною рисою ключових компетентностей експертами виділено наступну: вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім, незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану, мови. Крім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і мати особистісно орієнтований характер [200, 14].

Російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторської також вважають, що ключові освітні компетенції (автори застосовують термін «компетенції», проте за значенням воно близьке до поняття «ключові компетентності» у розумінні європейських науковців та міжнародних експертів) належать до верхнього, загальнопредметного змісту освітніх стандартів, у ключових компетенціях концентровано та взаємозалежно втілено всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність; загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності [215].

Відомою російською дослідницею компетентнісного підходу І. Зимньою було теоретично обґрунтовано і виокремлено деякі основних компетенцій, об'єднаних у три групи, а саме:

1. Компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

- компетенції здоров'язбереження: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання про небезпеку куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя;
 - компетенції ціннісно-сислової орієнтації в світі: цінності буття, життя, культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки, виробництва, історії цивілізацій та власної країни, релігії;
 - компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення, збільшення накопичених знань;
 - компетенції громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, впевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);
 - компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії: сенс життя; професійний розвиток; мовний і мовленевий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.
2. Компетенції, пов'язані з соціальною взаємодією людини та соціальної сфери:
- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;
 - компетенції в спілкуванні: усному, письмовому; діалог, монолог, породження і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурне спілкування; ділова переписка; ді-

ловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що належать до діяльності людини:

- компетенція пізнавальної діяльності: постановка і вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації — їх створення і розв'язання; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;
- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;
- компетенції інформаційних технологій: прийом, опрацювання, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронними та Інтернет-технологіями [169].

Теоретичним підґрунтям для виокремлення дослідницею цих трьох груп ключових компетенцій стали сформульовані у психології положення щодо того, що людина є суб'єкт спілкування, пізнання, праці (Б. Анан'єв); людина проявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясіщев); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); професіоналізм включає компетентності (А. Маркова) [170].

Характеризуючи ключові компетенції, С. Шишов і І. Агапов виокремлюють п'ять основних потенціалів, якими повинна володіти особистість: пізнавальний, комунікативний, естетичний, творчий, моральний потенціали. Вони задають спрямованість процесу розвитку особистості. Пізнавальний потенціал визначається, перш за все, об'єктом і якістю інформації, якою володіє особистість. Він також містить в собі психологічні якості, які забезпечують продуктивність пізнавальної діяльності людини. Творчий потенціал особистості визначається комплексом умінь і навичок, здібностей до діяльності і мірою

їх реалізації в певній сфері діяльності чи спілкування. Комунікативний потенціал особистості оцінюється характером і міцністю сталих контактів, а також динамікою соціальних ролей, які використовуються. Моральний потенціал характеризується морально-етичними нормами, цінностями, устремліннями, які виробляються за допомогою емоційно-вольових та інтелектуальних механізмів та реалізуються в світовідчутті, світогляді, взаємодії з іншими. Естетичний потенціал особистості характеризується рівнем та інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє [445].

Зазначаючи, що перелік компетенцій легко скласти, але складно обґрунтувати, Д. Єрмаков, спираючись на проведені вченими дослідження, пропонує декілька основ для їх виокремлення (та відповідних моделей їх номенклатури):

- соціально орієнтована модель виокремлює компетенції за сферами суспільного життя: пізнавальну, громадянсько-правову, трудову, побутову, дозвілєву;
- культурологічна модель виокремлює компетенції за компонентами соціального досвіду, зафіксованого в культурі: загальнокультурну (включаючи пізнавальну та інформаційну), соціально-трудова та комунікаційну та компетенцію особистісного самовизначення;
- особистісно орієнтована модель виокремлює компетенції за сферами ставлення особистості до себе, до інших людей, до діяльності;
- особистісно-діяльнісна модель виокремлює компетенції за структурою соціального та особистісного досвіду, а також за основними видами діяльності;
- проблемно орієнтована модель ґрунтується на цілісному досвіді вирішення життєвих, реальних проблем, здатності діяти в ситуаціях невизначеності.

На його думку, відповідно до традиційної предметної структури змісту освіти зазвичай виокремлюють три рівні компетенцій: 1) ключові, загальнокультурні, що виходять за межі, власне, освіти, мають метапредметний зміст і соці-

ально-культурне значення; 2) загальноосвітні (на рівні вищої школи — професійні), що належать до всіх навчальних предметів та освітніх галузей; 3) предметні — окремі, спеціальні, що формуються в межах окремих навчальних предметів [146, 11–12].

Українськими вченими — членами робочої групи спільного проекту МОН, НАПН України та Програми розвитку ООН «Освітня політика та освіта “рівний-рівному”» в Україні ключову компетентність було визначено як об’єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, що можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Ключову компетентність можна розцінювати як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов’язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [331, 67].

Кожна з надпредметних (ключових) компетентностей формуються, зокрема, й через навчання, набуваючи в цьому процесі властивостей засвоєння освітніх дій, які пов’язані з завданнями та змістом освіти. У цьому контексті важливою є думка Н. Бібік, яка зазначає, що крім таких ознак ключових компетентностей, як поліфункціональність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції ключові компетенції пов’язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації. Їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти,

внаслідок впливу середовища. Ключові компетентності мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [35, 47].

Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованої в рамках проекту ПРООН, у відповідності до освітніх традицій і соціокультурного контексту українського суспільства, складається з таких:

- уміння вчитися (навчальної);
- громадянської;
- загальнокультурної;
- компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальної;
- підприємницької;
- здоров'язберезувальної [331, 67–68].

Зазначимо, що у вітчизняній вищій школі практичне впровадження компетентнісного підходу відбувається шляхом розроблювання нового покоління галузевих стандартів вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців. У запропонованому переліку компетенцій, які містяться у рекомендаціях МОН для розроблення стандартів [240], всі компетенції об'єднано у чотири групи: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетенції.

До соціально-особистісних компетенцій належать:

- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей і природи (принципи біоетики);
- розуміння необхідності та дотримання здорового способу життя;
- здатність учитися;
- креативність, здатність до системного мислення;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні мети;
- турбота про якість виконуваної роботи;

- толерантність;
- екологічна грамотність.

Загальнонаукові компетенції містять:

- базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки і права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;
- базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для оволодіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії;
- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати Інтернет-ресурси;
- базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін;
- базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Інструментальні компетенції представлено такі:

- здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою;
- знання іншої мови (мов);
- навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією;
- дослідницькі навички.

Отже, необхідність формування та розвитку ключових компетентностей під час підготовки майбутнього фахівця у вищій школі зумовлено тим, що головними цілеутворюючими чинниками для системи вищої освіти є сфера праці (підготовка фахівця) та сфера соціальних відносин (формування громадянина) [36, 236]. Проведений аналіз теоретичних джерел та документів міжнародних досліджень щодо впровадження

компетентнісного підходу в освіту свідчить про те, що проблема визначення ключових компетентностей та розробка критеріїв їх оцінювання залишається на сьогодні однією з найбільш актуальних. Це стосується і підготовки фахівців у вищій школі у контексті Болонського процесу.

Підхід вітчизняних науковців до визначення ключових компетентностей, на нашу думку, повністю відповідає досвіду тих країн, в яких в останні десятиліття відбулася переорієнтація змісту освіти на оволодіння ключовими компетенціями (а це практично всі розвинені країни). Разом з тим зазначений підхід відповідає і традиційним цінностям національної освіти — орієнтації на мораль, етику, соціальну активність, розуміння наукової картини світу.

Незважаючи на відмінність класифікацій, ключові компетентності мають такі характерні ознаки:

- багатofункціональність. Володіння ключовими компетентностями дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання;
- багатомірність, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо);
- надпредметність і міждисциплінарність, оскільки вони можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальної та побутовій сферах;
- динамічність, оскільки вони залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу [134].

Ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, самооцінювання, критичного мислення тощо. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого, — задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Із огляду на логіку побудови системи компетентностей, яку було подано вище, що містила ключові (надпредметні), загальнопредметні та спеціальнопредметні компетентності [146; 200; 215; 330; 445], вважаємо, що професійна компетентність викладача вищої школи також має ієрархічну структуру і складається з ключових (надпрофесійних), загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності, з одного боку, є підґрунтям для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей викладача, з іншого, — дають йому можливість ефективно діяти не лише в професійному середовищі, а й у соціумі, загалом.

1.2. Аналіз наукових досліджень професійної компетентності викладача ВНЗ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу вчених щодо дослідження сутності компетентності педагога та її складових. Цією проблемою займалися Н. Бібік, Т. Браже, О. Гура, Т. Добудько, А. Маркова, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, В. Семиченко, В. Сластьонин, Л. Хоружа, Є. Шиянов. Зауважимо, що розуміння вченими поняття професійно-педагогічної компетентності ототожнюється з поняттями «професійна компетентність педагога», «педагогічна компетентність», «професійна педагогічна компетентність» та визначається як змістом поняття «компетентність», так і особливостями професійної діяльності педагогів.

У педагогічній науці на теоретичному й прикладному рівнях немає чіткого концептуального визначення й усвідомлення специфіки та сутності професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, її відмінності від професійної компетентності вчителя. Ці явища розглядаються в контексті узагальнювального, універсального поняття «професійна ком-

петентність педагога». А результати теоретичної та емпіричної роботи не дають підстав для чіткого та однозначного визначення сутності цього поняття [88].

Проведений аналіз теоретичних джерел показав, що поняття «професійної компетентності» використовується у двох значеннях: вузькому та широкому. Професійна компетентність у вузькому розумінні розглядається Енциклопедією професійної освіти як характеристика сукупності якостей особистості, які є значущими для здійснення безпосередньо трудових функцій в межах вимог кваліфікації. З цих позицій професійна компетентність передбачає оволодіння професійною компетенцією, яка є основою професійних якостей особистості і представлена такими елементами діяльності, як аналіз трудового і технологічного процесів, аналіз технічної документації та завдань, безпомилковість виконання трудового процесу, дотримання технологічних вимог, освоєння додаткових кваліфікацій, високий рівень культури та організації процесу, своєчасне усунення відхилень, що виникають в технологічному процесі тощо [454, 454]. При такому підході професійна компетентність і, відповідно, компетенція стоять в ряду інших важливих для працівника компетентностей (компетенцій). Наприклад, у зазначеному джерелі поряд з професійною компетенцією виділяються соціально-комунікативна компетенція і компетенція самоврядування [Там само, 455].

Визначення професійної компетентності також у вузькому сенсі дає Е. Зеєр, який вважає, що вона визначається «..сукупністю професійних знань, умінь, а також способами виконання професійної діяльності» [165, 118]. У структурі професійної компетентності вчений виокремлює такі її основні компоненти:

- соціально-правову компетентність — знання та вміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;
- спеціальну компетентність — підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вмін-

ня вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом;

- персональну компетентність — здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація особистості в професії;
- аутокомпетентність — адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Важливим для розуміння феномена професійної компетентності є думка науковця про те, ця компетентність є однією з підструктур професійно обумовленої структури особистості фахівця, яка належить до неї разом з іншими підструктурами, а саме:

- професійною спрямованістю особистості, яка передбачає спрямованість на досягнення та успіх, готовність до кооперації, корпоративність, надійність, професійний менталітет тощо;
- професійно важливими якостями, до яких належать сумлінність, рефлексія, самостійність, відповідальність, соціальний інтелект, оцінювальні і прогностичні здібності, комунікативні здібності, професійна мобільність, здатність до вирішення проблем тощо;
- професійно значущими психофізіологічними властивостями, наприклад, працездатністю, ручною вправністю, психомоторними уміннями, добре розвиненим «окоміром» тощо.

Інший підхід до розуміння поняття «професійна компетентність» передбачає його трактування в широкому сенсі як синоніма слова «компетентність». Професійна компетентність у межах даного підходу розглядається як багатокомпонентне явище і передбачає оволодіння всім спектром професійних і позапрофесійних компетенцій, значущих для ефективного здійснення діяльності.

Із позицій цього підходу Т. Браже вважає, що професійна компетентність фахівця визначається не тільки професійними

базовими (науковими) знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [48].

Ці міркування поділяє і Л. Хоружа, яка зазначає, що професійна компетентність учителя не обмежується вузько професійними рамками. Вона пов'язана з розв'язанням широкого кола соціальних, культурологічних, психологічних, фізіологічних та інших проблем. Зміст професійної компетентності педагога розкривається вченою як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [422, 18].

Н. Кузьміна по'в'язує професійну компетентність із виконанням педагогом певної діяльності. Вона вважає, що сформованість таких його характеристик, як поінформованість, авторитетність, організованість уможливають продуктивне вирішення навчально-виховних завдань, спрямованих на формування особистості іншої людини [228].

Узагальнення різних поглядів на професійну компетентність, представлених у психолого-педагогічній літературі, зроблено І. Гришиною [79]. Авторка констатує, що професійна компетентність розглядається як:

- особистісне утворення, проміжний етап на шляху до професійної майстерності;
- єдність потребнісно-мотиваційної, операційно-технічної сфер особистості та самосвідомості (рефлексії);
- рівень професійної майстерності.

Професійною компетентністю як якісною характеристикою ступеня оволодіння особистістю професійною діяльністю передбачається:

- усвідомлення власних спонукань до певної діяльності — потреб та інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;

- оцінювання власних особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця — професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;
- регулювання на цій основі процесу професійного становлення.

Важливою і актуальною в межах нашого дослідження є думка президента Національної академії педагогічних наук України, академіка В. Кременя, який зазначає, що «...компетентність учителя полягає в здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамілізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини» [218, 22].

Професійна компетентність педагога визначається як єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (Т. Добудько) [111]; як складноструктурована система теоретичних та практичних знань, що є основою відповідних видів компетентності педагога-професіонала, серед яких системотворчою є аутопсихологічна компетентність (Н. Гузій) [84, 43]. Цікавою є думка вченої про те, що саме аутопсихологічна компетентність є основоположною ланкою у становленні справжнього педагога, оскільки водночас із знаннями з певної предметної галузі, умінням застосовувати різні методи навчання та виховання, із обізнаністю педагога у сфері міжособистісних відносин важливим є усвідомлення педагогом власних можливостей стосовно конкретної діяльності, необхідність самовдосконалення особистісних характерологічних рис, прагнення до постійної самоосвіти. Заслуговує на увагу позиція дослідниці, яка полягає в тому, що набуття і функціонування професійно-педагогічної компетентності забезпечується психолого-педагогічною організацією професійного мислення учителя-вихователя-викладача і динамікою його трансформації у педагогічну свідомість на основі віднаходження особистісного смислу педагогічних знань і засвоєної інформації, творчого прийняття їх ціннісної значущості у свій внутрішній світ [Там само, 181].

Наголошуючи на важливості знань у структурі компетентності, М. Холодна [421] вважає, що компетентну людину відріз-

няють знання особливого типу організації. Знання такого роду мають відповідати вимогам:

- розмаїтості (безлічі різних знань про різне);
- артикульованості (елементи знання чітко виокремлені, при цьому всі вони зперебувають у визначених взаємозв'язках між собою);
- гнучкості (як зміст окремих елементів, так і зв'язок між ними можуть швидко змінюватися під впливом тих чи інших об'єктивних чинників);
- швидкості актуалізації в певний момент і в потрібній ситуації (оперативність і доступність знання);
- можливості застосувати в широкому спектрі ситуацій (зокрема, здатність до перенесення знання в нову ситуацію);
- виокремлення ключових елементів (у різноманітні знань із певної предметної галузі окремо факти, положення, визначення усвідомлюються як найважливіші, вирішальні для розуміння);
- категоріальному характеру (визначальна роль того типу знань, що представлені у вигляді загальних принципів, загальних підходів, ідей);
- володінням не лише декларативним знанням (знанням про те, «що»), але й процедурним, конструктивним знанням (знанням про те, «як»);
- рефлексії, тобто знання про широту й глибину власних знань.

Ширше тлумачить суть поняття «професійної компетентності» О. Олексюк, який визначає професійну компетентність педагога як систему знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту його діяльності [339, 13].

Досліджуючи особливості формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, О. Гура наводить визначення професійної компетентності педагога: це — рівень професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків ді-

яльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [88].

Аналіз розуміння сутності професійної компетентності педагога у російських та вітчизняних дисертаційних дослідженнях, захищених протягом останніх років, який свідчить про схожу позицію дослідників, подано у додатку Б.

На нашу думку, поглиблює розуміння категорії педагогічної компетентності аналіз генезису концептуальних уявлень про її сутність та зміст. Найповніше такий аналіз представлено у дисертаційному дослідженні українського вченого О. Онопрієнко [303, 33], в якому автор справедливо зазначає, що уявлення про професійну компетентність педагога з часом значно змінювалися: від розробок основ формування педагогічної спрямованості вчителя (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко та ін.) й розвитку професійно-важливих якостей особистості (Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова та ін.) до визначення сутності джерел педагогічної творчості (В. Андреев, В. Загвязинський, М. Поташник та ін.) й аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя (зокрема, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Ці та інші вчені переважно досліджували окремі грані професійної компетентності педагога, наприклад: Н. Кузьміна — спеціально-педагогічну, науково-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну й аутопсихологічну компетентності [227]; А. Маркова — соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну [256].

У межах дослідження педагогічної компетентності можна виокремити як самостійний напрям проблему дослідження професійної компетентності керівників освіти. Вважаємо це цілком закономірним з огляду на те, що саме в межах цієї проблематики у вітчизняній науці в 1980-х р. почалося вивчення компетентності як педагогічного феномена.

У цих дослідженнях виокремлюються два різних підходи до визначення змісту і структури професійної компетентності педагога, загалом, та керівника освітнього закладу, зокрема, — функціональний та особистісний.

Функціональний підхід присвячений вивченню функцій, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну діяльність педагога. Він представлений у працях Ю. Барабаша, В. Бондаря, Н. Коломінського, В. Кричевського, В. Маслова, В. Максимової та ін. У межах функціонального підходу професійна компетентність отожднюється з поняттям «функціональна компетентність».

Так, В. Бондар [46] наголошує на дослідженні дидактичної компетентності директорів шкіл. У процесі її вивчення вчений показує, що керівники школи недостатньо володіють знаннями дидактичних основ управління, способами і методами використання дидактичних знань в управлінні. Автор пропонує всі знання, необхідні директору школи і вчителям для забезпечення ефективності процесу навчання, об'єднати в чотири групи: методологічні, нормативно-законодавчі, організаційно-регулятивні та контрольно-оцінювальні. При цьому вченим досліджується лише один бік управлінської діяльності керівника школи — управління навчально-виховним процесом.

Аналіз знань і умінь директорів шкіл В. Масловим [258] здійснено як аналіз їх основних функцій. Відповідно, і компетентність керівника школи має назву «функціональна». Автором виокремлено п'ять цільових функцій керівника школи, які визначають його професійну компетентність: педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів; управління навчально-виховним процесом; адміністративна та фінансово-господарська діяльність; вчительська робота; громадська, пропагандистська та організаційна робота. Вчений наводить досить детальний перелік знань і умінь, які на рівні кожної функції об'єднані в кілька основних груп.

Запропонований дослідником зміст знань і умінь близький до змісту аналогічних груп, виділеним В. Бондарем. Проте, якщо В. Бондарем вони віднесені лише до управління навчально-виховним процесом, то В. Масловим — і до інших чотирьох цільових функцій. Вченим, відповідно, виокремлено: знання — методологічні, нормативні, загально-теоретичні, організаційно-

технологічні, конкретно-посадові; вміння — діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-корегуючі.

Особистісний підхід до визначення сутності та структури професійної компетентності педагога подано в працях Р. Шакурова. Дослідником виокремлено професійно значущі особистісні якості директора школи, які він об'єднав у три основні групи: ідейно-політичну і моральну зрілість; професійно-ділові та організаторські якості. Незважаючи на те, що запропонована вченим класифікація, на нашу думку, є певною мірою заідеологізованою, проте заслуговує на увагу, те, що вчений виділив в окрему групу і охарактеризував соціально-психологічні якості керівника. При цьому автор стверджує, що високий рівень прояву всіх якостей — неов'язкова умова успішного керівництва, оскільки окремі недоліки особистості можуть деякою мірою компенсуватися за рахунок інших, сильніших її сторін [435].

Отже, проведений аналіз сучасного науково-теоретичного підґрунтя дослідження сутності педагогічної компетентності дає нам змогу зробити висновок про наявність декількох основних підходів до її визначення:

когнітивного, з позиції якого компетентність педагога означає:

когнітивну (інтелектуальну) здатність індивіда, що ґрунтується на індивідуальному інтелекті й дає змогу розв'язувати проблеми або виконувати завдання, необхідні для досягнення мети (М. Худякова); професійні знання на всіх рівнях — методологічному, теоретичному, методичному, технологічному (І. Зязюн);

складноструктуровану систему теоретичних та практичних знань, необхідних для професійної діяльності (Н. Гузій);

знання успішної діяльності та професійні знання, загалом (Н. Коломінський);

сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань (О. Дубасенюк);

системного, який розкриває сутність педагогічної компетентності як:

системи знань, умінь, особистісних якостей, адекватної структури та змісту педагогічної діяльності (Н. Кузміна, С.Гончаренко, О. Олексюк);

сукупності теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь, досвіду вчителя (Л. Хоружа);

єдності теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (Т. Добудько);

функціонального, присвяченого вивченню функцій, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну діяльність педагога (В. Бондар, В. Кричевський, В. Маслов);

особистісно-діяльнісного, який обумовлює визначення професійної компетентності педагога як:

здатність і готовність педагога до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності (Т. Базавова) на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини (О. Тармаєва);

інтегративну якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки й дає можливість спеціалісту в найефективніший спосіб вирішувати навчально-виховні завдання (Г. Мельниченко), ґрунтується на взаємозв'язку теоретичного (знання), практичного (уміння) та особистісного (мотиви і потреби) досвіду (О. Котенко), розгорнутої професійної рефлексії;

сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів (В. Баркасі), яка проявляється у здатності самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції (С. Бурдинська), обирати оптимальне рішення професійних завдань (А. Черноштан) на основі професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей (Т. Волох) [122].

Наведений аналіз розуміння феномена професійної компетентності педагога свідчить про досить часте поєднання в одно-

му визначенні декількох підходів, коли професійна компетентність розглядається і як система професійних знань, і як якість особистості, і як система теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей особистості.

На підставі узагальнення результатів теоретико-методологічного аналізу змісту поняття «професійна компетентність педагога», виокремимо наступні його сутнісні характеристики:

- компетентність відображає здатність педагога успішно виконувати функції та діяти в різноманітних ситуаціях, що виникають у процесі професійної діяльності;
- професійна компетентність педагога формується та виявляється в діяльності;
- компетентність передбачає оволодіння професійними компетенціями як закріпленими вимогами до педагогічної діяльності;
- рівень професійної компетентності педагога залежить від широти форматів контекстів, в якому він може вирішувати професійні завдання;
- компетентність є засобом реалізації особистісних смислів педагога;
- професійна компетентність педагога характеризує його готовність та здатність до саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються у суспільстві.

Отже, під професійною компетентністю педагога будемо розуміти його здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності її вимогам [122].

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено велике розмаїття видів та компонентів педагогічної компетентності. Так, аналізуючи професійну компетентність як властивість особистості педагога, Н. Кузьміна виокремлює п'ять її видів: спеціальну й професійну у галузі дисципліни, яка викладається; методичну у галузі способів формування знань, умінь

в учнів; соціально-психологічну у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічну у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічну у галузі досягнень і недоліків власної діяльності й особистості [227].

А. Маркова [256, 34–35] виокремлює в структурі професійної компетентності такі її види:

- спеціальну компетентність — володіння, власне, професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність — володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісну компетентність — володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації особистості;
- індивідуальну компетентність — володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохильність до професійного старіння, уміння організувати свою працю раціонально, без перевантаження часу і сил, працювати без напруження, без втоми і навіть бадьоро.

Вчена зазначає, що наведені види компетентності можуть не збігатися в одній людині. Людина може бути добрим фахівцем, але не вміти спілкуватися, не вміти займатися саморозвитком. Відповідно, її можна охарактеризувати як таку, що має високу фахову компетентність і значно нижчу соціальну, особистісну.

Кожен з описаних видів професійної компетентності включає в себе певний набір загальних міжпрофесійних компонентів. Так, спеціальна компетентність передбачає здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з техні-

кою, читати технічну документацію, ручні навички; особистісна компетентність — здатність планувати, контролювати і регулювати свою діяльність, самостійно приймати рішення; знаходити нестандартні рішення (креативність), гнучке теоретичне і практичне мислення, вміння бачити проблему, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння; індивідуальна компетентність — мотивацію, ресурс успіху, прагнення до якості роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм.

Розглядаючи компетентність як індивідуальну характеристику ступеня відповідності праці вимогам професії, А. Маркова зауважує, що професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя і досягаються результати навчання та виховання школярів.

У структурі професійної компетентності вчителя дослідниця виокремлює чотири блоки:

- 1) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- 2) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія;
- 4) особистісні якості [Там само, 7– 8].

Системними характеристиками провідного блоку професійної компетентності вчителя дослідницею виокремлено: мотивацію (спрямованість особистості та її види); якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси); інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [Там само, 41].

Заслуговує на увагу думка вченої про те, що останнім часом доречно говорити ще про один вид компетентності — «екстремальну професійну компетентність», коли людина готова до роботи в умовах, що раптово ускладнилися. Люди, які володіють цими та близькими психологічними якостями, швидше, ніж

інші, готові до зміни професій, до переучування, їм менше загрожує безробіття.

Професійні компетентності педагога В. Введенський поділяє на дві групи — ключові й операціональні відповідно до структури здібностей, розробленої С. Рубінштейном. До ключових він відносить інтелектуально-педагогічну, соціально-комунікативну та регулятивну компетентності. До операціональних — прогностичну, проектно-технологічну, предметно-методичну, організаторську, імпровізаційну та експертну [52].

На думку В. Адольфа, професійна компетентність учителя містить мотиваційний, цільовий і змістовно-операційний компоненти. Мотиваційний компонент, на думку дослідника, детермінований системою спонукальних сил, опрідечених потреб, домагань, намірів і уподобань, життєвих планів і сценаріїв, характеризує суб'єктну соціально-професійну позицію вчителя. Цільовий компонент містить в собі домінанту його педагогічного менталітету і світогляду, систему його особистісних смислів, зміст яких орієнтовано на гуманістичні цінності педагогічної діяльності, насамперед, на людину, дитину, школяра. Змістовно-операційний компонент характеризує учителя як творця, дослідника, конструктора, технолога освітнього процесу [4].

Схожою є позиція І. Гришиної та А. Радченко. Досліджуючи професійну компетентність керівника школи, І. Гришина розглядає її як «...складне багатоаспектне особистісне утворення, яке включає функціонально пов'язані між собою компоненти: а) мотиваційний — сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління, б) когнітивний — сукупність знань, необхідних для управління; в) операційний — сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань; г) особистісний — сукупність важливих для управління особистісних якостей; д) рефлексивний — сукупність здібностей передбачати, оцінювати, «пригальмовувати» власну діяльність, обирати стратегію управління» [79, 102–103].

Професійну компетентність педагога, зазначає А. Радченко, складають інтелектуальний, психологічний, управлінський, мотиваційний, комунікативний, проєктивний, дидактичний та методичний компоненти [347, 126].

До змісту педагогічної компетентності Л. Мітіною включаються знання, уміння, навички, способи та прийоми їх реалізації в діяльності (саморозвиткові) особистості. Відповідно, дослідницею виокремлено дві підструктури педагогічної компетентності: діяльнісну й комунікативну [273, 46].

Структура професійно-педагогічної компетентності містить, вважає О. Дубасенюк [142, 71), такі компоненти:

- компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів;
- компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити процес виховання та зміст предмета провідними способами виховання учнів;
- соціально-психологічну компетентність у галузі спілкування;
- диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічну компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості.

Професійну компетентність учителя визначає сукупність професійно-педагогічних компетенцій (І. Перестороніна) [315]. До її складу належать: професійно-комунікативна компетенція, що передбачає наявність умінь педагогічного спілкування; соціально-психологічна компетенція, яка передбачає наявність комунікативних здатностей у вчителя; загальнопедагогічна професійна компетенція, яка відображає здатність формування знань, умінь та навичок у учнів та спроможність мотивувати та спрямовувати здібності тих, кого навчають; предметна компетенція в галузі предмета, що викладається; професійна самореалізація, яка досягається через наявність професійних знань та умінь їх реалізовувати.

Зауважимо, що на відміну від професійної компетентності вчителя, специфіка професійної діяльності педагога вищої школи і його компетентності залишається недостатньо дослідженою сучасною педагогічною наукою, про що свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел. Кількість наукових робіт, у яких сутність професійної діяльності викладача ВНЗ визначається відповідно до особливостей процесу навчання у вищій школі, а не автоматично ототожнюється із професійною діяльністю шкільного вчителя, є незначною. Серед таких праць, на нашу думку, заслуговує на особливу увагу дослідження О. Гури [87; 88].

Розглядаючи структуру професійної компетентності педагога вищої школи, науковцем виокремлено такі її два основних компоненти:

I. Діяльнісно-рольовий:

- 1) професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, що зафіксована в її свідомості;
- 2) професійні вміння як психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності;
- 3) професійні навички як дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму.

II. Суб'єктивно-діяльнісний:

- 1) професійна позиція як система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості);
- 2) індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність,

стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості;

- 3) акмеологічні варіанти як внутрішні спонуки, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Безумовним здобутком автора є розгляд професійної компетентності педагога як системного утворення, психічного явища в теоретичному аспекті, яке може бути представлене у трьох вимірах: 1) професійна компетентність як властивість; 2) професійна компетентність як процес; 3) професійна компетентність як стан людини-професіонала.

Визначаючи професійну компетентність як інтегральну властивість, автор зазначає, що це є сукупність найбільш стійких особливостей людини-професіонала, що постійно реалізуються й забезпечують певний якісно-кількісний рівень професійної діяльності, характерний для конкретного фахівця.

Науково вираженою є думка вченого, що професійна компетентність як властивість є результатом онтогенезу особистості у процесі її професіоналізації. Як певний процес ця компетентність має фази або стадії: початок, перебіг (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнація, деградація та ін.), завершення. Процесуальний аспект вивчення феномену професійної компетентності базується на виділенні його часових характеристик: тривалості та стійкості фаз і стадій.

Професійна компетентність як певний стан педагога є внутрішньо та зовнішньо спостережуваним. «Внутрішньо спостережуваний стан професійної компетентності — це зафіксоване свідомістю суб'єкта на певний момент інтегральне відчуття комфорту в тих чи інших підсистемах організму або всього організму в цілому; це гармонійність Я-професійного та Я-особистісного; це переживання особистістю свого професійного акме. Зовнішньо спостережуваний стан професійної компетентності — це рівень благополуччя особистості, що визначається за зовнішніми ознаками» [88, 236].

Джерелом професійної компетентності педагога вищої школи, на думку В. Лозової [243] є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо). Професійна компетентність викладача потребує значного інтелектуального розвитку; включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси; містить екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту його підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення [243, 5].

Досліджуючи процес формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів, слід зазначити, що поняття «формування» трактується психолого-педагогічними та словниковими джерелами по-різному. Так, у психолого-педагогічному словнику В. Міжерікова [269] формування розглядається як вид розвитку особистості; результатом процесу формування і розвитку є ті кількісні та якісні зміни, які відбуваються під впливом засвоєння її соціального досвіду в її внутрішній (психологічній) сфері та характеризують людину як особистість та індивідуальність.

У словнику з педагогіки (А. Коджаспиров, Г. Коджаспирова) [196] формування визначається як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або її сторін, якостей під впливом виховання та навчання, процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин.

Психологічний словник-довідник (М. Дьяченко, Л. Кандибович) [143] тлумачить формування як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професійної культури.

Формування особистості професіонала (за А. Марковою) [256] передбачає цілеспрямовану взаємодію викладачів і сту-

дентів, активну діяльність самого студента із засвоєння ним нових знань і оволодіння способами їх набуття.

Таким чином, процес формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи у контексті нашого дослідження будемо розглядати як педагогічно керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на розвиток і саморозвиток особистості у процесі професійної підготовки.

Важливою складовою проблеми формування компетентності є виокремлення професійних якостей фахівця. Аналізуючи уміння та якості, що забезпечать успіх будь-якому «компетентному працівнику» в майбутньому, американський дослідник М. Сетрон, президент Міжнародного центру прогнозування, виокремив такі, що характеризують самостійність особистості, а саме: здатність знаходити і застосовувати інформацію, аналізувати й оцінювати альтернативи, логічно будувати хід вирішення проблеми, орієнтуватися в несподіваних ситуаціях, знаходити нові підходи для вирішення нестандартних проблем. Самостійність має поєднуватися з активною взаємодією особистості у групі, для чого майбутньому фахівцю будуть потрібні навички міжособистісного спілкування і комунікативність. Важливою особистісною характеристикою також є творчість як єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей, що втілюються в інтуїції, на сназі, гнучкості, самостійності мислення, ініціативі [465]. Доповнюють перелік якостей, що мають головне значення для досягнення професійного успіху й соціальної мобільності, такі, як адаптивність, самоконтроль, психологічна зрілість, наполегливість у досягненні мети, гнучкість, уміння приймати рішення і правильно налагоджувати стосунки з оточенням (Дж. Блейс, Г. Андерсен [463]).

Особливості здійснення педагогічної діяльності зумовлюють наявність таких головних груп здібностей педагога:

- організаторські, які проявляються в умінні згуртувати учнів, зайняти їх, розділити обов'язки, спланувати роботу, підвести підсумки;

- дидактичні, що об'єднують конкретні вміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викласти навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність тощо;
- перцептивні, що проявляються в умінні проникати в духовний світ виховуваних, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки;
- комунікативні, які проявляються в умінні встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками навчального закладу;
- сугестивні, які полягають в емоційно-вольовому впливові на учнів;
- дослідницькі, які проявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси;
- науково-пізнавальні, що зводяться до здатності засвоєння наукових знань в обраній галузі (І. Підласий) [321].

Перейдемо до аналізу професійних якостей викладача вищої школи, представлених у науковій літературі, оскільки саме вони мають важливе значення у контексті нашого дослідження.

Вітчизняним вченим О. Гурою в складі професійних якостей викладача виокремлюються п'ять компонентів. Критеріями їх диференціації є сукупність властивостей та провідна функція професійної діяльності викладача, за реалізацію якої відповідають ці професійні якості. Це: професійне мислення, професійна спрямованість, організаційні якості, комунікативні та експресивні якості [88, 431–432].

До основних професійних якостей педагога вищої школи А. Барабанщиківим віднесено: натхнення; здатність працювати цілеспрямовано, з перспективою та самовіддачею; відкритість;

готовність до спільної роботи; підвищена вимогливість до себе; дружелюбність [29, 11].

Професійні якості викладача, вважає В. Кузовльов, можуть бути представлені такими трьома блоками: 1) мотиваційним: соціальною активністю, почуттям обов'язку; переконаністю; 2) особистим: вмінням ставити педагогічні цілі та визначати завдання навчально-виховного процесу, розвивати інтерес студентів до високих кінцевих результатів; знанням студентської психології, вмінням контролювати роботу студентів, взаємодіяти з ними, розуміти їх; 3) моральним: чесністю і правдивістю; простотою та скромністю; доброзичливістю; порядністю; вимогливістю до себе та до студентів; справедливістю, відповідальністю [226, 53].

Цілком погоджуємося з позицією В. Сластьоніна [368], що системоутворюючим елементом у структурі професійних якостей викладача вищої школи є якості професійної спрямованості (професійно-педагогічної спрямованості). Вони утворюють каркас у структурі особистості викладача ВНЗ, що об'єднує всі основні професійні якості.

До якостей професійної спрямованості належать також: зацікавленість у результатах педагогічної діяльності, захопленість дисципліною, яку фахівець викладає; безумовне сприйняття особистості студента, спрямованість на професійно-особистісний розвиток; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції. Склад професійних якостей викладача вищої школи містить також і властивості мислення (аналітичність, гнучкість, критичність, альтернативність, позитивність, оптимістичність, толерантність, креативність); комунікативні здібності (комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, розподіленість уваги); організаторські здібності (здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності (В. Попков, А. Коржуев) [322].

Узагальнюючи розуміння сутності професійної компетентності викладача вищої школи, зазначимо, що вона є інтеграль-

ною характеристикою, що відображає рівень його здатності до ефективної світоглядної, морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін. Таке визначення поєднує кваліфікацію викладача, особистісні складові його компетентності та соціокультурні фактори, які детермінують необхідність його саморозвитку. Тому, на нашу думку, воно має достатній ступінь достовірності і актуальності. Принципово важливим у цьому визначенні є висвітлення векторів освітнього процесу (предмета управління) в системі компетентісно орієнтованої підготовки, що пов'язані з формуванням професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи.

Таким чином, основними компонентами професійної компетентності педагога виокремимо такі: когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність, та психолого-педагогічні знання), діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на отриманому досвіді) та особистісний (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості) компоненти.

Зважаючи на накопичений базис розробки психолого-педагогічного змісту професійної компетентності викладача ВНЗ, ми повинні виявити таке її наповнення, яке: 1) з достатнім ступенем повноти відображає властивості фахівця, потрібні для ефективної професійної діяльності; 2) дає змогу сформулювати ці властивості в умовах освітнього процесу у ВНЗ.

Аналіз видів та структурних компонентів професійної компетентності педагога свідчить про те, що вони відображають поліфункціональну професійну діяльність. Реалізація професійних функцій педагога вищої школи зумовлюється метою навчально-виховної діяльності, особливостями організації навчального процесу, віковими особливостями тих, хто навчається.

Поняття «функція» має декілька трактувань: від математичного розуміння як будь-які залежності між двома й більше перемінними до виконання обов'язків, кола діяльності, при-

значення, ролі [371, 543]. Отже, структуру та зміст професійної компетентності педагога зумовлюють функції різних видів його професійної діяльності.

Як справедливо зазначив О. Онопрієнко, при дослідженні соціально-педагогічних аспектів діяльності людини під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку й розвиток системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їхнім зв'язком зі структурними компонентами й між собою. Відсутність зв'язків між компонентами призводить до їхньої ізоляції, а відтак і до виключення із системи [302].

Проаналізуємо функції професійної діяльності педагога, які достатньо широко представлені у науковій літературі.

Виходячи з основних напрямів діяльності педагога, Н. Кузьміна [227] виокремлює гностичну, конструктивну, проєктувальну, комунікативну та організаційну функції.

Гностична функція педагога полягає в аналізі навчальної інформації, власного педагогічного досвіду та позитивного досвіду колег, власних ускладнень при виконанні професійної діяльності, здійсненні пошуку нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей учнів.

Змістом конструктивної функції є відбір та структурування змісту навчання, планування власної педагогічної діяльності, прогнозування та узагальнення її результатів.

Здійснюючи проєктувальну функцію, педагог має передбачати можливу поведінку учнів у різних умовах, прогнозувати ефективність упровадження певної педагогічної системи.

Реалізацію комунікативної функції спрямовано на забезпечення професійно-педагогічного спілкування учителя та учня, що водночас потребує високого рівню розвитку професійних комунікативних якостей.

До організаційної функції належать: організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація учнів на пізнавальну діяльність та використання внутрішнього потенціалу.

До переліку функцій педагогічної діяльності А. Бабенко віднесено такі:

- практико-операційну (технологічну) — трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;
- мотиваційно-спонукальну — розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;
- гностичну — активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;
- контрольно-оцінювальну (рефлексивну) — усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісне оцінювання самого себе як професіонала;
- комунікативну функція виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [24, 63– 64].

Функції педагогічної діяльності І. Зимня [171] розділяє на дві групи: цілепокладання та організаційно-структурні. Перша група охоплює орієнтаційну, розвивальну, мобілізаційну, інформаційну діяльність і збігається з дидактичними, академічними здібностями педагога. Друга розкриває зміст конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної функції, що забезпечують проектування діяльності студентів та власної, встановлення продуктивної співпраці із колегами та студентами, зміст та способи педагогічних впливів, що в основному співвідносяться з перцептивними та мовленнєвими здібностями викладача.

Виходячи з розуміння функції як певної ролі педагога та спираючись на теоретичні дослідження і реальну практику навчання, А. Вербицький та О. Ларіонова [54, 161] як функціональні ролі вчителя виокремлюють такі: предметник, методист, психолог, менеджер, вихователь.

Учитель як предметник має вільно орієнтуватися в науці, що ним викладається: досконало знати зміст своєї дисципліни, перспективи розвитку її галузей, сфери практичного використання навчального матеріалу, що вивчається.

У функції методиста кожний учитель має орієнтуватися в інформації щодо підходів, методів, способів викладення дисципліни, загалом, та окремих її розділів; знати різноманітні способи структурування навчального матеріалу; аналізувати та обирати відповідні програми навчання; обґрунтовано добирати необхідні прийоми, методи навчання та контролю; прогнозувати результати власної діяльності.

Як психолог учитель має знати психологію дітей шкільного віку та психологію спілкування, закономірності пізнавальної діяльності людини та розвитку особистості, особливості та способи формування та розвитку необхідного типу мислення.

Роль менеджера передбачає розуміння сутності, структури та динаміки навчально-виховного процесу під час його проектування та організації, володіти основами управління та контролю за колективною, груповою та індивідуальною діяльністю учнів.

Вагомою є роль педагога школи як вихователя. Вибором адекватних цілям та змісту освіти форм організації діяльності школярів, створенням гуманістичних стосунків із кожним окремо та з класом, загалом, власною поведінкою, мовою, реакцією на різноманітні ситуації вчитель впливає на соціально-моральний стан тих, хто навчається.

Серед праць, присвячених дослідженню діяльності педагога, виокремимо роботу В. Семиченко «Психологія педагогічної діяльності» [359], в якій, на нашу думку, функції вчителя розглянуто найбільш структуровано. Вченою виокремлено най-

більш важливі з них термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми. Розглянемо суть цих функцій у контексті професійної діяльності викладача вищої школи.

Серед термінальних функцій, або функцій-цілей, що пов'язані зі стратегічними напрямками професійної діяльності викладача вищої школи та відображають її сутнісні цілі й завдання, нами обрано навчальну, науково-дослідницьку, виховну та розвивальну функції [132]. Так, реалізація навчальної функції передбачає діяльність, що спрямована на оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в суспільстві. Виконання науково-дослідницької функції передбачає проведення викладачем вищої школи наукових досліджень та керівництво науковою роботою студентів. Навчальна та науково-дослідницька функції взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну. Виховна функція викладача полягає у сприянні формуванню системи морально-етичних, національних, громадянських, естетичних, професійних та інших цінностей, стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем суспільного розвитку та людського буття. Виконання викладачем розвивальної функції означає сприяння поступовому і послідовному соціально-психологічному й професійному розвитку особистості студента.

Інструментальні, або функції-засоби, містять групу функціональних завдань, завдяки яким цілі професійної діяльності викладача перетворюються на безпосередній процес його взаємодії з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у ВНЗ. Це інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна функції. До складу інструментальних віднесемо і фасилітативну функцію. В умовах упровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців, який передбачає не засвоєння готових або запропонованих педагогом знань, а їх добування і самостійне застосування, ця функція набуває особливої ваги. Викладач-фа-

силітатор (від англ. *facilitate* — полегшувати, допомогати) сприяє пізнанню студентами власних можливостей, здійснює супровід індивідуального саморозвитку студента.

Кожна з цих інструментальних функцій не є прив'язаною до якоїсь однієї стратегічної функції, вона обслуговує всю їх сукупність.

До основних операційних функцій професійної діяльності педагога вищої школи, або функцій-прийомів, належать: методична, організаційна, контрольно-аналітична та коригувальна функції. Вони також обслуговують (нерідко одночасно) кілька інструментальних функцій.

Отже, відображаючи зміст виконуваної діяльності, функції викладача вищої школи є її зовнішнім проявом та однією з найважливіших характеристик. Як і компоненти професійної педагогічної діяльності, функції є взаємопов'язаними та взаємозалежними, причому педагог у навчальному процесі виконує декілька функцій одночасно.

Виробляючи власне бачення структури професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, розглянемо її основні характеристики: об'єкт, суб'єкт, предмет, мету та засоби.

Об'єктом професійної діяльності педагога вищої школи є педагогічний процес як система взаємопов'язаних навчально-розвивальних завдань (В. Сластьонін) [368] та знання про навколишню дійсність (І. Зязюн) [173]. Зважаючи на гуманістичну освітню парадигму, яка передбачає орієнтацію професійної освіти на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, суб'єктами у навчальному процесі вищої школи є і викладач, і студент (як активні його учасники).

Предметом педагогічної діяльності у вищій школі є управління процесом навчання, освіти й виховання студентів, доцільна організація їх професійно особистісного розвитку.

Особливість діяльності педагога вищої школи полягає в тому, що її мета визначається суспільством і обумовлюється об'єктивними тенденціями його розвитку. В умовах переходу від індустріального до постіндустріального (інформаційного)

суспільства метою професійної діяльності викладача є створення умов для гармонійного розвитку майбутніх фахівців, формування у них такої особистісної якості, як компетентність засобами рішення професійних і соціальних завдань в освітньому процесі.

Засобами професійної діяльності педагога вищої школи виступають ідеальні та матеріальні інструменти, завдяки яким досягаються загальна мета, часткові цілі і завдання педагогічної діяльності. Ними можуть бути: наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на основі яких відбувається розвиток студентів; тексти книг (посібників, підручників); технічні, комп'ютерні, графічні й інші прилади, які є допоміжними засобами.

Способами реалізації професійно-педагогічної діяльності є педагогічні технології, форми, види й методи навчання.

Специфіку професійної діяльності викладача також обумовлюють особливості навчання у вищій школі. Аналіз теоретичних досліджень та власний професійний досвід дає змогу виокремити як основні з них такі:

- вікові особливості тих, хто навчається;
- професійну спрямованість навчального процесу;
- єдність теоретичної і практичної підготовки студентів;
- вагому частку самостійної роботи студентів;
- залучення студентів до наукових досліджень [123].

Вікові межі студентства у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються двома етапами розвитку особистості: юністю та ранньою дорослістю. Такий період характеризується психологами становленням Его — ідентичності особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідність у стосунках з іншими людьми та суспільством (Е. Еріксон) [456]; утвердженням зрілої Я-концепції особистості (А. Маслоу) [264]. Саме в цей час відбувається справжнє становлення соціальної самостійності особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. У структурі інтелекту людини на цьому віковому етапі відбуваються якісні зміни, зу-

мовлені тим, що вона здатна не тільки вирішувати поставлені перед нею завдання, а й самостійно визначати проблеми. Інтелект характеризується готовністю вирішувати завдання на міждисциплінарному рівні із застосуванням даних з філософії, фізіології, психології, виявляє здатність аналізувати особистісні установки й цінності, способи досягнення результатів [88, 361].

Разом з тим, сучасна ситуація в Україні свідчить про те, що здобуття вищої освіти, отримання другої освіти, перепідготовка здійснюються за різними формами навчання: очною (денною), заочною (зокрема, очно-дистанційною, дистанційною), екстернатом. Зважаючи на те, що принцип доступності освіти в умовах інформаційного суспільства є одним з пріоритетних, гнучкість вітчизняної системи освіти в контексті світових тенденцій має зростати. Це передбачає розширення вікових меж тим, кого залучають до навчання у вищому навчальному закладі. В таких умовах все актуальнішим завданням вищої освіти стає навчання дорослих, яке має свою специфіку, а педагог вищої школи має бути готовим до здійснення такого навчання.

На думку дослідниці особливостей навчання дорослих С. Сисоевої [363], дорослий, який навчається (дорослий-учень), — це людина, якій притаманні п'ять основних ознак, що відрізняють дорослого учня від недорослого:

- 1) вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) вона накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег;
- 3) її готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети;
- 4) вона прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок й якостей;
- 5) її навчальна діяльність значною мірою обмежена у часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами).

Найбільш загальними принципами організації процесу навчання дорослих людей — андрагогічними принципами навчання — вченою виокремлено такі: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання.

Порівнюючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання, авторка зазначає, що педагогічна модель — це організація діяльності учня і викладача, при якій:

- а) викладач має домінуючу роль, бо визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання;
- б) учень (точніше, у цьому випадку той, кого навчають) через об'єктивні фактори (несформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, недостатнього життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, вирішення яких мотивує навчання) займає підлегле, залежне місце й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчального процесу досить пасивна, а основна його роль — сприйняття соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Андрагогічну модель вчена характеризує такими положеннями:

- а) учень-дорослий через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежний економічний, юридичний, соціальний й психологічний стан, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких слід вчитися, орієнтація на негайне використання отриманих у процесі навчання знань та умінь) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем усі навчальні параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання;

б) викладач є консультантом, експертом, надаючи дорослому-учню допомогу в організації навчання.

Авторка наводить думку американського теоретика М. Ноулза, який вважав, що педагогічну модель є обґрунтованим і виправданим використовувати під час навчання осіб до 18 років. Від 18 до 25–30 років коректніше використовувати здебільшого андрагогічні принципи навчання, а далі — використання тільки андрагогічної моделі навчання.

З огляду на це, можна зробити висновок, що з одного боку, магістранти педагогіки вищої школи мають бути підготовлені до використання андрагогічних принципів навчання у професійній діяльності, з іншого — сама їх професійна підготовка має ґрунтуватися на андрагогічній моделі, оскільки до магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» відповідно до вимог стандарту вищої освіти вступають особи з повною вищою освітою та педагогічним досвідом не менше двох років, тобто дорослі люди.

Отже, мобільність ринку праці, яка передбачає можливість оволодіння людиною протягом життя декількома спеціальностями, реалізація європейських вимог щодо доступності навчання актуалізує розширення спектра форм навчання у вищій школі, що водночас стимулює залучення до навчання все більш широких верств населення. Розширення вікових меж студентів, що залучаються до навчання у ВНЗ, обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності студентів врахування, зокрема, і особливостей навчання дорослих, використання у професійній діяльності викладача як педагогічної, так і андрагогічної моделі навчання.

Зважаючи на те, що місією вищої школи є виконання соціального замовлення держави з формування інтелектуального потенціалу України, забезпечення висококваліфікованими фахівцями різні галузі народного господарства, науки та культури, головною ознакою навчального процесу у ВНЗ є його професійна спрямованість, яка забезпечується розробленням і впровадженням професійних стандартів. Зміст освіти, який має

цілком відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва, відображається в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця як складовій галузевого стандарту вищої освіти. Професійна спрямованість підготовки майбутніх фахівців передбачає сприяння розвитку у студентів ціннісного ставлення до обраної професії, формуванню інтересу до спеціальності і діяльності в обраній галузі виробництва. Це водночас забезпечується орієнтацією всіх дисциплін, включених до ОПП, зокрема і соціально-гуманітарного та природничо-наукового циклів підготовки, на майбутню професію випускника, формування та розвиток його професійних якостей, що забезпечать високу ефективність майбутньої професійної діяльності [123].

Відповідно до стандартів вищої освіти навчання майбутніх спеціалістів у вищій школі ґрунтується на єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, яка забезпечує набуття студентами професійних навичок та вмінь на основі ґрунтовних теоретичних знань. Зауважимо, що, на нашу думку, особливої ваги практична підготовка майбутніх фахівців набуває в умовах упровадження компетентнісного підходу у навчальний процес ВНЗ, оскільки саме під час проведення практичних занять із дисциплін та проходження різних видів практик (ознайомлювальної, навчальної, виробничої, педагогічної, асистентської, переддипломної) поглиблюються, поширюються та деталізуються наукові знання, розвивається наукове мислення, формується здатність використовувати отримані знання, виробляються навички професійної діяльності.

Виходячи з того, що метою сучасної вищої освіти є не стільки наповнення студента певним обсягом знань, скільки формування у нього усвідомленості щодо необхідності проектування стратегій саморозвитку та самоосвіти як підґрунтя майбутньої професійної діяльності, провідна роль при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців належить самоосвіті, конструюванню власних освітніх та професійних маршрутів. Орієнтація навчального процесу вищої школи на визначальну роль са-

мостійної роботи студентів регламентується «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», де зазначається, що самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу часу [329]. Підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів обумовлено і логікою Болонського процесу [274]. Види та форми самостійної роботи студентів залежать від ступеня володіння її навичками і можуть змінюватися від найпростіших (робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами у вигляді конспектування, реферування, складання тез тощо) до найскладніших та творчих (виконання індивідуальних завдань із дисциплін, курсових, дипломних робіт, науково-дослідної роботи у поза навчальний час).

Підготовку майбутніх фахівців у вищій школі відрізняє спрямованість навчання на науку, яка зумовлює поєднання процесу пізнання з дослідницькою діяльністю студентів. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [160] науково-дослідна робота студентів є обов'язковою складовою їх підготовки у ВНЗ. У багатьох випадках, досліджуючи методи професійної діяльності педагога вищої школи, автори неправомірно ототожнюють методи педагогічної діяльності вищої школи з методами діяльності шкільного вчителя, не враховуючи суттєвих відмінностей вузівського навчання від загальноосвітнього. Так, на відміну від загальноосвітнього навчання, у вищій школі студент повинен оволодіти сучасною наукою, отримати професійну освіту. Тому методи навчання у ВНЗ і для педагога, і для студента не є способом трансформації та осмислення знання, а методами проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ, а відтак — види й методи навчання у вищій школі є видами та методами наукового дослідження (особливо це стосується профільюючих дисциплін, спецкурсів та спецпрактикумів) [88, 164].

Поєднання навчання та науки при підготовці майбутніх фахівців здійснюється шляхом використання елементів наукових досліджень під час викладання загальнонаукових, фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, зокрема у період виконання лабораторних практикумів, проходження різних видів практик; участі у студентських олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях та наукових гуртках; залучення студентів до здійснення досліджень, які проводяться на кафедрах. Одним із шляхів активізації наукової діяльності студентів є застосування технології проектів, яка передбачає вміння самостійно ставити цілі та завдання, усвідомлення важливості колективної праці для отримання результату, орієнтацію студентів на актуалізацію та набуття знань. Урахування європейських вимог до рівня вищої освіти передбачає зближення самостійної навчальної роботи студентів із науковою.

Результатом поєднання навчання та науки в освітній діяльності мають стати сформовані у студентів дослідницькі вміння, до складу яких належать уміння аналізувати вихідну ситуацію, висувати гіпотезу, моделювати стан об'єкта, знаходити альтернативні рішення. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців має ґрунтуватися на осмисленні теоретичних знань із різних дисциплін, на розумінні процесу розвитку науки, володінні методологією здійснення наукових досліджень.

Таким чином, специфічні особливості навчального процесу у вищій школі зумовлюють суттєві відмінності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу від учителя середньої школи. Професійна діяльність педагога вищої школи ґрунтується на єдності викладання навчальної дисципліни та власної наукової діяльності. Вона передбачає керівництво навчально-пізнавальною та науковою діяльністю студентів, стимулювання їх самостійної роботи та сприяння соціально-особистісному і професійному розвитку майбутніх спеціалістів.

Для визначення специфіки професійної компетентності викладача ВНЗ проаналізуємо основні види його професійної

діяльності. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки № 450 від 07.08.2002 р. «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [281] основними видами професійної діяльності викладача вищої школи є навчальна, наукова, методична та організаційна.

Так, здійснення навчальної діяльності полягає у проведенні викладачем аудиторних та позааудиторних занять: лекцій, семінарських, практичних, індивідуальних занять, консультацій, прийманні заліків та іспитів, керуванні самостійною роботою студентів, виконанням ними курсових і дипломних робіт, різними видами практик, участі у державній атестації. Навчальна діяльність має забезпечуватися знанням дидактики та психології вищої освіти, високим рівнем загальнонаукових та професійних знань і вмінь, досконалим володінням змістом дисциплін, що викладаються, розумінням їх ролі та місця в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця. Особливостями навчального процесу у вищій школі є використання форм організації та методів навчання, притаманних саме вищій школі, вагома складова самостійної роботи студентів.

Наукова діяльність викладача вищої школи ґрунтується на знаннях законів та закономірностей філософії як фундаментальної основи універсальних уявлень про світ в різноманітні його природних і штучних (створених людиною) проявів; правил і принципів логіки в її практичному застосуванні до абстрагованого пізнання явищ дійсності; положень системного підходу до вивчення об'єктів навколишнього світу. Результатом наукової діяльності викладача є підготовка та захист дисертаційних досліджень, виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, написання підручників, посібників, монографій, статей, доповідей і тез на конференціях, редагування та рецензування наукової літератури, робота в редколегіях наукових видань тощо. Обов'язковою складовою наукової діяльності викладача є керівництво науковою роботою студентів.

Узагальнюючи зміст навчальної та наукової діяльності викладача ВНЗ, зазначимо, що ефективність професійної діяльності зумовлюється, передусім, взаємозв'язком педагогічної та наукової діяльності викладача. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженні З. Єсаревої, присвяченому особливостям діяльності викладача вищої школи. Розглядаючи взаємозв'язок педагогічної та наукової діяльності, його вплив на ефективність професійної діяльності педагогів вищої школи, вченою було виокремлено три групи викладачів (незалежно від рівня їх науково-педагогічної кваліфікації) за типом взаємодії педагогічної й наукової діяльності: викладачі з домінуванням педагогічного спрямування у своїй роботі; викладачі з переважанням наукової орієнтації; викладачі зі спрямованістю на поєднання наукової й педагогічної діяльності. Психологічний аналіз діяльності трьох зазначених груп показав, що переважання у викладачів суто педагогічної спрямованості є найнесприятливішим чинником для їх професійного зростання, оскільки вони мають значні ускладнення при перетворенні наукових знань на навчальний предмет, при визначенні й організації навчальної інформації, при формулюванні навчальних завдань, при відборі методів дослідження наукових і педагогічних проблем, при визначенні критеріїв оцінювання наукових поглядів тощо. Усі зазначені ускладнення зникають за умови активної участі викладачів у науково-дослідницькій діяльності, тому що саме в ній формуються вміння ставити й формулювати пізнавальні проблеми, гіпотези і завдання, розкривати зв'язки між явищами, порівнювати їх між собою, будувати моделі реальних процесів і об'єктів, знаходити аналогії, включати нові знання до структури власного досвіду, переносити набуті знання у нові ситуації тощо [147]. Від наукового рівня, наукової праці та досягнень залежить авторитет викладача [314].

На важливості взаємозв'язку педагогічної і наукової діяльності також наголошує С. Гессен, який зазначає, що «...вища наукова школа, чи університет, є ... неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається» [70, 310].

Підтвердження вагомості наукової діяльності викладачів відображено у сучасних дослідженнях, присвячених особливостям ранжування кращих вищих навчальних закладів провідними міжнародними рейтингами. Так, обґрунтовуючи оптимальність застосування рейтингу «Таймс» для з'ясування розподілу та концентрації університетського потенціалу світового класу, В. Лутовий, О. Слюсаренко та Ж. Таланова [245] виявили найбільшу кореляцію з показниками викладання, досліджень, публікацій, інтегральний внесок яких у підсумковий ранговий бал закладу є домінуючим. Саме якість викладання, досліджень і публікацій запропоновано авторами вважати ключовим фактором розвитку університетів і критерієм оцінювання науково-педагогічної роботи персоналу.

Отже, здійснюючи наукову діяльність, педагог вищої школи не лише досліджує закономірності, зв'язки, відносини об'єктивної дійсності, використовує існуючі теорії, а й виробляє власні. Поєднання наукової та педагогічної діяльності у вищій школі підвищує рівень професійної діяльності викладача, вмотивовує студентів до дослідницької роботи. Наукова діяльність є підґрунтям навчальної діяльності педагога вищої школи, до того ж навчальна діяльність обумовлює та визначає ефективність педагогічних теорій. Ці види діяльності складають неподільне ціле, вони взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну.

Методична робота викладача вищої школи передбачає використання у навчальному процесі аналітичних, проектувальних, діагностичних методик, методик андрагогічного навчання; розроблювання впровадження нових форм, методів і технологій навчання; розроблювання методичного супроводу навчального процесу; підготовку, рецензування підручників, навчальних посібників, словників, довідників; участь у розроблюванні навчальних планів. Особливість здійснення методичної роботи науково-педагогічного працівника полягає в тому, що на відміну від учителя, який використовує типові програми та підручники, викладач ВНЗ має самостійно розробити навчальну та робочу навчальну

програми дисциплін, конспекти лекцій, методичні матеріали до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового та дипломного проектування, практик і самостійної роботи студентів.

Одним із видів професійної діяльності викладача вищої школи є організаційна, виконання якої передбачає організацію власної, колективної, групової та індивідуальної діяльності студентів. Основними видами організаційної діяльності науково-педагогічного працівника є підготовка матеріалів на засідання кафедри, вчених рад, участь у проведенні профорієнтаційної роботи щодо залучення студентів до навчання, робота у приймальній комісії, участь у підготовці матеріалів для проходження ліцензування та акредитації спеціальностей [281].

Надзвичайно важливу роль в умовах становлення державності в Україні відіграє виховання студентів. Хоча нормативною базою [281], що регламентує професійну діяльність педагога вищої школи, виховна робота зі студентами окремо не визначається, проте вважаємо, що вона є невід'ємною органічною частиною діяльності викладача.

Виховання студентів у сучасній вищій школі має набути системного характеру, відігравати випереджувальну роль у розбудові демократичного процесу. Воно має базуватися на кращих здобутках світової і національної культури і педагогіки, запобігати соціальній деградації і диференціації, сприяти самоорганізації та особистій ініціативності і водночас відповідальності людей, бути гарантом громадського миру і злагоди в суспільстві, закликати до розбудови демократичної держави [36, 40].

Вважаємо, що підґрунтям виховного процесу є розуміння необхідності формування національної еліти, яка спроможна забезпечити прогресивний рух українського суспільства та адекватне реагування на виклики сучасної цивілізації, примноження культурного потенціалу держави, а одним з головних завдань — виховання громадян-патріотів України, здатних розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, захищати її інтереси, сприяти єднанню українського народу, готових поєднувати

та взаємоузгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси.

Здійснення виховної діяльності викладачем ВНЗ передбачає участь у впровадженні найбільш раціональних форм, методів та технологій виховного процесу, виконання обов'язків куратора академічної групи, виховну роботу в гуртожитках, проведення позанавчальних культурних заходів, екскурсій тощо. На нашу думку, головною особливістю виховання студентів у вищій школі є його спрямованість на самовиховання, саморозвиток, самоорганізацію та самореалізацію, а успішність виховного процесу забезпечується володінням знаннями з філософії, психології (зокрема вікової), освітнього менеджменту, методів запобігання та усунення конфліктів.

Науково виваженою є позиція М. Красовицького, який доповнив перелік фундаментальних принципів виховання студентської молоді в сучасних умовах конкретизацією сутності окремих принципів педагогіки особистості, а саме:

- визнання самоцінності особистості у визначенні цілей її виховання. Практичною проблемою реалізації цього принципу є поєднання в цілях виховання окремої особистості суспільно значущих пріоритетів та її власних ціннісних орієнтацій;
- індивідуальний підхід як підтримка морального становлення особистості. Його застосування є складним, тривалим процесом педагогічної підтримки духовного й морального становлення особистості як найповнішої реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання;
- єдність поваги й довіри до особистості та вимогливості до неї, який є важливою умовою розвитку у студентів самодисципліни;
- єдність свободи вибору та відповідальності особистості, який становить фундамент гуманізму й демократії. Реалізація цього принципу передбачає сприяння усвідомленню студентами свободи не як незалежності від будь-

яких обмежень, а розуміння відповідальності за антисоціальні та аморальні вчинки;

- єдність прав і обов'язків особистості, який спрямовано на виховання громадянськості та поваги до закону. Спрямованість цього принципу полягає в усвідомленні кожною особистістю того, що ніяке суспільство не може існувати без виконання кожним громадянином певних обов'язків перед державою, суспільством, сім'єю;
- виховання як стимулювання внутрішнього життя особистості, сутність якого полягає в тому, щоб з урахуванням вікових особливостей викликати у студентів прагнення зрозуміти сенс життя, перш за все власного, у повній його досконалості, осмислити ідеал спеціаліста, людини та свою відповідність цьому ідеалу. Отже, кожен студент як майбутній фахівець і як людина має побудувати картину власного «Я» [224, 87].

Таким чином, професійна діяльність науково-педагогічного працівника вищої школи об'єднує функції викладача, дослідника, методиста, вихователя, менеджера. Педагог вищої школи повинен мати не лише знання, уміння, навички з фахових та психолого-педагогічних дисциплін. Він повинен бути здатним сприяти розкриттю потенціалу та особистісному розвитку студента, конструювати зміст навчально-виховного процесу та наукової діяльності студентів, володіти комунікативною культурою, засвоювати та створювати нові освітні та виховні технології, ефективно взаємодіяти в освітньому середовищі. Разом з тим не менш важливим у професійній діяльності викладача постають високий рівень його громадянськості, загальної культури, здатність самовдосконалюватися протягом життя.

Випрацьовуючи власне бачення змісту професійної компетентності викладача вищої школи, скористаємось виділеною в попередньому параграфі ієрархією компетентностей та будемо виходити з розуміння її трирівневої структури, яка складається з ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних

компетентностей. На нашу думку, ієрархію цих компетентностей доцільно подати у вигляді піраміди, в якій кожний нижчий рівень є базою для формування вищого (рис. 1.2).

Отже, ключові компетентності є базою для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей викладача вищої школи, загальнопрофесійні — для формування спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності надають можливість особистості ефективно діяти у різних сферах суспільного життя, сприяють її розвитку та підвищенню якості життєдіяльності. Загальнопрофесійні компетентності відображають специфіку професійної діяльності педагога вищої школи, вони необхідні для здійснення основних її видів та одночасно реалізують ключові компетентності. Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізація обумовлена загальнопрофесійними та ключовими компетентностями. Професійна компетентність педагога є сукупністю цих компетентностей [116].



Рис. 1.2. Піраміда компетентностей фахівця

Узагальнення розуміння змісту та номенклатури ключових компетентностей міжнародними експертами, європейськими та вітчизняними науковцями дало змогу виокремити нами основні ключові компетентності викладача вищої школи:

громадянську — здатність до реалізації прав і обов'язків громадянина України;

загальнокультурну — здатність до здійснення соціальної та професійної діяльності з дотриманням морально-етичних та загальнокультурних норм;

здоров'язбережувальну — здатність до збереження здоров'я (власного та оточення);

інформаційну — здатність до ефективного використання інформаційних технологій в соціальній та професійній діяльності;

цілеспрямованого саморозвитку — здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку як основа побудови стратегій навчання протягом життя, спрямованість на розкриття особистісного потенціалу та самореалізацію [116; 123].

Наведені ключові компетентності, маючи універсальний, надпредметний характер, відображають здатність викладача здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, ефективно розв'язувати різноманітні проблеми. Вони складають основу всебічної підготовки викладача вищої школи до реалізації основної соціокультурної місії професійної освіти — становлення особистості майбутнього фахівця та закладають підґрунтя для формування компетентностей більш специфічного спрямування.

Враховуючи ці ключові компетентності та компоненти компетентності (когнітивний, діяльнісний та особистісний), представимо матричну структуру ключових компетентностей (табл. 1.2).

У представленій структурі особистісний компонент ключових компетентностей педагога вищої школи є наскрізним та інтегративним, оскільки забезпечує успішність реалізації всіх їхніх видів. Він характеризує сформованість соціально значущих

Таблиця 1.2

Матрична структура ключових компетентностей викладача вищого навчального закладу

Компоненти	Види ключових компетентностей				Цілеспрямованого саморозвитку
	Громадянська	Загальнокультурна	Інформаційна	Здоров'язбережувальна	
Когнітивний	Знання прав та обов'язків громадянина; міжнародного життя та політичних процесів в Україні; геополітичної ситуації, місця та ролі України в сучасному світі; основних засад розбудови громадянського суспільства; норм Конституції України, чинного законодавства	Знання наукових та культурних досягнень світової цивілізації; історії, культури, традицій свого народу та держави; норм моральної та етичної поведінки; етики ділового спілкування	Знання методів пошуку, класифікації, перетворення, аналізу та збереження інформації; можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет-ресурсів, прикладних програмних засобів для здійснення професійної та соціальної діяльності	Знання основ здорового способу життя, прийомів саморегуляції та охорони праці та безпеки життєдіяльності; основ ергономіки робочого місця та робочого часу; способів запобігання та зменшення негативних наслідків у професійній діяльності	Розуміння важливості саморозвитку та необхідності професійної мобільності; знання методів самоаналізу та адекватної самооцінки; методів та прийомів саморозвитку та самовиховання
Діяльнісний	Уміння орієнтуватися у зовнішній та внутрішній політиці держави; захищати інтереси держави, поєднувати та взаємоузгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси; виконувати конституційні обов'язки, дотримуватися норм законодавства; аналізувати соціально-	Уміння аналізувати та оцінювати найважливіші досягнення національної та світової науки та культури; дотримуватись морально-етичних норм у міжособистісних стосунках та у суспільстві; толерантно	Уміння отримувати інформацію з різних джерел, подавати її в доступній формі, орієнтуватися в світовому інформаційному просторі; працювати з апаратним та програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого користувача; використувувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій	Уміння вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися; дозувати навантаження, дотримуватися режиму роботи та відпочинку; підтримувати та працездатність, відновлювати фізичні та духовні сили; здійснювати контроль власної поведінки з огляду на відносини	Уміння встановлювати життєві цілі та визначати пріоритети; планувати власний соціально-психологічний та професійний розвиток; обирати оптимальні форми постійного підвищення власної кваліфікації; здійснювати самооаналіз та адекватну самооцінку; встановлювати межі власних знань, долати

Продовження таблиці 1.2

Види ключових компетентностей					
Компоненти	Громадянська	Загальнокультурна	Інформаційна	Здоров'язбережувальна	Цілеспрямованого саморозвитку
	економічні процеси, що відбуваються в суспільстві; захищати свої права людини та громадянина; вирішувати загальні соціальні проблеми; захист довкілля, інтересів споживача; активна участь у громадській діяльності	взаємодія з оточенням в глобалізованому суспільстві; протистояти проявам расової, національної, статевої, вікової дискримінації; дотримуватись норм ділового спілкування; володіння державною та однією з іноземних мов.	для розв'язання широкого кола соціальних та професійних завдань; здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет; добирати найбільш відповідні інформаційні засоби та канали комунікації у міжособистісному та діловому спілкуванні	з іншими учасниками спільної діяльності; використовувати санітарно-гігієнічні норми та норми охорони праці у професійній діяльності; зберігати трудову активність в екстремальних ситуаціях	стереотипи мислення; засвоювати нові знання, прогресивні технології; адаптуватися до зростаючих потреб інформації, до динамічності світу; здатність до різноманітних інновацій
Особистісний	Соціально-значущі якості особистості: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, неприхильність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світлотіп; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність				

якостей особистості, які необхідні для успішності життєдіяльності в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві, соціально-психологічного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

До складу соціально значущих якостей особистості нами віднесено такі: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність.

Для виокремлення загальнопрофесійних компетентностей педагога вищої школи скористаємося номенклатурою основних функцій його професійної діяльності (термінальні — навчальна, науково-дослідницька, виховна та розвивальна; інструментальні — інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна та фасилітативна; операційні — методична, організаційна, контрольно-аналітична та коригувальна), яку було подано раніше. Здійснення цих функцій передбачає формування психолого-педагогічної, науково-дослідницької компетентностей та компетентності з педагогічного менеджменту, які віднесено нами до складу загальнопрофесійних. Прояв загальнопрофесійних компетентностей забезпечує ефективність виконання навчальної, виховної науково-дослідницької, методичної та організаційної діяльності викладача ВНЗ. Характеристиками прояву загальнопрофесійних компетентностей є:

- психолого-педагогічної компетентності — здатність до забезпечення оволодінням студентами системою загаль-

нонаукових (фундаментальних), спеціальних (профілюючих) та суспільних знань, вмінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві; організації та здійснення ефективної взаємодії зі студентами; створення умов щодо формування й розвитку у студентів системи ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей;

- науково-дослідницької — здатність до організації та проведення наукових досліджень; стимулювання активності наукової роботи студентів та здійснення керівництва нею;
- компетентності з педагогічного менеджменту — здатність організувати власну діяльність та управляти навчально-пізнавальною, науковою та суспільною діяльністю студентів.

Матричну структуру загальнопрофесійних компетентностей подано в таблиці (табл.1.3).

Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізацію обумовлено ключовими та загальнопрофесійними компетентностями. До їх складу нами віднесено фахово-теоретичну та фахово-методичну компетентності.

Фахово-теоретична компетентність характеризується глибоким та ґрунтовним знанням змісту дисципліни, що викладається; фахово-методична — володінням особливостями методики навчання з певної дисципліни. Матричну структуру спеціально-професійних компетентностей представлено у таблиці 1.4.

Таблиця 1.3
Матрична структура загальнопрофесійних компетентностей викладача вищого навчального закладу

Компоненти	Види компетентностей			компетентність з педагогічного менеджменту
	психолого-педагогічна	науково-дослідницька	науково-дослідницька	
Когнітивний	Знання системи нормативних документів у сфері освіти; системи стандартів вищої освіти та організації навчального процесу у ВНЗ; специфіка та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; методів структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів; різноманітних методик навчання, зокрема, навчання дорослих; пріоритетних цілей, завдань, принципів і змісту виховної роботи у вищому навчальному закладі; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти	Знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій та концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації та проведення наукового дослідження, оформлення його результатів; методів проведення досліджень, статистичного та математичного опрацювання їхніх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідницької діяльності студентів	Знання наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальними системами; наукових основ освітнього менеджменту; психології управління; наукових основ самоменеджменту та тайм-менеджменту	
Діяльнісний	Уміння визначати мету, зміст та результати навчально-виховного процесу; використовувати оптимальні методи та технології навчання відповідно до конкретної педагогічної ситуації; здійснювати вимірювання та оцінювання навчальних досягнень студентів; здійснювати проєктування модульної організації навчального процесу; пізнавальної активності та самостійної роботи студентів; використовувати сучасні інформаційні технології, програмні засоби та Інтернет ресурси у навчально-виховному процесі; володіння уміннями та навичками комунікативної діяльності, створення комфортного	Володіння методологією наукового пізнання; уміння засвоювати та реалізовувати у професійній діяльності сучасні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології; визначати науковий апарат та здійснювати педагогічні дослідження; використовувати загальнонаукові та специфічні методи наукових досліджень; прогнозувати та оцінювати результати наукових досліджень;	Уміння організовувати навчально-пізнавальну, науково-дослідницьку та громадську діяльність студентів, організовувати власну професійну та соціальну діяльність; контролю досягнення поставлених цілей; розставляти пріоритети, концентруватися на важливому; ефективно використовувати та направляти в потрібне русло	

Продовження таблиці 1.3

Компоненти	Види компетентностей		
	психолого-педагогічна	науково-дослідницька	компетентність з педагогічного менеджменту
	психологічного клімату в освітньому середовищі; уміння оперативно реагувати на конфлікти, які виникають під час навчання, та забезпечити їх розв'язання; використовувати методику корекції власного психічного стану з метою запобігання професійних стресів та виторання	здійснювати керування науково-дослідницькою діяльністю студентів	ресурси, необхідні для реалізації планів; використовувати методику самоменеджменту та тайм-менеджменту; використовувати технології командної роботи
Особистісний	<p>Професійно значущі якості особистості:</p> <p><i>якості професійної спрямованості:</i> позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; захопленість дисципліною, яка викладається; захищеність у результатах педагогічної діяльності; прийняття особистості студента; спрямованість на професійно особистісний розвиток; інноваційність; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;</p> <p><i>педагогічні здібності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • владності мислення; системність, самостійність, аналітичність, гнучкість, альтернативність, креативність, динамічність; позитивність, оптимістичність; • комунікативні здібності: комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, толерантність, розподіленість уваги; • організаційські здібності: здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаційської діяльності, організаційське чуття 		

Таблиця 1.4

Матрична структура спеціально-професійних компетентностей викладача вищого навчального закладу

Компоненти	Види компетентностей	
	фахово-теоретична	фахово-методична
Когнітивний	Розуміння ролі та місця дисципліни в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця; знання змісту дисципліни, що викладається; знання у галузі фундаментальних, природничих, соціально-економічних наук для реалізації міжпредметних зв'язків	Знання специфічних особливостей навчання з конкретної дисципліни; змісту та основних вимог програми дисципліни; вимог до розроблення методичного супроводу дисципліни
Діяльнісний	Уміння аналізувати літературу з конкретної проблеми, трансформувати наукові знання в засіб вирішення педагогічних завдань	Уміння використовувати методи структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів із дисципліни; розробляти та використовувати методики навчання та моніторингу навчальних досягнень студентів; розробляти навчально-методичне забезпечення дисципліни
Особистісний	Професійно значущі якості особистості: якості професійної спрямованості: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності, захопленість дисципліною, яка викладається; безумовне прийняття особистості студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії; педагогічні здібності: <ul style="list-style-type: none"> • властивості мислення: аналітичність, гнучкість, альтернативність, позитивність, оптимістичність, креативність, системність, самостійність, динамічність; • комунікативні здібності: комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, толерантність, розподіленість уваги; • організаційські здібності: здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаційської діяльності, організаційське чуття 	

Підсумовуючи зазначене вище, професійну компетентність педагога вищого навчального закладу представимо сукупністю ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Ключові компетентності				
громадянська	загальнокультурна	інформаційна	здоров'язбережувальна	цілеспрямованого саморозвитку
Загальнопрофесійні компетентності				
психолого-педагогічна		науково-дослідницька	педагогічного менеджменту	
Спеціально-професійні компетентності				
фахово-теоретична			фахово-методична	

Отже, узагальнюючи розглянуті концептуальні ідеї компетентнісного підходу, позиції якого стають все міцнішими в сучасній зарубіжній та вітчизняній освіті, можна зробити висновки:

- компетентнісно орієнтована освіта спрямована на те, що в процесі навчання потрібно не просто забезпечити засвоєння студентом знань, умінь та навичок, а спрямувати його на самостійне здобування і адекватне застосування отриманих знань згідно з конкретним життєвим або професійним контекстом, на набуття цілісного досвіду вирішення різноманітних професійних та життєвих проблем;
- у процесі фахової підготовки має відбутися не лише становлення компетентностей для виконання нормативної діяльності в межах компетенції педагога, а і формування потенціалу цілеспрямованого саморозвитку, який уможливить здійснення успішної професійної та соціальної діяльності особистості в умовах трансформаційних процесів у сучасному суспільстві;
- компетентнісний підхід, який почав формуватися через пошук шляхів оптимізації формальної освіти, актуалізує проблему розвитку і саморозвитку людини поза її рамками — шляхом неформальної та інформальної освіти.

Професійна компетентність магістранта педагогіки вищої школи як мета та результат його професійної підготовки у ВНЗ є інтегративною якістю особистості, яка включає сукупність ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей, що відображають рівень його здатності до ефективної теоретичної, практичної і світоглядної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін. Її основними компонентами є когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Впровадження компетентнісного підходу у підготовку магістрантів педагогіки вищої школи спрямовано на формування якостей особистості, яка має бути компетентною не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань, які ставить перед ним життя.

Використання представленої компетентнісної моделі викладача вищої школи слугуватиме підґрунтям для розроблення моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи з метою підвищення ефективності їх підготовки до професійної науково-педагогічної діяльності.

Висновки до розділу 1

Спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою раніше, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що визначається об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній, з критичним, розкріпаченим від догм мисленням, котра живе в складному, суперечливому, наповненому проблемами сучасному світі й готовою кваліфіковано їх розв'язувати.

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про

підсилення її компетентнісної орієнтації. Беручи до уваги те, що викладачі ВНЗ мають стати провайдерами компетентнісної підготовки кадрів в освітньому просторі майбутнього, впровадження компетентнісного підходу у підготовку магістрантів педагогіки вищої школи є особливо актуальним. Аналіз наукової літератури з проблеми впровадження компетентнісного підходу у систему вітчизняної вищої освіти виявив необхідність її подальшого дослідження.

Проаналізовані сутнісні характеристики компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців дали змогу визначити його основні ознаки: поєднання особистісної та діяльнісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь та навичок, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях.

Впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті передбачає перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника, а це, водночас, означає, що цілі освіти мають пов'язуватися не лише з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Компетентнісно орієнтовану підготовку майбутніх фахівців спрямовано на посилення внутрішньої мотивації навчання як джерела саморуху; самоорганізацію в процесі навчальної діяльності як умову опанування цілісною діяльністю; досягнення студентами особистісно значимих результатів; ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу.

Проведений теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчив про існуючу до цього часу невідзначеність та проблемність базових категорій компетентнісного підходу, що ускладнює його практичну реалізацію. Охарактеризоване розуміння феномена компетентності у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, проаналізована модель взаємозв'язку між потребами, контекстом та внутрішньою структурою компетентності дали змогу встановити сутнісні характеристики компетентності. Компетентність фахівця

визначено як складну інтегровану характеристику особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу. Компетенції фахівця запропоновано розглядати як соціально обумовлені та закріплені вимоги до рівня підготовки фахівця, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

На основі теоретичного аналізу виокремлено основні підходи щодо зіставлення понять «компетентність» та «компетенція», у результаті чого встановлено, що розмежування понять відбувається на основі ставлення до людини та до діяльності; об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість професійної діяльності. Компетенція та компетентність також розглядаються як система та її елемент, як потенційне та актуальне, як ідеальне та реальне.

Виокремлення та характеристика специфічних особливостей навчання у вищій школі, розкриття основних характеристик професійної діяльності викладача ВНЗ, змісту термінальних функцій-цілей, інструментальних функцій-засобів й операційних функцій-прийомів педагогічної діяльності дало змогу розкрити власне бачення змісту та структури професійної компетентності викладача вищої школи.

Визначено, що професійна компетентність викладача вищої школи має ієрархічну структуру і складається з ключових (надпрофесійних), загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. До ключових компетентностей, які відображають здатність викладача здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, належать громадянська, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, інформаційна, цілеспрямованого саморозвитку. Загальнопрофесійні компетентності, прояв яких забезпечує виконання основних видів науково-педагогічної діяльності, містять психолого-педагогіч-

ну, науково-дослідницьку та компетентність із педагогічного менеджменту. До спеціально-професійних компетентностей, які відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, належать фахово-теоретична та фахово-методична компетентності. Основними компонентами професійної компетентності викладача вищої школи виокремлено когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Використання представленої компетентнісної моделі викладача вищої школи слугуватиме підґрунтям для розроблення моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи з метою підвищення ефективності їх підготовки до професійної науково-педагогічної діяльності.

Розділ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Сучасні тенденції управління освітніми закладами

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність реформаційних процесів в освітній галузі, спрямованих на досягнення найкращих освітніх стандартів. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті [282] заклала підвалини нової парадигми — орієнтацію на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність в європейському та світовому просторах. У цьому стратегічному документі визначено і нову модель управління освітою, яка має стати відкритою і демократичною, спрямованою на розвиток самостійності та самодостатності особистості, її творчої активності з метою зміцнення демократичних основ громадянського суспільства. Така позиція потребує від сучасної освіти серйозних реформаційних кроків щодо оновлення механізмів управлінської діяльності.

Як зазначає В. Луговий, «...управління освітою — це ціле-спрямована зміна її стану. Ефективне і результативне управління потребує знання природи об'єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації» [145, 944].

Класична модель освіти, яка сформувалася в кінці XVII на початку XIX ст. (Я. Каменський, І. Песталоцці, А. Дистервег, Д. Дьюї), має бути удосконалена з урахуванням вимог, які ви-

суваються сучасним суспільством. Актуальними напрямками пошуку нових педагогічних, філософських та управлінських ідей, які можуть слугувати підґрунтям сучасної теорії управління освітою, є розгляд освіти як процесу і результату взаємодії особистості з підсистемами культури, визначення пріоритетних цінностей, цілей і норм освітнього процесу, проектування та управління освітнім процесом [460].

Визначивши за мету аналіз особливостей компетентнісної орієнтації системи управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, проаналізуємо сутність родового поняття «управління», яке на сьогодні широко використовується у багатьох галузях знань.

У Словнику російської мови під редакцією С. Ожегова і Н. Шведової поняття «управління» (управляти) співвідноситься із «направленням ходу, руху кого-чого-небудь, керівництвом діями кого-чого-небудь» [294, 683]. Таким чином, на рівні семантичного аналізу поняття «управління» зумовлює тлумачення значень лексичних одиниць, які його описують, а саме: лексем «керувати», «направляти», «діяльність» і «дія».

Розглядаючи поняття «керувати» спостерігається подвійне його трактування: «Керувати — 1) направляти чийось діяльність; 2) управляти, завідувати» [294, 561]. Аналіз поняття «направляти» («направляти — послати, відправити, дати призначення» [Там само, 311]) та розуміння призначення як мети [Там само, 305] свідчать про спрямованість керування на досягнення цілі. Тому «управляти» означає керувати діяльністю, діями кого, чого-небудь для досягнення поставленої мети.

Поняття «діяльність» визначається у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як «...праця, дії людей в якій-небудь галузі» [53, 228]. За В. Семиченко, діяльність — це «...процес реалізації активності людини, що спрямований на досягнення свідомо поставлених цілей. Самі цілі визначаються або її безпосередніми інтересами та потребами, або вимогами з боку суспільства, держави, конкретного підприємства» [359, 3].

Будь-яка діяльність складається з дій, а «дія — довільний, навмисний акт, спрямований на досягнення усвідомленої мети; структурна одиниця діяльності. Кінцева мета діяльності досягається за допомогою ряду послідовно пов'язаних між собою дій, кожна з яких спрямована на досягнення певної мети» [350, 248–249]. Таким чином, дія, з одного боку, розглядається як інструмент управління рухом до мети. З іншого, — «...дія, яку певна особа чи предмет або явище виявляє стосовно іншої особи чи предмета» [53, 160], визначається як вплив.

На основі проведеного семантичного аналізу логічно зробити висновок, що управління в його загальному розумінні — це сукупність пов'язаних між собою впливів на діяльність кого, чого-небудь для досягнення мети.

При аналізі сутності управління доцільно розглянути дефініції «об'єкт» та «суб'єкт» діяльності: «Об'єкт (від лат. objicere — кидаю вперед, протиставляю), — з філософських позицій, — це: 1) в онтологічному сенсі — самостійний центр буттєвої активності і 2) в гносеологічному сенсі — те, на що спрямована активність суб'єкта» [372, 385]; «Суб'єкт (від лат. Sub і jicere — кидаю, кладу в основу), — також у філософії, — ... 3) джерело предметно-практичної та пізнавальної активності, спрямованої на об'єкт» [Там само, 553].

Із точки зору квантової фізики (А. Шредінгер та ін.) не можна не враховувати, що об'єкт і суб'єкт діяльності ідентифікуються один з одним [372, 385–386]. В Енциклопедії освіти цю позицію подано використанням феномена «суб'єкт-суб'єктних відносин» як усезагальної, родової, висхідної категорії [145, 883–884].

Поняття «управління» та розкриття його основних функцій знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених М. Альберта [267], Б. Андрушківа [10], І. Ансоффа [13], В. Афанасьєва [18; 19], В. Бондаря [45], Л. Ващенко [50], О. Галуса [63], Г. Єльникової [152], Р. Дафта [97], П. Друкера [141], Л. Калініної [15], В. Кременя [220], В. Кнорринга [192], В. Лугового [246], В. Маслова [261], М. Мескона [267], Г. Минцбер-

га [272], В. Олійника [298], Л. Орбан-Лембрик [305], Г. Слезингера [370], Т. Сорочан [373], Ф. Тейлора [388], А. Файоля [402], Ф. Хедоурі [267], Ф. Хміля [419], Є. Хрикова [423]. Проте неоднозначність тлумачення цього феномена зумовлює актуальність його подальшого аналізу. Вважаємо, що даний феномен може і має бути досліджений засобами теоретико-педагогічного аналізу, оскільки тільки в просторі сучасної наукової теорії можна повноцінно розкрити його комплексну соціально-психолого-педагогічну природу.

Найширше визначення поняття «управління» представлено у філософському словнику, в якому воно тлумачиться як «...елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [406, 704].

Один із класиків сучасного менеджменту А. Файоль [402] тлумачить управління як ієрархічно організовану діяльність, завдяки якій визначається оптимальний спосіб групування робіт, розподіл повноважень і відповідальності на різних рівнях організації. Доповнює це визначення характеристика управління як ефективного і продуктивного досягнення цілей організації шляхом планування, організації, лідерства (керівництва) та контролю над організаційними ресурсами (Р. Дафт) [97]; як регулювання стану будь-якої системи (матеріально-речової, соціальної) з метою отримання потрібного результату (С.Кові) [194].

З іншої позиції управління характеризується як «...процес цілеспрямованого впливу керуючої системи або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку» [395, 180]. Подібний зміст у поняття «управління» вкладають В. Афанасьєв, Б. Гаєвський, Г.Добров, Г. Єльнікова, В. Кнорринг.

Так, Г. Єльнікова вважає управління особливим видом 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 [151, 10–11].

Б. Гаєвський визначає управління як процес упорядкування системи, в якій існує мережа причинно-наслідкових залежностей, що здійснюється за допомогою механізмів, які розташовані в самій системі і забезпечують самоуправління. Це створює дві підсистеми: керуючу і керовану [61, 10].

Розглядаючи управління як внутрішню притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку, В. Афанасьєв тлумачить його як сукупність певних дій (операцій), які виконуються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення руху до заданої мети. При цьому суб'єктом може бути не тільки одна людина, а група чи організація [18, 58].

За В. Кноррингом, управління — це безперервний і цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт, а система управління визначається вченим як механізм забезпечення цього впливу [192].

Г. Добров зазначає, що процес управління містить: визначення цілей, шляхів їх досягнення, розподіл ресурсів, використання системи економічних, організаційних, правових, соціально-психологічних, технологічних засобів впливу на виробничі стосунки людей, колективів і організацій у процесі їх діяльності [391].

Вважаємо за потрібне підкреслити особливу значущість в межах нашого дослідження розуміння певною групою вчених феномена управління як процесу, що узгоджується з самоуправлінням об'єкта управління. Така позиція цілком поділяється і нами. Тлумачення поняття «управління» в зазначеному контексті знаходимо у праці В. Кременя, С. Пазиніча та О. Пономарьова «Філософія управління» [220]. Серед сучасних праць вітчизняних вчених, присвячених дослідженню сутності феномена управління, вважаємо зазначену роботу найґрунтовнішою.

На думку авторів, сутність управління будь-яким об'єктом полягає у обґрунтованому виборі та здійсненні таких впли-

вів на нього, які узгоджені з механізмами його самоорганізації і спрямовані на підтримання певної цілісності і структурної визначеності цього об'єкта та бажаного характеру його функціонування і розвитку з метою успішного досягнення обраних цілей [220, 96]. Отже, тлумачачи поняття «управління» в класичному розумінні як вплив суб'єкта управління на об'єкт управління задля досягнення визначеної мети, принциповим моментом, на який звертають увагу вчені, є взаємозв'язок та узгодження процесів управління та самоорганізації.

Вчені зазначають, що розгляд великим загалом фахівців поняття «управління» в широкому розумінні як однієї з фундаментальних властивостей об'єктивної реальності, є хибним методологічним уявленням. Дослідниками наголошується на необхідності певного подолання антропоцентричного підходу до розуміння сутності феномена управління, оскільки природа, і, взагалі, вся об'єктивна реальність існували до появи людини і без людини. Як об'єктивні закономірності функціонування і розвитку природних систем існували й існують незалежно від їх пізнання людиною, так і управління, якщо воно справді має місце в цих системах, може здійснюватись як один з проявів цих закономірностей. Насправді ж властивість, яку окремі філософи схильні вважати управлінням, є лише проявом феномена самоорганізації, яка дійсно має розглядатися як фундаментальна властивість об'єктивної реальності [Там само, 107].

Важливим атрибутом управлінської діяльності є її свідомий, цілеспрямований та інтегруючий характер. Так, автор концепції управління за цілями П. Друкер, відзначаючи інтегруючий характер управлінської діяльності, зазначає, що вона перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану виробничу групу [140; 141].

У праці «Задачі менеджменту в XXI столітті», присвяченій завданням соціального управління, автор висловлює переконання, що різними групами працівників потрібно управляти по-різному; однією і тою ж групою працівників слід управляти по-різному в різних ситуаціях. Особливо важливим є висновок

вченого про те, що все частіше тими, хто служить, слід управляти як партнерами, а партнерство вже виключає управління, оскільки передбачає рівність учасників. Отже, менеджмент все більше стає схожим на маркетингову діяльність. А у маркетингу ніхто не починає з питання «Чого ми хочемо?» Все починається з питань «Чого хоче інша сторона? Які її цінності? У чому полягають її цілі? Яких результатів вона хоче досягти?» [140].

Заслуговує на увагу позиція Г. Мінцберга про сутність управлінської діяльності, досліджуючи яку вчений розкриває потрібну її природу: управління — як діяльність (ремесло), науку та мистецтво: «Мистецтво заохочує творчість, «прозоріння» й «бачення». Наука забезпечує порядок за допомогою системного аналізу і оцінок. Ремесло ж має зв'язки, засновані на реальному досвіді» [272, 101]. В основі кожного «природного прояву» управління лежать різні методи пізнання: «Мистецтво схильно бути індуктивним, переходячи від окремих подій до загальної картини. Наука — дедуктивна, рухаючись від загальних концепцій до часткових випадків. Ремесло ж ітеративне й може переходити як від загального до часткового і навпаки. Для ефективного управління потрібні всі три складові» [Там само, 101–102].

На важливості соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності акцентується увага вчених Л. Карамушки, Е. Орбан-Лембрик, К. Грищенко, М. Михальченко.

Аналізуючи об'єктивні та суб'єктивні фактори, які впливають на прийняття управлінських рішень, Л. Карамушка наголошує на важливості, зокрема, саме суб'єктивних факторів, які пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника, особливостями його взаємодії з педагогічним колективом. Процес прийняття управлінських рішень, на думку вченої, є здебільшого «психологічним», особливо «соціально-психологічним» [183, 16].

Е. Орбан-Лембрик зазначає, що управління передбачає керування людьми і взаємостосунками між ними в системі ділового спілкування та взаємодії, координацію і організацію їх діяльності, ефективно використання всіх наявних засобів,

спрямованих на виконання накреслених цілей і запланованих завдань раціональним, гуманним, економічним і правовим шляхом [305, 27].

Сутність управління розглядається К. Грищенко та М. Михальченко як «...вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складаються в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень» [375, 3].

Отже, здійснений аналіз науково-теоретичного підґрунтя дослідження сутності феномена управління дає змогу нам зробити висновок про наявність наступних основних підходів до його визначення, а саме:

діяльнісного, з позицій якого управління тлумачиться як: діяльність (П. Друкер, В. Лазарев, М. Поташник, Т. Сорочан, А.Файоль); вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу (В. Афанасьєв, Г. Добров, Г. Єльнікова, В. Кнорринг);

системного, який характеризує управління як процес переведення системи з одного стану в якісно новий і передбачає наявність у ньому сукупності взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети (Б. Гаєвський, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Р. Шакуров);

соціально-психологічного, який розкриває сутність управління, передусім, як взаємодію суб'єктів, під якою розуміється процес їх взаємопов'язаної та взаємозумовленої зміни (Л. Орбан-Лембрик, К. Грищенко, М. Михальченко, Т. Шамова, П. Третьяков).

Зазначимо, що досить часто в одному визначенні поняття «управління» поєднуються декілька підходів, що свідчить про його багатомірність та багатоаспектність [133].

Узагальнення розуміння сутності поняття «управління» у сучасних наукових джерелах дозволяє таке визначення: *управління* — це вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів суб'єкта управління на керовану систему, які узгоджені з механізмами її самоорганізації і спрямовані на підтримання функціонування системи та забезпечення її розвитку [133].

В обіг у сфері освіти термін «управління» увійшов в другій половині 1970-х р., замінивши термін «керівництво». У численних працях розглядаються різні аспекти управління педагогічними системами: філософія управління (В. Андрущенко, М. Михальченко [11], В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов [220], О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ [293]); управління педагогічними системами (В. Бондар [43–46], Л. Ващенко [50], Г. Дмитренко [106], Г. Єльнікова [149–152], Л. Калініна [177], В. Курило [234], В. Луговий [246], В. Маслов [260–263], В. Олійник [295–300], В. Пікельна [318–320], М. Поташник [334], Т. Сорочан [373; 374], П. Третьяков [397], Є. Хриков [423], Т. Шамова [436]); управління навчанням у вищій школі (С. Архангельський [17], В. Берека [32], О. Галус [63], С. Калашнікова [176], В. Крижко [321; 322]); психологічні аспекти управління (Л. Карамушка [183; 184], Н. Коломінський [198], В. Семиченко [360], В. Якунін [461]).

Дослідники у царині соціальних систем давно помітили функціональну подібність між процесами управління та навчання. Теорія управління та педагогічна теорія розвивалися на спільних засадах — уявленнях про людину, її потреби, закономірності тощо. І управління, і навчання є видами людської діяльності, отже вони мають такі основні функціональні блоки, як мотив, ціль, планування, опрацювання інформації, концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів та коригування дій (Б. Ломов). Найважливіша функція менеджменту — зробити продуктивними довірені йому людські ресурси. Подібно до менеджменту найважливішою функцією навчання є розкриття потенціалу тих, хто навчається, шляхом формування певного кола знань, умінь та навичок. Як у педагогіці існують різні парадигми навчання, так і в менеджменті є різні погляди на способи досягнення цілей управління. У практиці управління персоналом відомими є три основні теорії: теорія X, теорія Y, теорія Z [436].

Теорія X ґрунтується на тому, що, по-перше, всі люди є ледачими; по-друге, людей потрібно примушувати до праці еко-

номічно, адміністративно, психологічно (тобто використовувати теорію «батоба і пряника»); по-третє, здебільшого робітники не здатні брати на себе відповідальність, є неініціативними, потребують постійного контролю.

Відповідно до теорії Y праця людини є природною і бажаною. Люди прагнуть брати на себе відповідальність і зацікавлені в результатах. Робітники є ініціативними, винахідливими, здатними до творчості. Прагнення людини до праці безпосередньо залежить від винагороди.

Теорія Z заснована на особливостях японських менеджерів стосовно питань турботи про персонал, форм прийняття управлінських рішень, організації зайнятості, просування, відповідальності працівників. Вирішуючи проблеми піклування про персонал, японські менеджери орієнтуються на організацію піклування про людину в цілому (побут, вільний час, навчання дітей тощо). Японським підприємцям властива групова форма прийняття управлінського рішення, тобто щирий обмін інформацією та ідеями між вищим керівництвом і персоналом. Вище керівництво не приймає рішень щодо стратегічного розвитку підприємства, доки керівники середньої ланки і працівники фірми не усвідомлять суть проблеми й не нададуть своїх пропозицій.

Отже, теорія X, запропонована Д. Грегором, є обґрунтованим традиційним підходом до управління людськими ресурсами і певною мірою перегукується з авторитарною парадигмою в педагогіці, а його ж теорія Y і теорія Z (В. Оучі), які можна зіставити з гуманістичною парадигмою, зумовлюють інноваційні підходи в менеджменті.

Виявленню специфіки, притаманної управлінню в галузі освіти, сприяє аналіз відмінностей управління в освіті порівняно з управлінням в інших галузях. Найповнішим, з нашої точки зору, є перелік відмінностей, запропонований В. Беурекою [32] у докторській дисертації, присвяченій дослідженню теоретико-методичних основ фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти.

Вченим виокремлено такі соціально-психологічні відмінності управління в освіті:

- спрямованість управлінського процесу на людину;
- більша, ніж в інших сферах, залежність результату від психологічних якостей суб'єкта (керівника колективу установи, педагогічного колективу тощо);
- залежність результату від ціннісно-орієнтаційної єдності всіх елементів системи освіти, цільової міжрівневої узгодженості суб'єктів управління;
- відчутний вплив на результат управлінської праці модальності та змістової насиченості міжособистісної взаємодії при спілкуванні (за «горизонталлю» та «вертикаллю»);
- залежність (більш значима, ніж в інших галузях) результату від соціально-психологічних феноменів, зумовлених міжособистісною професійною взаємодією (соціально-психологічного клімату, конфліктів, лідерства, стилю керівництва тощо), а також дією таких соціально-психологічних механізмів впливу, як переконання, навіювання, наслідування, захоплення;
- фемінізованість об'єкта управлінського впливу (колективу, закладу, установи освіти) із проявом позитивних і негативних з точки зору управління особливостей жіночої психології;
- амбівалентність ставлення працівників освітньої установи до керівників, яке пояснюється поєднанням в особистості кожного члена колективу досить високого рівня освіченості з високою самооцінкою, розвинутим почуттям власної гідності, з дидактичною спрямованістю, притаманною педагогам, що зумовлює певний критицизм, опір управлінським настановам згори;
- залежність результату діяльності управління від більшої кількості таких чинників, які виходять за межі його регулюючого впливу та влади (генетичні, природжені чинники розвитку психіки, вплив родин

учнів (студентів), їх оточення поза установами освіти, загальноекономічні, політичні умови та ін.);

- суб'єктність, «особистісність» об'єкта і результату управління в освіті. На відміну від кінцевого результату в управлінні інших сфер, результат освітянського управління не є індиферентним до способів впливу на підлеглих, особливо власного оцінювання, оцінювання владної поведінки та діяльності усіма учасниками управлінського спілкування. Це набирає особливої складності в пошуку раціональних методів, прийомів, засобів управління установами і закладами освіти [32, 204–205].

Відзначимо універсальну особливість управлінського процесу у закладах освіти. Це — поєднання в ньому організаційного та педагогічного компонентів. Організаційний компонент пов'язаний з координацією функцій структурних підрозділів та окремих посадових осіб, педагогічний — з реалізацією сучасного змісту і технологій освітньої підготовки.

Аналіз наукових джерел з управління організаціями свідчить про те, що в умовах інноваційного розвитку суспільства все чіткіше виокремлюються ознаки «нового управління». Як зазначає С. Калашнікова, «...новизна управління проступає через появу нових організаційних структур, управлінських впливів, моделей поведінки, процедур (передусім щодо процесу прийняття рішень), світоглядних принципів і цінностей як основи управлінської діяльності» [176, 71].

Констатуючи наявність парадигмальних змін в еволюції управління, С. Кові виокремлює чотири управлінські парадигми:

- наукового управління, в основі якої економічна людина та економічна стабільність. Оптимальний стиль управління в такій ситуації визначається як авторитарний;
- людських відносин, що визнає поряд із економічною соціальною сутністю людини. Оптимальним стилем управління є «доброзичливий авторитаризм»;

- людських ресурсів, що додає до двох попередніх визнання необхідності розвитку людини: «Крім потреб у економічній стабільності та соціальній приналежності, люди відчують потребу в розвитку, вони хочуть ефективно і творчо брати участь у досягненні гідних цілей». Стиль управління спрямовано на розкриття потенціалу людини;
- принцип-центричне лідерство, яке додає до попередніх розуміння людини як духовної істоти, що потребує постановки цілей, які «повинні надихати та ушляхетнювати, звертатися до вищого “Я”» [194, 155] кожної людини. За цією парадигмою управління розглядається через призму системи принципів, цінностей, ідей, ідеалів, норм. В основі такого управління — віра та довіра.

Р. Дафтом виокремлено дві парадигми управління: традиційна (стара) та нова. Перша характеризується стабільністю, контролем, конкуренцією, однорідністю, егоцентризмом і героїзмом, друга — плинністю, делегуванням влади, співробітництвом, різномірністю, суспільною значущістю і скромністю [98, 22].

Отже, можна констатувати, що перехід до інформаційного суспільства актуалізує зміну парадигм управління. Провідними тенденціями «нового управління» стають його «олюднення», гуманізація та демократизація. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях Т. Давиденко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, С. Подмазіна, Т. Сорочан, П. Третьякова, Р. Шакурова, Т. Шамової, Г. Шибанової.

Так, Р. Шакуров, розглядаючи процес управління педагогічним колективом, зазначає, що він має дві головні мети. Перша — це організація навчально-виховного процесу, а друга — задоволення власних потреб та інтересів працівників школи, вчителів, учнів [435]. Підкреслимо, що у визначенні однієї з цілей управління як задоволення потреб та інтересів учасників освітньої діяльності вченим фіксується увага на людиноцентричному характері управління. Така позиція науковця повністю поділяється і нами.

Г. Єльнікова наголошує, що стрімкі зміни в політичній, економічній, соціальній та культурній сферах людської діяльності зумовлюють необхідність зміни підходів, методів, стилів виробничих відносин і поступове перетворення жорсткого субординаційного управління сучасними організаціями на м'якше, гнучке [150, 10–11].

У постіндустріальний період різко зростає актуальність горизонтальних гнучких структур, пряма взаємодія у складі команди, партнерські стосунки, лідерство, фокус на споживачів, підтримка самоосвіти і спрямування саморозвитку людини як вищої цінності суспільства. Вченою проведено порівняльний аналіз управління організацією в індустріальний та постіндустріальний періоди розвитку суспільства (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика управління організацією в індустріальний та постіндустріальний періоди розвитку суспільства

індустріальний	постіндустріальний
Вертикальні, централізовані жорсткі структури	Вертикально-горизонтальні, децентралізовані гнучкі структури
Прямий вплив по вертикалі через ієрархічні рівні	Опосередкований вплив по вертикалі через ієрархічні рівні та пряма взаємодія в горизонталі
Субординаційні стосунки	Партнерські стосунки
Керівництво	Лідерство
Фокус на завдання	Фокус на споживача
Підвищення кваліфікації, кероване згори	Підтримка самоосвіти
Розвиток підструктур організації	Створення умов для саморозвитку людини як вищої цінності суспільства

Такий зв'язок можуть забезпечити так звані адаптивні структури, які почали розроблятися з 1960-х рр. для того, щоб організації могли реагувати на зміни оточення та впроваджувати нові технології в мінливих умовах. Такі структури, порівняно з бюрократичними, були краще пристосовані до змін, їх можна було швидко модифікувати відповідно до середовища, враховуючи потреби самої організації. Тому ці структури ще

називають органічними, порівнюючи їх з живими організмами. Вони викликали до життя органічні моделі управління, які, на відміну від механістичних (бюрократичних) моделей мали альтернативні характеристики (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика механістичної та органічної моделей управління

механістична модель	органічна модель
<p>Формальний розподіл праці Використання власної матеріально-технічної бази та штатного розпису</p> <p>Загальні цілі організації мають часткові підзавдання, виконання яких не залежить від загального завдання</p> <p>Будова організації на ієрархічному принципі. Переважають вертикальні потоки інформації</p> <p>Діяльність працівників регламентується формалізованими правилами</p> <p>Контроль та найважливіша інформація концентрується ближче до вершини ієрархії</p> <p>Використання всіх видів робіт не залежить від персональних якостей працівника. Працівники взаємозамінні.</p>	<p>Відсутність жорсткого розподілу цілей, індивідуальних завдань і сфер, постійне коригування й перерозподіл</p> <p>В організаційних структурах ієрархія порушується, переважають горизонтальні комунікації та неформальні зв'язки</p> <p>Управління частковими завданнями здійснюється на будь-якому рівні й у будь-якій ланці організації</p> <p>Регламентація робіт низька, робиться ставка на ініціативу виконавців</p> <p>Головне в організації — розвиток персональних якостей працівників, їхнього потенціалу. Це характерно для організацій, які вирішують новаторські завдання і роблять ставку не на безликих виконавців а на ініціативу та творчість</p>

Основною відмінністю функціонування бюрократичних і адаптивних структур, на думку дослідниці, є способи зв'язку між працівниками, керівниками та підлеглими. У бюрократичних структурах суборганізаційний зв'язок утворює складну ієрархічну підпорядкованість. Виробнича діяльність і поведінка персоналу регламентується інструкціями. Технічні методи і засоби, права та обов'язки працівників, їхні часткові завдання і ступінь відповідності цих завдань загальній меті організації чітко визначається керівництвом. Кожний співробітник виконує своє завдання як найважливіше, відокремлене від загальної мети. До інформації про справи організації має доступ тільки керівник.

В умовах постійних змін зовнішнього середовища керівник фізично не може визначити роль кожного працівника й відповідно до цього закріпити за ним певні завдання, повноваження, відповідальність, виокремити методи виконання цих завдань, скласти інструкції. Це потребує певного часу, упродовж якого ситуація може змінитися кілька разів. Стільки ж разів треба перезакріпити зв'язки, перевизначити ролі, посадові обов'язки, це стає недоцільним. У таких умовах інформація про стан і справи організації доводяться до колективу, кожний працівник виконує свої виробничі завдання з позицій мети організації. В цілому встановлюються партнерські стосунки і колегіальна взаємодія у вертикальних та горизонтальних шарах [150].

На тенденціях гуманізації та демократизації управління в освіті наголошує Т. Сорочан [373]. Гуманізація управління, на думку вченої, полягає у створенні партнерських стосунків між керівником і підлеглим; у цілеспрямованості спільної діяльності керівника та членів колективу; особистісному підході в управлінській взаємодії; створенні умов для саморозвитку та реалізації творчого потенціалу членів колективу. Демократизація управління означає, що всі суб'єкти управління спільно визначають мету діяльності; мають право вносити пропозиції та висловлювати свою думку; уміють зробити вибір; відповідають за прийняті рішення; здійснюють пошук новаторських ідей, запроваджують інноваційні підходи.

Необхідність «олюднення» управління в освіті доводить С. Подмазін [323]. Науковцем вводиться поняття «особистісно-орієнтованого управління», основні засади якого вчений сформулював таким чином:

1. Особистісно-орієнтоване управління ставить в центр діяльності не людину як таку (людиноцентризм), а її особистість — як, по-перше, систему соціально-значущих якостей людини (а не всіх), як міру духовного в людині (міру її спрямованості на творення добра), а по-друге, як систему «особистість нині — особистість у майбутньому»;

2. Особистість підлеглого розглядається як повноправний суб'єкт управлінського процесу у двох аспектах:
 - особистість є одночасно творцем норм та їхнім виконавцем (Е. Фромм), іншими словами, визначення цілей та їх декомпозиція в завдання відбувається в процесі спільної мислєдіяльності керівника і підлеглих;
 - в межах уже певного напрямку діяльності, в межах визначених норм діяльності особистість повинна мати право на вільний вибір способів досягнення зазначених цілей, на індивідуальний стиль діяльності та творчий підхід до справи;
3. Цілі діяльності перебувають у відповідності до культивованих цінностей — тим, що реально оцінюється керівником і всіма суб'єктами освітнього процесу як значиме, цінне;
4. Особистісні цінності є найважливішими детермінантами її діяльності, тому дуже важливо, щоб цінності, проголошені керівником, по-справжньому збігалися з тим, що для нього є цінним і щоб ці цінності були соціально-значущими;
5. Домінування в управлінській взаємодії позитивного зворотного зв'язку (фіксація та підтримка успіхів у діяльності підлеглих). Зворотний негативний зв'язок застосовується керівником тільки в разі виходу підлеглого за межі норм діяльності;
6. Незважаючи на колективну мислєдіяльність, особистісні вклади у вирішення проблеми не відчужуються від конкретної особистості, а навпаки, «персоналізуються», зберігають свою особистісну приналежність;
7. Персоналізація професійних знань, що означає усвідомлення всіма учасниками діяльності особистісних внесків, які вклали в їх діяльність інші люди [323, 222– 223].

У контексті гуманізації управління педагогічними системами особливо виокремимо працю Т. Шамової та Т. Давиденко «Управління освітнім процесом в адаптивній школі» [439].

Узагальнюючи розуміння терміна «управління», автори зазначають, що цей феномен в управлінській літературі тлумачать з трьох позицій: 1) управління як діяльність щодо реалізації цілей організації; 2) управління як вплив керуючої системи на керувану, однієї людини на іншу або на групу; 3) управління як взаємодія суб'єктів.

Тлумачення управління в першому та другому варіанті (за Т. Шамовою, Т. Давиденко — умовно насильницького), характеризується так званою стратегією формування — втручання ззовні у внутрішній світ людини, нав'язування йому вироблених суспільством норм, правил поведінки, прийомів діяльності. Головними словами, які відображають специфіку цього управління, є діяльність і вплив. Цей тип заснований на класичному традиційному підході до управління (в основі його, безумовно, лежить парадигма насильства), згідно з яким результат управлінського впливу є однозначний і лінійний, передбачуваний наслідок докладених зусиль.

Третій варіант заснований на стратегії розвитку — сприянні розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу людини.

Вважаємо, що важливою ознакою сучасного управління є його рефлексивний характер. Рефлексивне управління — це управління, в якому побудова взаємодії принципово інша. Воно «запускає» саморозвиток особистості через механізм рефлексії [439, 57]. Ніяке управління шляхом інструкції, настанов, переконань, примусу тощо не замінить і навіть не зрівняється за якісним ефектом із самостійною діяльністю (точніше самодіяльністю), спрямованою на досягнення самостійно поставленої мети, що здійснюється засобами, обраними також самостійно.

Позиція особистості стосовно власної діяльності знаходить своє вираження в тому, що процес цієї діяльності є для особистості особливим об'єктом управління, а сама особистість — суб'єктом цього управління. І лише в тій мірі, в якій сформовано у людини механізми самоуправління процесом власної діяльності, вона може діяти як самостійна особистість.

Одним із таких механізмів є рефлексія. Саме переосмислення власних дій, переживань колізій своїх комунікацій дає змогу людині вибудувати траєкторію своєї подальшої життєдіяльності.

Відповідно до досліджень психологів та педагогів рефлексивне управління розглядається як невід’ємна характеристика будь-якої взаємодії. Якісною характеристикою рефлексивного управління є той факт, що результат взаємодії керуючого і керованого виражається в тому, щоб у останнього розвивалися здібності до управління своєю діяльністю. Рефлексивне управління дає змогу реалізувати основну функцію педагога — стимулювання розвитку кожної особистості. Сутнісною характеристикою рефлексивного управління є делегування багатьох повноважень і відповідальності за результати навчання і праці самим учасникам освітнього процесу.

Отже, проведений аналіз наукових джерел щодо сучасних тенденцій в управлінні організаціями, зокрема освітніми закладами, дає змогу стверджувати, що основними характеристиками управління в умовах суспільних трансформацій стають людиноцентричний характер управління, сприяння розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу, узгодження механізмів управління та самоорганізації, гнучкість, адаптивність, рефлексивність.

2.2. Концептуальні підходи до управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

Визначивши у попередньому параграфі сутність управління як вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів суб’єкта управління на керовану систему, які узгоджені з механізмами її самоорганізації і спрямовані на підтримання функціонування системи та забезпечення її розвитку, екстраполюємо це визначення на сферу управління професій-

ною підготовкою майбутніх фахівців, зокрема, управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

У межах нашого дослідження професійна підготовка визначається як «...неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності ... для формування професійної компетентності ...» [365, 133].

Професійна підготовка магістрантів педагогіки вищої школи як складова системи вищої освіти розглядається нами як така, що здійснюється шляхом навчання студентів у магістратурі за спеціальністю специфічних категорій «Педагогіка вищої школи».

Цілком погоджуємося з позицією В. Кременя, С. Пазиніча, О. Пономарьова, що професійна освіта потребує кардинальної модернізації у напрямі відповідності структури і змісту підготовки фахівців перспективним потребам, зміни парадигми організаційного і кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, підвищення якості навчального процесу за рахунок оптимізації змісту навчання і шляхом запровадження інноваційних педагогічних технологій, гуманізації та гуманітаризації [220, 364–365]. Доповнюючи це міркування, зазначимо, що з огляду на зміну парадигми освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства суттєвої модернізації потребує і парадигма управління професійною підготовкою.

Основними характеристиками управління професійною підготовкою у вищому навчальному закладі є його суб'єкт та об'єкт. Суб'єктом управління професійною підготовкою є сукупний колектив учасників освітнього процесу (адміністративний, науково-педагогічний персонал, студенти), а об'єктом управління — сукупна сфера освітньої життєдіяльності, що забезпечує позитивний розвиток цього процесу.

Зазначене дає змогу екстраполювати поняття «управління», процитоване вище, на управління професійною підготовкою. Це — сукупність цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління на всі фактори освітнього середовища, які забезпечують підготовку конкурентоспроможного фахівця.

Специфіка управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи обумовлена розумінням сутності їх професійної компетентності, яка визначається ціннісними орієнтаціями в соціумі, психолого-педагогічними та фаховими знаннями й уміннями, морально-етичними, мотиваційно-вольовими і рефлексивно-комунікативними якостями. Виходячи з основних компонентів професійної компетентності (когнітивного, діяльнісного та особистісного), особливість компетентнісної орієнтації системи управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи полягає в тому, що, з одного боку, управління здійснюється відповідно до державних норм до структури, змісту, видів, форм і термінів навчання, а з іншого, — фокусує увагу на присутності в освітньому процесі «людського фактора», що володіє внутрішнім потенціалом самоорганізації та саморозвитку. Здійснення компетентнісно орієнтованого управління передбачає інтеграцію та систематизацію управлінських впливів всіх рівнів на процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Отже, управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи (компетентнісно орієнтоване управління) — це вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління на всі фактори освітнього середовища, здатних забезпечити готовність студентів до професійної діяльності та цілеспрямованого саморозвитку в умовах, що динамічно змінюються. Основою компетентнісно орієнтованого управління є взаємодія суб'єктів управлінської діяльності, основним результатом — розвиток особистості [131].

Наведемо специфічні риси, що визначають самостійний статус компетентнісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи у системі управлінської освітньої діяльності:

- спрямованість на формування професійної компетентності студентів. Основною метою управлінського про-

цесу є створення умов для ефективного формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи; цій мети має підпорядковуватися освітній процес і всі управлінські впливи вищого навчального закладу;

- інноваційний характер. Цей вид управління пов'язаний з реалізацією інноваційних процесів з оптимізації професійної підготовки майбутніх викладачів;
- особистісно орієнтований характер. Компетентісно орієнтоване управління дає змогу варіювати структуру, зміст і темпи засвоєння освітньої програми, що забезпечує побудову індивідуальних освітніх траєкторій студентів;
- комплексність реалізації в структурі системи менеджменту якості освіти. Цей вид управління охоплює всі основні напрями організації професійної підготовки, вбираючи в себе управління: якістю змісту, якістю технологічного супроводу і якістю результату освітнього процесу [471].

Порівнюємо характеристики освітнього процесу при реалізації традиційного і компетентісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх фахівців (табл. 2.3).

Самостійний статус компетентісно орієнтованого управління зумовлює потребу обґрунтування його методології (від грец. «методос» — шлях, «логос» — слово, поняття), що є важливим завданням дослідження.

Найбільш поширені тлумачення терміну «методологія» випливають із двох його основних значень. Перше з них означає сукупність методів і прийомів дослідження, використовуваних у якій-небудь галузі науки. Друге зазвичай зіставляють із вченням про методи пізнання і перетворення дійсності [220, 323].

При цьому, на думку, С. Гончаренка, розрізняють: а) часткову методологію як сукупність методів кожної конкретної науки; б) загальну методологію як сукупність більш загальних методів; в) філософську методологію як систему діалектичних

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика традиційного і компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх фахівців

№ пп	Елементи освітнього процесу	Традиційне управління	Компетентнісно орієнтоване управління
1	Цілі	Підготовка випускників для майбутньої професійної діяльності	Професійно-особистісний розвиток студентів
2	Характеристика організаційної структури ВНЗ	Відокремлене функціонування підрозділів ВНЗ; автономна відповідальність; постійність «ролей» співробітників	Узгоджена робота всіх підрозділів ВНЗ; спільна відповідальність; систематична зміна «ролей» співробітників
3	Організація навчального процесу: <ul style="list-style-type: none"> • зміст навчання • характер знань • вибір викладача • активність • відповідальність 	зміст навчання визначається галузевими стандартами та ВНЗ знання дається по предметно вибір викладача відсутній домінує активність викладача відповідальність бере на себе викладач	вибір студентами варіативної частини змісту навчання знання дається як системне, міждисциплінарне вибір викладача можливий домінує активність студента відповідальність бере на себе студент
4	Характер нововведення	Поодинокі нововведення	Всеохоплюючий постійний інноваційний процес

методів, що є найзагальнішими і діють у всій царині наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [74, 207].

За визначенням Філософського енциклопедичного словника — «методологія — система принципів і засобів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності» [406, 359].

Українські вчені І. Надольний, В. Андрущенко, І. Бойченко зазначають, що наукову методологію становить певна система методів і форм, засобів та видів пізнання. На думку цих авторів, «...однією з найбільш актуальних проблем сучасного розвитку логіки і

методології науки є питання про необхідність виділення поряд з емпіричним та теоретичним рівнями наукового пізнання ще одного відносно самостійного рівня — метатеоретичного, який є передумовою самої теоретичної діяльності в науці» [408, 350]. Автори зауважують, що коли основним елементом теоретичного знання є закон, відображення необхідних і суттєвих зв'язків між явищами, то метатеоретичне знання формулюється у вигляді принципів, у яких стверджується дещо уже про саму теорію і практику теоретичної діяльності.

Структура і зміст методології є продуктом суспільного розвитку. На зламі епох в методології відбуваються докорінні зміни, які зумовлюються сукупністю факторів. Це — оновлення всіх сфер суспільного життя, набування людством динамічного розвитку, звуження зон традиціоналізму. Інноваційні процеси з дискретних характеристик суспільства перетворюються в іманентну якість. Суспільство все більше стає демократичним, інформаційним, цивілізованим, гуманістичним. Загострюються глобальні проблеми цивілізації, посилюються процеси інтеграції і дифузії цивілізацій [94, 25]. Методологічна революція є провісником принципово нової епохи в розвитку суспільства [381, 13].

Методологія становить основу, фундамент раціональних дій з досягнення результатів, а значить, і дій управління [151, 56]. Виходячи із охарактеризованого розуміння сутності методології як методологічної основи компетентісно орієнтованого управління, визначимо його концептуальні підходи, закономірності, принципи та функції.

Перш, ніж виокремити концептуальні підходи до компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, проаналізуємо сутність поняття «підхід». У загальноприйнятому значенні це поняття означає «...сукупність прийомів, способів (у впливі на когось або щось, у вивченні чого-небудь, у веденні справи)» [294, 535]. Як загальнонаукова категорія, підхід має два значення. У першому значенні він розглядається як деякий вихідний принцип,

вихідна позиція, основне положення або переконання, що покладено в основу дослідницької діяльності, у другому — як напрямок вивчення об'єкта (предмета) дослідження.

Істотною ознакою підходу як методологічної категорії є те, що він включає в себе не тільки сукупність певних принципів і теоретичних положень, але і відповідні їм способи діяльності (Т. Давиденко) [90, 173].

Визначають поняття підхід як «...принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження» І. Блауберг і Е. Юдин [38, 74].

У структурі підходу як цілісного явища можуть бути виокремлено два рівні:

- концептуально-теоретичний, що включає базові, вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, які є гносеологічною основою діяльності, що здійснюється з позицій і в межах цього підходу, ядром її змісту;
- процесуально-діяльнісний, що забезпечує вироблення та застосування в процесі такої діяльності доцільних, адекватних концептуально-орієнтованому змісту способів і форм її здійснення.

Оскільки педагогіка — наука, орієнтована на практичне перетворення соціальної дійсності, багато дослідницьких підходів, які використовуються для вивчення педагогічних явищ, особливо в прикладних аспектах, в той же час є і методологічною основою педагогічної діяльності. Тобто підхід в його дослідницькому і діяльнісному статусах розрізняються перш за все на процесуально-діяльнісному рівні. Проте у будь-якому випадку він є теоретико-методологічною категорією [316, 81].

Доцільність і необхідність виділення даної категорії як практико-діяльнісного концепту обумовлена тим, що, як відзначає Б. Гершунський, «...при всій своєрідності, неповторності і багаточисельності рівневих і профільних навчально-виховних систем у самому підході і до цілепокладання, і до від-

бору змісту, і до вибору методів, засобів і організаційних форм освітньої діяльності є чимало загального, інваріантного, характерного для даного етапу розуміння ефективності, власне, педагогічного процесу і найбільш вірогідних тенденцій його вдосконалення в майбутньому. Саме підхід до обґрунтування всіх компонентів навчально-виховних систем втілює в собі методологічні орієнтири реалізації відповідних стратегічних доктрин освіти» [69, 54].

Методологічне значення підходів виявляється в певній світоглядній позиції авторів досліджень, у сукупності принципів, які орієнтують дослідження на досягнення ідеальної мети, у можливості вибору стратегії для вирішення досліджуваної проблеми. Методологічне знання детермінує правильну постановку наукової проблеми з точки зору тенденцій і форм розвитку пізнання, забезпечує проведення дослідження на якісній теоретичній основі, надає засоби для вирішення поставлених завдань (І. Блауберг) [38], (В. Швирьов) [441], (Е. Юдін) [457].

На нашу думку, забезпечити повноту і всебічність дослідження складних систем, до яких належить система управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, можна лише використовуючи певну сукупність методологічних підходів, які доповнюють один одного.

Виходячи з розуміння сутності компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх педагогів вищої школи як складного процесу, осмислення якого може і має здійснюватися з різних точок зору, основними концептуальними підходами до нього виокремимо людиноцентричний, системний та синергетичний. Визначення як основних саме цих підходів зумовлено розумінням управління як відкритої ймовірнісної динамічної системи, основним завданням якої є забезпечення умов для самореалізації його суб'єктів.

Людиноцентричний підхід зумовлює вимоги до методології, змісту і методів побудови освітнього процесу у вищій школі, які спираються на реалізацію в конкретних діях ідей самопізнання, саморозвитку і самореалізації суб'єкта. Впровадження

людиноцентричного підходу в процес підготовки магістрантів педагогіки вищої школи передбачає побудову навчального процесу на основі взаємодії, співпраці та співтворчості [113].

Системний підхід забезпечує постановку проблеми на всіх рівнях розгляду, вивчення сутнісних особливостей і природи компетентнісно орієнтованого управління, його внутрішньої будови, змісту та специфіки реалізації. Цей підхід дає змогу виокремити системні властивості процесу управління формуванням магістрантів педагогіки вищої школи, а саме: мету як системоутворюючий компонент, функції і завдання системи; складові системи; структуру та ієрархічні зв'язки між складовими системи; взаємозв'язок системи із зовнішнім середовищем й іншими системами вищого або нижчого рівня [129].

Синергетичний підхід передбачає розгляд компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи як відкритої нелінійної системи, врахування феномена самоорганізації як об'єктивної закономірності. Цей підхід акцентує увагу на тому, що відкритій педагогічній системі не можна нав'язувати спосіб поведінки або розвитку, але можна стимулювати один із можливих у конкретних умовах варіант саморозвитку. Таким чином, синергетичний підхід зумовлює перетворення освіти із способу навчання в засіб формування творчої особистості [128].

Використання зазначених підходів як методологічної основи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи визначається їх внутрішньою єдністю і методологічними зв'язками між ними, а саме:

- людиноцентричний підхід актуалізує гуманістичні тенденції в управлінні професійною підготовкою майбутніх фахівців;
- системний підхід розкриває зміст управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів як системи, що забезпечує досягнення запланованого результату;

- синергетичний підхід фокусує увагу на неврівноваженості та нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем.

Розглянемо зазначені підходи відповідно до їх значущості для предмета дослідження.

Людиноцентричний підхід. Намагання осмислити світ, особливості його організації та розвитку неможливе без осмислення сутності людини. Ця проблема завжди була актуальною для філософії, педагогіки, психології.

Аналіз розуміння природи людини свідчить про те, що майже кожен філософ пов'язував її сутність з тією чи іншою ознакою. Наприклад, Аристотель вбачав у людині політичну істоту, що розкриває й реалізує свою природу лише в державі. Фома Аквінський наголошував на божественній сутності людини, наголошуючи на притаманній людині єдності душі і тіла. На його думку, це істота, що перебуває між світом тварин і світом ангелів. М. Монтень підносив ідею рівності людей у суспільстві. Він вважав, що душі імператорів і черевичників скроєні на один копил. Р. Декарт пов'язував сутність людини з її мисленням: «Мислю — значить існую». За Ламетрі, людина — це машина, що має двигун, відповідні механізми тощо. І. Кант підкреслював моральний характер природи людини. Г. Гегель вважав її духовною істотою, продуктом світового розуму. За Й. Фіхте, головна ознака людини полягає в її діяльності. Л. Фейербах вбачав у людині природну істоту, суть якої визначається ставленням з любов'ю до ближнього. К. Маркс сутність людини визначав сукупністю суспільних відносин, М. Бердяєв бачив у ній духовну істоту, сутність і глибина якої обумовлюється рівнем її свободи [83, 55].

Однобічне розуміння людини, світу й суспільства (раціоналізм) порушило їхню єдність і гармонійний розвиток. На думку дослідників (Н. Бусової, А. Кураєва, К. Войтили) людина, яка позбавлена морально-духовних основ існування, втрачає свою цілісність та в своєму існуванні розпадається на безліч соціальних ролей, носієм яких вона є. При цьому, пластичність вну-

трішніх взаємозв'язків, що характеризує «відкриті» суспільства, приводить до динамічності соціальних функцій та поведінкових нормативів людини. Негативним наслідком цього стає невизначеність моральних цінностей і як підсумок — криза духовності, втрата смислу власного буття, деформація особистості і порушення її соціалізованості (Ф. Фукуяма) [473].

Вихід з цієї ситуації полягає «...в переході до нової парадигми розвитку, коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості стане метою і смислом прогресу. У цих умовах виникає і стверджується людиноцентризм — нова стратегія поступу суспільства, в основі якої не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає сенс і перспективу» [219, 9].

Людиноцентризм — це актуалізація гуманістичних тенденцій в сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. Філософія людиноцентризму приймає і взаємодіє не з будь-якою філософією, а лише з тією, що орієнтована на виявлення внутрішніх, глибинних основ буття людини. Це, насамперед, стосується української «філософії серця», кордоцентризму Г. Сковороди, П. Юркевича, Д. Чижевського, сутність якої складає екзистенціально-антропологічний підхід, характерний для національного мислення [78].

XX століття продемонструвало посилення уваги до цієї філософії внаслідок усвідомлення того, що наслідки діяльності людини на землі в умовах розвитку людського інтелекту і науково-технічних досягнень стають усе катастрофічнішими. Актуальність філософії людиноцентризму обумовлено необхідністю побудувати концепцію нової демократичної держави, демократичного суспільства, основою якого має стати самоорганізація і саморозвиток складових його елементів, наявність зворотного зв'язку між особистістю і державою. Характерною рисою людиноцентризму є прагнення знайти підхід, в якому цілісність внутрішнього світу забезпечує взаємозв'язок особистості і суспільства [120].

Ґрунтовний аналіз філософських течій в культурі Заходу, які заклали теоретичні основи людиноцентризму, представлено у роботі А. Кузьмич [230]. Проаналізувавши філософію ХХ століття, автор робить висновок про те, що ця проблема вивчалася видатними вченими у трьох основоположних напрямках філософської думки: філософської антропології, екзистенціалізму і персоналізму (М. Шелер, Г. Плеснер, А. Гелен, Е. Кассіерер, Х. Ортега-і-Гассет, М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, Г. Марсель, М. Бердяєв, Е. Муньє).

Ці філософські течії активно розглядали людину в контексті різних аспектів життя, а саме:

- філософська антропологія розвинула своє вчення на основі протиставлення людини і тварини, вивищення людини над тваринним світом. М. Шелер, заактуалізувавши філософські погляди на людину епохи Відродження, ставить людину у центр усього космічного буття. Г. Плеснер охарактеризовує людину як найдовершеніший біологічний організм природи, відтак іменує людину очільником земної ієрархії живих істот. А. Гелен виокремив у своїй філософській теорії людинорозуміння вміння людини пізнавати саму себе. Він вважає, що це той незмінний чинник, за допомогою якого людина посіла центральне місце у природній системі. Е. Кассіерер застосував у людиновивченні символи, назвавши людину «символічною твариною», яка занурилася у культурне середовище. Х. Ортега-і-Гассет досліджує людину, застосовуючи гру. Гра для людини ознаменована філософом як найвища форма її самовиявлення, оскільки у грі людина відривається від впливів культурно спрямованих чинників, що дає змогу побачити людиновимірність такою, якою вона є, без впливів культурно заялжених запроваджень;
- екзистенціалізм (атеїстичний і релігійний) досліджував людину в контексті її буття. Екзистенціалістське розуміння людини Гайдеггером засновано на Бутті, яке є частиною са-

мої людини. Людська людяність, на його думку, знаходиться в людській сутності, яку становить саме Буття. Ж. Сартр вивчає сутність людини шляхом розкривання змісту Іншого та Ніщо. Взаємодія з Іншим — найвища форма людського буття. Буття мислитель ознаменовує як індивідуальне й особливе. Ніщо — це те, що передре сущності індивіда, завдяки якому ця сутність може бути. А. Камю трактував людське життя безсенсним, відтак людина, судячи з поглядів цього мислителя-екзистенціаліста, також не мала окресленого сенсу свого існування. Єдиний сенс, на думку А. Камю, полягав у продовженні абсурдного життя, проте надання йому будь-якого ціннісного змісту мислитель не передбачав. Отже, вчений розглядав людину як таку, що не має сенсу жити. Філософія Марселя, пройнята «трагічною мудрістю», все ж таки не є остаточно песимістичним явищем у екзистенціалізмі. На його думку, людина прагне побороти смерть, аби жити у Вічності для тих, кого любить. Отже, любов до інших і наближення до Бога — це те, заради чого можна, за Марселем, жити;

- персоналізм розумів людину, насамперед, як особистість. М. Бердяев у підсумку розуміє людину через її свободу. Він наділяє свободу першістю у взаємодії людина — творчість, тобто саме за допомогою свободи людина здатна творити, а отже, спрямовувати свою діяльність на досягнення споконвічної мети, зінціюваної Богом, — стати Боголюдиною, створити саму себе. Л. Шестов виокремлює особистість як наближену до Бога. Віра і свобода — незамінні атрибути особистості. Божественна Особистість — категорія, яка є вищою від класичних понять Добра та Істини. Мислитель у своїх філософських поглядах зосереджує увагу на особистості, яка, на його думку, прагне до свободи та розкриття таїни самої себе, водночас відмінна від індивіда, а також володіє універсальною здатністю спілкування зі світом (А. Кузьміч) [230, 88–89].

Аналіз сучасних вітчизняних наукових праць засвідчив, що дослідження філософії людиноцентризму як підґрунтя освітньої діяльності та управління нею набуває все більшої популярності серед науковців.

Серед праць з даного напрямку особливо важливою, на нашу думку, є монографія В. Кременя «Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору», в якій вперше в історії вітчизняної суспільствознавчої думки проаналізовано концепт людиноцентризму — нової якості філософського розуміння людини. Автором системно обґрунтовано необхідність ствердження філософії людиноцентризму як відповіді на виклики сучасного глобального світу.

Актуальність людиноцентризму вчений пов'язує з кардинальними соціально-економічними перетвореннями в суспільстві, які зумовлюють формування нових виробничих відносин. При цьому нові цілі й характер ділових стосунків мають істотно відрізнитися від тих, що були відомі з попереднього управлінського досвіду. Виникає необхідність у переході до нової парадигми розвитку, коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості стане метою і смислом прогресу. Так виникає і стверджується людиноцентризм — нова стратегія поступу суспільства, в основі якої не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає сенс і перспективу» [219, 9].

Цілком погоджуємося з думкою автора, що саме філософією людиноцентризму мають обумовлюватися пріоритети вітчизняної освіти, детерміновані національні проекти підготовки творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності в українському суспільстві XXI століття — «суспільстві знань».

До основних висновків цієї наукової праці слід віднести такі положення:

- «Людиноцентризм — це актуалізація гуманістичних тенденцій в сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів» [219, 14].

- «Філософія людиноцентризму — це не просто чергове філософське і антропологічне вчення, а перетворення філософування із гуманістичних міркувань як таких на новий тип метафілософії і світогляду, безпосередньо дотичних до вищих смислів буття, які діють через життя і живе мислення» [219, 15];
- «Поява нової філософської антропології — людиноцентризму, тобто адекватного знання про людину, складає завдання філософії сьогодення» [14, 88];
- «Людиновимірність — найважливіший параметр буття. Все у світі акцентується на людині, її цілеспрямованій активності» [219, 109].
- «Освіта найбільшою мірою виконує роль не лише відтворення і примноження знання, але насамперед через вищу освіту готує освічених людей... Широко освічена людина — мета, мабуть, важливіша порівняно з набуттям певної спеціальності. Освіта наповнює людину духовністю, змушує її замислюватися над сенсом і цінностями свого існування» [219, 251];
- «Людину в системі освіти слід розглядати як біосоціопсихологічну систему, яка не тільки залежить від середовища проживання, а й володіє самостійністю і власною активністю, підтримує визначений ступінь незалежності» [219, 400];
- «...інтегральна якість фахівця з перспективними властивостями визначатиметься якістю управління системою освіти та професійною підготовкою...» [219, 403];
- «В умовах, коли змінюється парадигма освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій мають зазнати зміст і структура психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки майбутнього вчителя» [219, 413].
- «Наявність нерозкритих креативів філософії людиноцентризму, її можливостей сприяє втіленню інновацій-

них технологій в усі сфери духовно-культурної, економічної й освітянської діяльності... В нашому світі, який динамічно розвивається і трансформується, в якому стан хаотичності та нестабільності стає умовою порядку, особливо необхідно формувати здатність до нестандартних, якісно нових рішень і дій. Філософія людиноцентризму найбільш оптимально допомагає виявляти та усвідомлювати ті причини і соціально-культурні детермінанти, які сприяють розвитку цих здібностей» [219, 503].

Таким чином, людиноцентризм визначається В. Кременем як філософське підґрунтя модернізації сучасної системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, викладачів вищої школи.

Розглянуті основні положення людиноцентризму визначено нами як філософська основа компетентісно орієнтованого управління.

Цікавою, з огляду на розкриття сутності людиноцентризму як рушійної сили змін у суспільстві, є праця Л. Батліної [31]. Провівши соціально-психологічний аналіз глобальних проблем суспільства, вчена поділяє позицію тих дослідників, які корінну причину їх виникнення вбачають у людині. Саме людина є рушійною силою змін у політичній, економічній, соціальній сферах життя будь-якого суспільства та людства у цілому. Авторкою простежується наявність певних закономірностей: людство живе в такому світі, суспільстві, що відповідає рівню його розвитку; усі проблеми у світі, суспільстві є наслідками професійної діяльності, поведінки людини; поведінка кожного індивіда свідчить про рівень розвитку його свідомості.

У зв'язку з цим, дослідницею проаналізовано два способи змінити ситуацію у світі, зокрема в українському суспільстві. Перший, більш швидкий, — шляхом нагнітання страху завдяки жорсткішій «роботі» норм, правил і законів, які обмежуватимуть діяльність людини, її поведінку і передбачатимуть суворе покарання за їх недотримання. Другий, більш повільний спосіб — розвивати свідомість кожного щодо неспричинення шко-

ди собі, довкіллю, іншим людям. Реалізація першого способу може стрімко змінити ситуацію в суспільстві, але це буде діяти лише певний час, обумовлений межами дії суворого законодавства. Після його зміни на більш пом'якшене на поверхню впливе справжня природа людини, що стримувалася певний час жорсткими нормативами. Реалізація другого способу — сприяння розвитку свідомості людини — потребує більш тривалого часу. Але цей спосіб надійніший і перспективніший.

Важливим є висновок авторки про особливу місію освіти у трансформаційних процесах, необхідність здійснення освітньої діяльності з позицій людиноцентричного підходу. Оскільки найбільшою соціальною інституцією у світі, зокрема в Україні, діяльність якої спрямовано на сприяння розвитку людини, виховання та навчання, є система освіти, а кожний громадянин є так чи інакше її продуктом, то саме вона має потенціал для реалізації другого способу трансформації українського суспільства.

Аналізуючи ситуацію, що склалася на сьогодні в освіті, вчена звертає увагу на те, що перевантаженість навчальних планів та навчальних програм для закладів освіти, їх слабка спрямованість на формування вмінь і навичок із предмета, їх величезна кількість, відсутність інтегрованих навчальних курсів з найскладніших проблем (глибинну сутність яких мають усвідомити діти та молодь) призводить до того, що на запитання «Що є людина?», «Яке її місце та призначення на Землі, у Космосі?», «У чому полягає цілісність людини?», «Чим є людина в природі?», «Яке призначення власного життя?» відповіді не можуть ні молоді люди, ні ті, хто їх навчає. З цього приводу доречним є вислів: «Сліпий веде сліпого» [31]. Власний професійний досвід цілком підтверджує адекватність оцінювання автором ситуації в системі національної освіти.

Повністю поділяючи позицію вчених про актуальність та важливість здійснення освітньої діяльності та управління нею з позицій людиноцентричного підходу, слід зазначити, що не менш актуальною виглядає і проблема практичного впровадження філософії людиноцентризму в освітню діяльність ви-

щого навчального закладу. Прикладом теоретико-прикладного дослідження, присвяченого розгляду людиноцентризму освіти, є монографія Г. Дмитренко та Т. Ріктор «Людиноцентризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу» [107], в якій робиться перша спроба на єдиній філософській основі — ідеї людиноцентризму — об'єднати економічну, політичну, педагогічну науки в контексті технологічного вирішення глобальної проблеми підвищення якості трудового потенціалу.

Автори стверджують, що «...освіту слід розглядати як спосіб становлення, реалізації нової людини, розвиток якої ґрунтується на всебічності, багатогранності, багатстві всіх її здібностей, можливостей, талантів, ресурсів і потенцій. Творення нової людини є водночас творенням нового суспільства» [107, 13].

Як критерій та мета системи освіти вченими пропонується розглядати соціально успішну людину. При цьому побудова ідеальної моделі майбутньої людини має ґрунтуватися на аналізі перспектив розвитку суспільства, загалом, та вимог, які воно ставитиме перед людиною. У переліку рис так званого ідеального образу людини, яку має формувати освіта, дослідники назвали такі: відкритість експериментам, інноваціям і змінам; вміння знаходити й опрацьовувати інформацію; здатності критично мислити та схвалювати самостійні рішення; вміння планувати майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті; висока моральність, а також добре сформовані якості комунікації; нематеріальна мотивація.

Сутність людиноцентризму автори визначають як «...само-реалізацію особистості впродовж життя у всіх сферах життєдіяльності» [Там само, 16]. Додатково підкреслимо той факт, що поняття «людиноцентризму» авторами уточнюється та доповнюється введенням поняття «еколюдиноцентризму». Обґрунтовуючи необхідність введення цього поняття, автори стверджують: самореалізація особистості має відбуватися не за рахунок інших і погіршення екології. Тобто для того, щоб самореалізація (вільний розвиток і високий рівень задоволення потреб) однієї особистості відбувався не за рахунок інших і природи, загалом,

існує система законів та інших правових актів, які закріплюють загальнолюдську мораль і підкріплюються механізмом судової практики. Вченими запропоновано розглядати ідеологію еколюдиноцентризму як таку, що полягає у вільному розвитку (само-реалізації) особистості в соціальному та природному середовищах з урахуванням суспільних інтересів, тобто не за рахунок інших членів соціуму та погіршення екології. Важливий висновок авторів полягає у тому, що стратегічним напрямом поліпшення якості освітянських послуг є посилення людиноцентризму освіти на основі реалізації компетентнісного підходу.

У ракурсі прикладного спрямування людиноцентричного підходу до підготовки фахівців цінним здобутком дослідження є запропонована та апробована вченими технологія оцінювання конкурентоспроможності випускника, яка є певним внеском у посилення розвитку людиноцентричної освіти, орієнтованої на сприяння самовдосконаленню людини в умовах соціуму, що оточує. Сутність цієї технології полягає у визначенні переліку професійно-особистісних якостей абітурієнтів, оцінювання їх за допомогою оцінювальних моделей на кваліметричній основі з метою відбору для навчання тих, хто може здобути знання успішно застосувати на практиці, введення паспортів посад відповідно до вимог ринку праці, порівняння параметрів кожного студента з параметрами паспорта посади — документа-стандарту, в якому зафіксовано вимоги роботодавця до конкретної посади.

Запропонована конкретна технологія впровадження людиноцентричного підходу в освіту, на нашу думку, дає змогу певним чином об'єктивізувати процес удосконалення та само-реалізації особистості під час навчання у вищому навчальному закладі. Підкреслюючи беззаперечну актуальність проблеми дослідження та здобутих результатів, вважаємо за необхідне підкреслити важливість подальшого удосконалення механізму впровадження людиноцентричного підходу у контексті формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи у ВНЗ.

Зважаючи на актуальність і важливість ідеї людиноцентризму, переконуємося, що саме ця ідея має стати підґрунтям проектування освітнього середовища при підготовці магістрантів педагогіки вищої школи, що слугуватиме забезпеченню умов для саморозвитку, самоорганізації та самореалізації особистості у професійній діяльності, творчості та інших формах діяльності, які вона сама свідомо для себе обирає [113]. Людиноцентризм при цьому передбачає повернення суб'єкта в освіту, тобто становлення індивідуальності, формування цілісної людини, а не лише того, хто розв'язує навчальні задачі. А це можливе у разі переведення змісту освіти в актуальне для особистості знання.

Компетентність із позиції людиноцентризму — це особлива форма особистісного буття людини в справі, продукт цілісної, а не лише «знанневої» освіти. Особливістю компетентнісної освіти порівняно з традиційною предметною є її якісно інші властивості: вона обов'язково суб'єкто-орієнтована, діяльнісна, надпредметна. Студент у такому процесі орієнтований не лише на окремий предмет, а і на власний розвиток, вирощування себе в професіонала, на свідоме конструювання власного майбутнього.

Отже, компетентнісна підготовка магістрантів педагогіки вищої школи має передбачати самопізнання, розвиток та самореалізацію особистості, процес вироблення нею власної екзистенціальної позиції, концептуальної схеми діяльності, розвиток уміння і бажання вчитися, готовності до роботи в умовах, що швидко змінюються.

Власне бачення сутності людиноцентризму в освіті сформулюємо, ґрунтуючись на позиції А. Маслоу. У відомій піраміді потреб особистості, розробленій видатним американським психологом ХХ ст. А. Маслоу, найвищою потребою визначено самоактуалізацію, яка трактується ним як повне використання талантів, здібностей, можливостей. Самоактуалізація — це постійний процес розвитку своїх потенцій, це не «річ», яку можна мати чи не мати. Це процес, який не має кінця, подібний буддійському «Шляху просвітлення». Це засіб проживання, праці і ставлення до світу, а не разове досягнення. Здібності наполе-

гливо потребують використання і ставлять свої вимоги тільки тоді, коли їх достатньо і повноцінно використовують.

Виходячи з синонімічності понять «самоактуалізація» і «самореалізація» (Л. Карамушка, М. Ткалич), людиноцентризм в освіті, на нашу думку, означає сприяння задоволенню найвищої потреби особистості — потреби в самоактуалізації (самореалізації), тобто якомога повнішому розкриттю потенціального в людині. Актуальність упровадження людиноцентричного підходу в освіті зумовлено особливою роллю системи освіти, оскільки саме вона є тією соціальною інституцією, діяльність якої спрямовано на сприяння розвитку людини, виховання та навчання.

Людиноцентричний підхід зумовлює вимоги до методології, змісту і методів побудови освітнього процесу у вищій школі, його впровадження у процес управління професійною підготовкою майбутніх фахівців передбачає побудову навчального процесу на основі взаємодії, співпраці та співтворчості [471]. Створюване в освітньому процесі вищого навчального закладу середовище має допомагати суб'єкту «витягати» знання з власної діяльності, зі спостережень і сприймань, розкривати життєве значення об'єктів, що вивчаються, досягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях.

Переводячи наведене визначення сутності людиноцентризму у площину управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, вважаємо, що сутність людиноцентричного підходу до управління полягає у забезпеченні сприятливих умов для самопізнання, саморозвитку та самореалізації людини як вищої цінності суспільства у процесі навчання у вищому навчальному закладі відповідно до її інтересів та суспільних вимог.

Виокремлення у складі професійної компетентності особистісного компонента, що містить соціально та професійно значущі якості особистості, посилює особистісну орієнтованість управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи. З огляду на це, здійснення управління на засадах людиноцентризму означає зміщення акцентів у підго-

товці майбутніх фахівців: актуальним стає не лише забезпечення результатів навчання, а і допомога особистості у самопізнанні та самореалізації в освітній діяльності, знаходженні на цій основі свого місця в суспільстві.

Такий підхід до управління приводить до зміни цільових установок управлінських структур всіх рівнів на користь того, хто навчається. Основою діяльності суб'єктів управління при цьому стає мотивація до самопізнання та цілеспрямованого саморозвитку, створення ситуації успіху для учасників освітнього процесу, повага та довіра до особистості. Результатом управління при цьому є не лише опанування студентами компетенціями, визначеними освітніми стандартами, а і розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання, «комфортність» співробітництва всіх учасників освітнього процесу.

Основними положеннями управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи на основі людиноцентричного підходу є такі:

- діяльність колективного суб'єкта управління ґрунтується на повазі і довірі до особистості, створенні ситуації успіху в освітній діяльності;
- основою управління є взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу;
- в управлінні підготовкою фахівців особливого значення набуває сприяння пізнанню та розкриттю студентами власних можливостей, супровід індивідуального саморозвитку студента;
- компетентісно орієнтоване управління направлено не на підготовку «вузького спеціаліста», а на особистість, яка здатна швидко і гнучко реагувати на динаміку зміни ситуації та середовища, спрямована на використання інновацій, готова діяти ефективно і відповідально, вирішуючи різні проблеми;
- важливою функцією компетентісно орієнтованого управління є систематичний моніторинг самореалізації особистості в процесі професійної підготовки.

Системний підхід. На необхідності формування системного бачення будь-якої проблеми наголошують багато вчених (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Бондар, Л. Ващенко, Д. Гвішані, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, В. Маслов, О. Новіков, В. Олійник, О. Петров, В. Пікельна, І. Прангишвілі, Є Хриков, Є. Яковлев та ін.).

Так, В. Маслов зазначає, що розроблення основ оптимального управління у сфері освіти неможливе «...без глибокого аналізу позитивних тенденцій, узагальненого досвіду суспільного розвитку у вигляді наукових надбань та їх трансформації в управлінні різних суб'єктів та об'єктів освіти відповідно до їх специфіки і умов діяльності, що вимагає застосування системного підходу як методології і технології пізнання» [261, 6].

На думку І. Прангишвілі, актуальність системного підходу, визначається цілою низкою параметрів. По-перше, мистецтво системного підходу — це, насамперед, вміння максимально просто сформулювати освітню проблему, використовуючи найзагальніші властивості складних систем. По-друге, системний підхід окреслює доцільні межі узагальнення й доцільні межі розуміння структурної будови явищ, дій, процесів, як складових вищої школи. По-третє, системний підхід є «...основою сучасного світогляду такою ж мірою, як ньютонівська механіка була основою світогляду за часів першої промислової революції» [336, 21].

Важливим у ракурсі нашого дослідження є розуміння сутності системного підходу. Так, Ю. Конаржевський вважає, що системний підхід включає системний аналіз та синтез, які мають морфологічний, структурний, функціональний та генетичний аспекти. При морфологічному аналізі управління виділяються елементи, які описують його з якісної та кількісної сторін; структурний аспект з'ясовує внутрішню організацію системи, спосіб, характер зв'язку елементів, що їх утворили; функціональний — допомагає розкриттю механізму внутрішнього функціонування системи, взаємозв'язків її елементів й середовища; генетичний — має на меті дослідити її походження, процес формування і розвитку [202].

Водночас Є. Яковлев розглядає системний підхід як методологію наукового пізнання, що займає проміжне положення між філософською методологією і методами природничо-наукового дослідження. Цей підхід «...не дає безпосередньо нового знання, головне в ньому — своєрідна «технологія» дослідження, орієнтація на такі представлення, як цілісність, організація, управління» [459, 26]. Керуючись цим положенням, вчений наголошує, що системний підхід (з позицій його трактування в сучасній науковій літературі) передбачає вивчення об'єктів дослідження переважно під кутом зору внутрішніх та зовнішніх системних властивостей і зв'язків, які обумовлюють «...цілісність об'єкта, його стійкість, внутрішню організацію та функціонування саме як певного цілого» [459, 49].

Досліджуючи особливості управління складними соціальними об'єктами, В. Олійник у фундаментальній праці «Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти», пропонує розглядати системний підхід в управлінні такими системами за допомогою трьох блоків: цілепокладання, засобів цілереалізації та рівнів управління [295].

Блок цілепокладання, завданням якого є визначення загальної стратегії та наскрізних завдань, включає такі елементи: а) систему цілей діяльності, яка містить склад завдань та системних пріоритетів у їх вирішенні; б) ціле-відповідний розподіл ресурсів, що включає формування необхідного вирішення завдань виробничого потенціалу; в) критерії ефективності як результату, так і процесу, тобто доцільності шляхів досягнення цілей і засобів використання ресурсів.

Блок засобів цілереалізації включає заходи, механізми, форми регулювання процесів діяльності, зокрема: а) організаційні заходи, правові і адміністративні регламенти; б) економічні механізми і регулятори; в) соціально-психологічні засоби регулювання діяльності людей в колективі; г) професійно-технічні засоби, що базуються на використанні відповідних професійних знань, виробничого досвіду, технологічних регламентів.

Блок рівнів управління відбиває ієрархічну структуру відповідного об'єкта, який водночас є структурним елементом соціальної системи [295, 138].

Найбільш вдалим і таким, що відповідає ідеям загальної теорії систем, ми вважаємо визначення сутності системного підходу, сформульоване В. Масловим у науковій праці «Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами», яку ми розглядаємо як одну з базових при аналізі сфери управління закладами освіти. Автор визначає системний підхід як «...концептуальний процес декомпозиції цілісності на її головні ознаки і визначення їх ролі, функцій, регулятивних причинно-наслідкових зв'язків між ними, що забезпечують стабільне існування головної системи, а також адекватну практичну діяльність з досягнення мети, тобто розвитку системи» [261, 9].

Родовим поняттям системного підходу як методології освітньої діяльності є поняття «система» (з грец. σύστημα — утворення, складання) — «...порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чогонебудь» [53, 1126].

Із філософських позицій система визначається як форма уявлення частки навколишнього середовища, а тому є науковою абстракцією, заснованою на об'єктивному існуванні цілісних комплексів елементів. Система як наукова абстракція відрізняється від реального об'єкта не тільки значнішим відокремленням від зовнішнього середовища, а й абстрагуванням для багатьох внутрішніх сторін і особливостей самого об'єкта, які не є суттєвими з погляду дослідника [336].

Як провідні ознаки, за допомогою яких системи можуть бути описані як цілісні утворення, більшість вчених називають наявність: загальної мети, функцій і завдань існування системи; інтегративних якостей, тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему; складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; структури, тобто певних ієрархічних зв'язків і відносин

між частинами і елементами; відносин системи із зовнішнім середовищем й іншими системами вищого або нижчого рівня.

Вихідними положеннями, що характеризують системи, є такі:

- всі елементи системи мають специфічні якості і властивості, але містять в собі головні риси загальної цілісності і підпорядкованості її функціям. Якісні зміни в окремих елементах системи впливають на якість усієї цілісності;
- кожна система має умовну межу поділу, що визначає її структуру і морфологічні ознаки;
- будь-яка оптимальна система містить в собі фактори і процеси, які прагнуть до первісного хаотичного стану, ентропії, що може призвести до руйнування всієї цілісності.

Компонентом системи є будь-яка її частина, дотична до досягнення мети і забезпечує реалізацію тієї чи іншої функції, а найменший її компонент називається елементом. При цьому елементи та компоненти функціонують як єдине ціле. Кожен із них працює заради однієї мети, що постає перед системою в цілому. Система функціонує як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між її компонентами і зовнішніми зв'язками з іншими об'єктами.

Зв'язки — це те, що з'єднує елементи в системному процесі та підтримує його цілісність. У складі системи виокремлюється системоутворюючий фактор — основна ознака, що відображає особливості її побудови. Найчастіше системоутворюючими ознаками є основні ідеї, для яких створюється система (В. Афанасьєв [18], І. Блауберг [37], В. Драгун [257], Л. Калініна [177], М. Коган [195], В. Маслов [261], Л. Товажнянський, А. Романовський, А. Пономарьов [393], В. Шаркунова [257], Е. Юдін [457]).

Для предмета нашого дослідження основний інтерес складає проєкція системних ідей на педагогічну сферу. Оскільки про будь-який об'єкт дійсності можна говорити як про систему лише тоді, коли визначено його елементи, компонентний склад, системоутворюючий фактор, встановлені зв'язки і об-

ґрунтована цілісність, то виявлення вказаних характеристик і є результатом реалізації системного підходу до вивчення педагогічного явища. Тому при розгляді процесу управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи з системних позицій потрібно проаналізувати саме ці системні його властивості. Для їх виокремлення розглянемо сутність поняття «педагогічна система».

Так, Н. Кузьміною поняття «педагогічна система» визначається як множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання учнів і дорослих людей. Педагогічна система включає: 1) освітні цілі, для яких вона створюється; 2) навчальну інформацію, заради засвоєння якої вона створюється; 3) учнів (з урахуванням рівня їх попередньої підготовки і функцій, якими вони повинні оволодіти за час перебування в педагогічній системі), 4) педагогів (носіїв мети системи, навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації та ін.). Окрім структурних компонентів Н. Кузьміна виокремлює в складі педагогічної системи функціональні компоненти, що зв'язують структурні та забезпечують досягнення поставленої мети. До функціональних компонентів системи вона відносить: гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський [227].

До складу педагогічної системи В. Беспалько включає такі взаємопов'язані елементи: 1) цілі виховання і навчання, 2) учнів, їх особистісні особливості; 3) викладачів, технічні засоби навчання; 4) зміст виховання і навчання; 5) організаційні форми педагогічної діяльності; 6) дидактичні процеси як способи реалізації цілей навчання [33].

Б. Гершунський розглядає педагогічну систему як упорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання і розвитку учнів), що характеризують у найзагальнішому, інваріантному (для різних підсистем освіти) вигляді всі складові, власне, педагогічної діяльності в даних соціальних умовах [69].

Аналізуючи головні ознаки систем, загалом, і навчальних закладів, як їх соціально-педагогічних модифікацій зокрема, В. Маслов стверджує, що «...однією з принципових якостей і ознак систем є наявність управління, яке, в свою чергу, має системну основу» [260, 26]. Управління навчальним закладом, на думку вченого, є динамічною системою. На це вказують його сутнісні ознаки (характеристики), які є спільними для всіх складних соціальних систем, але у кожному випадку мають свої особливості, що відбивають специфіку конкретної цілісності. Насамперед, управління має чітке цільове призначення — регулювання, стабілізацію системи, до якої воно належить, тобто навчального закладу з усіма його компонентами. Найважливішими завданнями при цьому є: визначення та чітке формулювання цілей функціонування керованої та керуючої підсистем; забезпечення ефективного та стабільного функціонування керованого складного об'єкта (керованої підсистеми); організація поставлених перед ним цілей та виконання відповідних завдань; своєчасний прогресивний розвиток системи відповідно до вимог суспільства прогресу з метою запобігання застійних явищ; надання підсистемі високого рівня цілісності, його регулювання та підтримання; залучення громадських сил до участі у вирішенні всіх основних проблем та завдань керованої підсистеми (демократизація її життєдіяльності та самого процесу управління) [261, 25].

Проведений нами аналіз наукової літератури показав, що системний підхід став фундаментом організаційної ідеології, заснованої на розумінні об'єкта управління як цілісності, виявленні різноманіття його внутрішніх і зовнішніх зв'язків, сукупності методів і засобів управління. В межах системного підходу управління розглядається як невід'ємний компонент керованого об'єкта.

У процесі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи системний підхід є методологічною основою та найважливішим засобом удосконалення підготовки фахівців. Здійснення компетентісно

орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи з позицій системного підходу передбачає цілісний розгляд процесу формування професійної компетентності, процесу й об'єктів управління, відображення його сутнісних сторін й підсистем.

Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи як система є упорядкованою сукупністю функціонально однорідних, взаємопов'язаних компонентів, що об'єднані спільністю мети і функцій. Компоненти складають особливе специфічне середовище, в умовах якого в системі підготовки у студентів виникає нова професійно значуща якість — професійна компетентність.

У системі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи доцільно виділити чотири рівні управління:

перший — адміністрація ВНЗ (ректор, проректори, вчена рада як колективний орган управління ВНЗ);

другий — адміністрація інституту (директор, заступники директора, вчена рада як колективний орган управління інституту);

третій рівень — викладачі, куратори груп;

четвертий рівень — органи студентського самоврядування.

Аналіз ієрархії управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи дає змогу розглядати його як складне явище, що включає організаційну та педагогічну складові. Загальним зовнішнім системоутворюючим фактором для цих складових є мета — сформованість професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ.

Організаційна складова характеризується сукупністю структурних підрозділів вищого навчального закладу та суб'єктів управлінського процесу. Компонентами в цій системі є структурні підрозділи ВНЗ, що здійснюють безпосередній вплив на результативність процесу підготовки магістрантів. Елементами системи є суб'єкти, які реалізують окремі аспекти управління і володіють відповідними повноваженнями, функціональними обов'язками та відповідальністю щодо здій-

снення управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Внутрішнім системоутворюючим фактором є координація діяльності організаційних підрозділів з досягнення відповідного рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців.

Педагогічна складова відображає сукупність педагогічно доцільних управлінських впливів, які здійснюються суб'єктами управління в межах професійної підготовки магістрантів у ВНЗ. Компонентами цієї системи є комплексні функції управління, що здійснюються науково-педагогічними працівниками у процесі професійної діяльності. Елементами системи є дії суб'єктів управління щодо реалізації цих функцій. Внутрішнім системоутворюючим фактором є зміст професійної діяльності педагогів вищої школи, для реалізації якої здійснюється підготовка у ВНЗ [129].

Цілісність системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи забезпечується взаємодією її елементів, наявністю внутрішньосистемного потенціалу для збереження цілісності та рівноваги, адекватністю змісту управлінського процесу викликам навколишнього середовища, активністю суб'єктів управління всіх рівнів. Зазначимо (за Д. Мехонцевою), що самозбереження системи є найголовнішою у складі різноманітних її цілей. Спрямованість системи на самозбереження передбачає наявність у неї можливості самоуправління, яке означає такий характер взаємодії між системою (підсистемою) і вищою системою, який забезпечує збереження вищої системи, тобто досягнення останньою її функціональних цілей [268].

Слід зауважити, що рівень цілісності педагогічної системи не є стабільним, він обумовлений якісними характеристиками процесу взаємодії елементів системи. Тому можливий не тільки прогресивний рух у бік зростання рівня цілісності системи, а й протилежний — у бік її руйнування.

Таким чином, компетентісно орієнтоване управління з позицій системного підходу будемо розглядати як цілісну сис-

тему взаємодії суб'єктів і об'єктів управління всіх рівнів, за допомогою якої відбувається безперервний і цілеспрямований вплив на всі структурні компоненти і процеси з метою формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Керована, свідома взаємодія учасників навчально-виховного процесу при цьому має здійснюватися на основі об'єктивних закономірностей, принципів, функцій, методів, змісту і технологій діяльності з метою досягнення результату підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів — формування їх професійної компетентності.

Проведене дослідження особливостей управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи з позицій системного підходу дало змогу виокремити системні властивості цього виду управління, а саме:

- наявність системоутворюючого фактора — мети (сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ);
- структурну ієрархічність — наявність внутрішніх рівнів управління;
- взаємодію елементів системи (студентів; науково-педагогічних працівників; адміністрації; змісту, методів та засобів навчання), об'єднаних спільністю мети, що зумовлює наявність внутрішньосистемного потенціалу для збереження цілісності та рівноваги.

Значення компетентнісно орієнтованого управління полягає в інтеграції та систематизації управлінських впливів усіх рівнів на процес формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Застосування системного підходу при розгляді процесу управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів є найбільш адекватним у поєднанні зі синергетичним підходом.

Синергетичний підхід. Зазначимо, що глобальна невизначеність як найважливіша риса, іманентно властива сучасному світовому соціальному простору, приводить до необхідності доповнення колишніх орієнтирів в управлінні освітньою діяль-

ністю. Це зумовлює пошук нових, а не лише оптимізацію старих уявлень щодо методологічних засад управління. В умовах інформаційного суспільства, яке характеризується нестабільністю та високою динамічністю суспільних процесів, необхідністю розвитку творчого потенціалу особистості, все більшої актуальності в педагогічній науці набуває синергетичний підхід, який передбачає пізнання процесів і явищ у нелінійних, когерентних, відкритих системах.

Саме синергетика, за словами В. Кременя, є на сьогодні «...всеосяжною парадигмою, універсальною основою практично для всіх сфер діяльності людини» [219, 289]. Вона розв'язує суперечності між стабільністю, загальною необхідністю і змінністю, хаотичною випадковістю. Синергетика вперше в розвитку науки розкрила суттєву роль випадкових флуктуацій, які здійснюються на певних етапах розвитку складних відкритих систем.

Синергетичний підхід — це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, котра передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні та управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами, спосіб розглянути проблему освіти відповідно до сучасних вимог [Там само, 290, 293].

Актуальність синергетики доводить і В. Лутай, автор книги «Філософія сучасної освіти» [247]. Вчений визначив сутність філософії освіти як серединний шлях синергетичного світогляду. Його методологія відкриває можливість підійти до вирішення тих суперечностей сучасної освіти, які існують між авторитарним і вільним, доросло-центристським і позацентристським типами педагогічної діяльності. Синергетичний підхід дає змогу поєднувати, синтезувати позитивні елементи кожного з цих типів у новій філософії освіти і, заснованих на них, усіх конкретних видах педагогічної діяльності.

Г. Єльникова, обґрунтовуючи концепцію спрямованої самоорганізації в управлінні освітою, як її вихідні положення також обрала синергетику. Вчена зазначила, що такий вибір продиктований тим, що:

1. Людина, діяльністю якої ми управляємо, являє собою біосоціокультурну систему і має ймовірнісний характер.
2. Соціальне суспільство, в якому живе і діє людина, сьогодні здійснює перехід від тотальної до демократичної форми існування. Отже, зараз знаходиться у нестабільному стані.
3. Духовна сфера діяльності людини також змінюється, проходить переоцінка цінностей, змінюються життєві орієнтири. Тобто змінюється вторинна природа людини: соціальна і культурна [151, 143].

Філософія нестабільності поєднує дві протилежні сторони буття: порядок і хаос, зазначаючи, що порядок виникає з хаосу. Тобто хаос відіграє визначальну роль у виникненні нової упорядкованої структури: з одного боку, він спричиняє руйнування складних систем, а з іншого, активізуючи самоорганізацію, сприяє виникненню нових, більш високоорганізованих систем. Перехід від неупорядкованого стану до упорядкованого відбувається за рахунок спільної і синхронної дії багатьох підсистем (або елементів), що створюють систему (І. Пригожин) [337], (Г. Хакен) [413].

Практично всі існуючі системи є нелінійними і відкритими. Їх функціонування і розвиток будуються на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку. Для виникнення і розгортання процесів самоорганізації та саморозвитку передумовами є: здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією; достатня віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноваженість системи, внаслідок чого посилення флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури [219, 292].

Цінним для розуміння ролі нестабільності в сучасному суспільстві і її наслідків є міркування І. Пригожина, який зазначив: «Сьогодні, коли фізика намагається конструктивно включити нестабільність до картини універсума, спостерігається зближення внутрішнього і зовнішнього світів, що, можливо, є однією з найважливіших культурних подій нашого часу» [337, 52].

Принципове положення синергетики полягає у тому, що для функціонування систем важливе значення має не тільки стійкість і необхідність, а і нестабільність і випадковість. Як зазначає Н. Моїсєєв, процес самоорганізації відбувається через взаємодію випадковості і необхідності і завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стабільності. Хоча стійкість, стабільність, рівновага є необхідними умовами для існування і функціонування цілком певної конкретної системи, проте перехід до нової системи і розвиток у цілому неможливі без їх ліквідації [275].

Розкриваючи особливості здійснення управління з позицій синергетичного підходу, В. Кремень зазначає, що «...ефективне управління системою можливе за усвідомлення тенденцій її розвитку і чинення на систему зворотного впливу, за якого зовнішній вплив узгоджується з внутрішніми властивостями системи» [219, 293].

Проведений аналіз праць В. Андрущенка, Б. Гершунського, Г. Єльникової, В. Лутая, В. Кременя, А. Маркової, Ф. Михайлова, К. Поппера, І. Пригожина, Н. Протасової, М. Фуллана, Г. Хакена уможливив виокремлення ключових положень синергетичної методології, а саме:

- сильними, інтенсивними і впливовими є відкриті системи, функціонування і розвиток яких відбувається на основі процесів самоорганізації і саморозвитку;
- конструктивну роль у процесах самоорганізації відіграє хаос, що створюється випадковими флуктуаціями на певних етапах розвитку складних відкритих систем;
- в умовах нестабільності та нерівноваги будь-яка незначна подія або дія може змінити систему;
- розвиток систем після проходження критичного стану (точки біфуркації) може відбуватися в різних, зокрема протилежних напрямках;
- складно організованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку, а необхідно сприяти їхнім власним тенденціям розвитку;

- процеси саморозвитку систем можливо ініціювати шляхом управлінських дій людини;
- включення нестабільності в картину універсуму спонукає зближення внутрішнього і зовнішнього світів;
- синергетичний підхід є методологічною основою цілісного погляду на світ [128].

Долаючи міждисциплінарний статус, «...синергетика швидко перетворюється на відповідального носія нової парадигми стилю мислення. І якщо раніше тривалий час «останнє слово» в розвитку природи, соціуму і людського мислення мала діалектика, претендуючи на визначеність «усього», безумовну об'єктивність, остаточну повноту опису, то на сьогодні діалектика відійшла від нових запитів життя з його гнучкістю, відкритістю, свободою волі, постмодерністською багатовекторністю» [219, 288–289].

Універсальні методологічні основи наукового пізнання світу людиною, які характеризувалися розумінням лінійного характеру причинно-наслідкових зв'язків, тотожністю або пропорційністю наслідків причині, становили картину світу у класичному розумінні з її обов'язковою впорядкованістю. Нова парадигма акцентує увагу на нелінійних процесах саморозвитку систем, усвідомленні важливості нестабільності як фактора розвитку.

Обов'язковою ознакою нелінійного мислення суб'єктів управління є осмислення значення акта вибору в динаміці розвитку систем і дій, які спрямовано на забезпечення умов свободи його здійснення на кожному ієрархічному рівні освітньої системи. Звідси випливає, що необхідність визнання та забезпечення можливостей оптимального вибору у суб'єктів управління й навчально-виховного процесу на всіх ієрархічних рівнях освітньої системи і в освітньо-інформаційному середовищі, особливо на рівні учня під час здобуття якісної освіти та рівного доступу до неї, і є умовою реалізації синергетичного підходу до освіти [177, 73].

Основною закономірністю, відкритою синергетикою, є взаємодія двох протилежних сил — порядку та хаосу. Вважаємо це по-

ложення найважливішим внеском синергетики у розвиток діалектичної методології, що спрямовано (за І. Пригожиним) [337, 56] на пошук механізмів виживання суспільства.

Отже, просуваючи і розвиваючи досягнення класичної науки, синергетична концепція переконливо доводить неможливість зведення усього різноманіття явищ і процесів у природі та в світі тільки до механістичних уявлень. Відмінними рисами цього підходу є цілісність, міждисциплінарність, світоглядний і методологічний плюралізм, відкритість процесу пізнання.

Синергетичний підхід до освітньої діяльності наголошує на саморозвитку, самоосвіті у процесі співпраці з іншими людьми. Основними принципами синергетики, які слід враховувати при дослідженні закономірностей компетентісно орієнтованого управління, є відкритість, нелінійність, самоорганізація.

Цілком поділяємо позицію російських педагогів В. Слассьонина, І. Ісаєва, О. Мищенко, Є. Шиянова [369, 263], що синергетика дає змогу методологічно посилити процес формування особистості студента як суб'єкта діяльності. На думку вчених, розгляд освітньої діяльності з позиції синергетичного підходу надає закінчений вигляд таким важливим принципам:

- активно-творчій позиції того, хто навчається, як суб'єкта освіти;
- цінності свободи самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії того, хто навчається, у житті;
- актуалізації творчого потенціалу того, хто навчається;
- розгляду того, кого навчають, і того, хто навчає як відкритих систем, що саморегулюються, які прагнуть до розвитку суб'єктності;
- свободі вибору освітньої траєкторії, а значить, вибору освітніх програм, курсів, глибини їх змісту та самого викладача.

Заслугує на увагу інтерпретація принципів синергетики у системно-синергетичній концепції педагогіки, яка запропонована російськими вченими В. Харитоновою, О. Санниковою,

I. Меньшиковим [415]. На думку дослідників, ці принципи можуть бути реалізовані як:

- нелінійний стиль мислення (неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм, сполучення абстрактно-логічного та образно-інтуїтивного, раціонального та ірраціонального);
- постулювання хаосу як необхідного творчого моменту реальності, що самоорганізується (порядок і хаос подаються невід'ємними один від одного);
- «людиновимірність» еволюції, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку буде все більше споріднюватися з пізнанням реальності внутрішньої.

Отже, у контексті сучасних вітчизняних і світових тенденцій розвитку освіти синергетичний підхід як методологічна основа управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає врахування самоорганізації як об'єктивної закономірності та дає змогу розглядати особистість учасників освітнього процесу як відкриту систему, здатну до саморозвитку.

Важливою передумовою управління з позицій синергетики є взаємодія суб'єктів освітнього процесу (не лише у формі боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, а й у формі співробітництва).

Системи, що саморозвиваються, відрізняються кооперативними ефектами, принциповою незворотністю процесів. Взаємодія з ними людини протікає так, що сама дія суб'єкта не є чимось зовнішнім, а включається в систему, видозмінюючи кожного разу поле її можливих станів. При цьому щоразу виникає проблема вибору лінії розвитку суб'єкта, а сам вибір не може бути однозначно прорахований, тобто такі системи є «людиновимірними».

Таким чином, проблема протиставлення у відносинах «внутрішнього» і «зовнішнього», «суб'єктивного» і «об'єктивного» поступається місцем взаємопроникненню, логіка додатковості стає переконливішою за логіку протиставлення. Основою

ложним принципом побудови системи взаємодії, на нашу думку, має стати принцип «вирощування» нового стану у студентів, пов'язаний з тим, що зміни, які відбуваються з суб'єктом у процесі навчання є, по суті своїй, самозмінами. Викладачі ВНЗ мають сприяти самозмінам суб'єкта власними навчальними діями, спілкуванням, комунікацією, створюючи необхідні умови для цього [128].

Як справедливо зазначив В. Кремень, «...у новій парадигмі викладання не може бути викладом готових істин. Пошуки, сумніви, переживання мають супроводжувати навчання, залучаючи до цього процесу всіх учасників. Звичайно, для цього потрібно, щоб викладач спирався не стільки на книжкове знання, доповнене особистим досвідом, скільки на власне, вистраждане у творчих пошуках, підкріплене і доповнене книжковою інформацією. Потрібна ще зацікавленість аудиторії в русі його думки. Поки людина творить акт порівняння зовнішніх предметів, які не мають до неї стосунку, і не втягує саму себе в акт порівняння — вона не мислить» [219, 291– 292].

У той же час синергетичний підхід дає змогу розглядати і викладача ВНЗ як «...відкриту систему, що саморозвивається, яка не знаходиться у рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певні структури і яка має великі власні можливості для саморозвитку з зовнішнім середовищем» (Л. Макарова) [252, 133]. Продовжуючи цю думку, зазначимо, що вона справедлива і щодо адміністративного персоналу вищого навчального закладу.

Отже, синергетичний підхід, безпосередньо пов'язаний з процесами відкритості і самоорганізації, які розвиваються в освіті, основну ставку у модернізаційних процесах робить саме на них. Через їх розгляд виявляються точки біфуркації, в яких різні учасники освітнього процесу (адміністративний та науково-педагогічний персонал, студенти) зможуть ефективно впливати на його модернізацію.

Побудова системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи на

засадах синергетики відповідає не механістичному світогляду ХХ ст., а органічній концепції самоорганізованого світу. Саме синергетичний підхід забезпечує паритет у функціонуванні організаційної та педагогічної складової системи управління.

Доцільність формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи та управління цим процесом на основі синергетики обумовлено, на нашу думку, такими вихідними моментами:

- через свою міждисциплінарність синергетика веде до нового конструктивного діалогу між викладачами різних наукових дисциплін, концентрує увагу на ще недостатньо виражених напрямках інтеграції інформації з метою виділення суті та причин виникнення тієї чи іншої проблеми і пошуку методів її вирішення;
- поняття «самоорганізація», що є одним з ключових у синергетиці, в системі професійної підготовки означає не що інше, як «самоосвіта». Головне в освітній діяльності — не передавання знань (все передати неможливо), а оволодіння способами поповнення знань і способами швидкої орієнтації у розгалуженій системі знання, способами самоосвіти. В умовах приєднання України до європейського освітнього простору стає все очевиднішим пріоритет самостійної діяльності студентів у професійній підготовці. Логічно передбачити, що в межах цієї перспективи студент відповідає не тільки за виконання навчальних завдань, а й за їх постановку і оцінювання результатів;
- учасники освітнього процесу (адміністрація, науково-педагогічні працівники, студенти), з одного боку, є об'єктами для здійснення впливу, а з іншого, — суб'єктами саморозвитку та самореалізації;
- одне з головних завдань управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи полягає в тому, щоб шляхом малих резонансних впливів на систему домогтися її виходу на один з влас-

них, сприятливих для суб'єктів освіти, шляхів розвитку. Саме тому професійна підготовка має бути орієнтована не тільки на традиційну функцію передавання соціального досвіду, а більшою мірою на випереджальну, превентивну функцію — підготовку людини до життя в епоху криз [128, 205].

Узагальнюючи розгляд основних підходів до компетентісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, констатуємо, що цей вид управління:

- розглядається нами як вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління (адміністративного та науково-педагогічного персоналу, студентів) на всі фактори освітнього середовища, здатних забезпечити готовність студентів до професійної діяльності та цілеспрямованого саморозвитку в умовах, що динамічно змінюються. Це системно структурований, відкритий, динамічний організаційно-педагогічний процес, специфіка якого полягає в інтеграції та систематизації управлінських впливів всіх рівнів на процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- базується на чіткому уявленні про запропоновану структуру професійної компетентності викладача вищої школи, яка складається з ключових, загальнопрофесійних і спеціально-професійних компетентностей та містить когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти;
- є людиноцентричним за своєю природою і спрямований на підготовку широко освіченої людини, здатної ефективно діяти в умовах динамічних змін у суспільстві. Людиноцентричність управління ґрунтується на розумінні важливості особистісної складової професійної компетентності майбутніх викладачів і забезпечується суб'єкт-суб'єктними відносинами у педагогічній та управлінській діяльності, супроводом індивідуального розвитку особистості студента;

- має системний характер, а саме: свою ієрархічну структуру; як система взаємодіє із зовнішнім середовищем; з одного боку, цілеспрямовується вимогами соціального замовлення суспільства, роботодавців, з іншого, — здійснює зустрічний вплив на зовнішнє середовище;
- є відкритою педагогічною системою, функціонування і розвиток якої будується на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку, узгодження зовнішнього впливу з внутрішніми властивостями системи, що сприяє актуалізації творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу.

Упровадження компетентісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи на засадах людиноцентричного, системного та синергетичного підходів означає виведення змісту та процесу їх професійної підготовки на особистісно смисловий рівень, що забезпечується цілісністю процесу професійної підготовки; актуалізацією та включенням суб'єктного досвіду студентів в освітній процес; створенням рефлексивного середовища як простору для вільного і свідомого вибору форм та засобів саморозвитку та самореалізації.

2.3. Закономірності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

Аналіз підходів до управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи дає змогу визначити певні закономірні зв'язки, притаманні досліджуваному виду управління. Враховуючи особливості педагогічного процесу (його складність, багатофакторність, варіативність результату), для відображення об'єктивної педагогічної реальності, на нашу думку, найбільш доцільно виділення саме закономірностей, а не законів.

Сукупність закономірностей і принципів управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи має вирішити цілий ряд методологічних завдань:

- відобразити найважливіші властивості компетентісно орієнтованого управління;
- виявити взаємозумовлені фактори, що впливають на його функціонування і розвиток;
- встановити зв'язок теорії з практикою управлінської діяльності через визначення вимог і правил адекватної реалізації досліджуваного виду управління [119].

Найбільш широке визначення поняття «закономірність» подано в Енциклопедії професійної освіти [455, 447], де закономірність тлумачиться як об'єктивно існуючий, повторюваний, істотний зв'язок явищ суспільного життя або етапів історичного розвитку.

Важливим для розуміння сутності закономірностей, на нашу думку, є опис їх властивостей, представлений А. Кочетовим. Автор зазначає, що закономірності, яка є результатом науково-педагогічного дослідження, притаманні такі властивості:

- 1) розкривати взаємодію і рух досліджуваного явища як «саморух»;
- 2) фіксувати якісну стійкість і повторюваність явища не тільки в короткому, але й в тривалому періоді часу;
- 3) відображати істотні ознаки явища і його структури в чітко оформлених виразах, у визначеннях і поняттях [113].

Для виокремлення закономірностей управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи вважаємо за доцільне попередньо проаналізувати найбільш значущі, на нашу думку, закономірності педагогіки вищої школи, представлені у науково-педагогічній літературі. До основних таких закономірностей В. Галузинським та М. Євтухом віднесено такі:

- процес формування особистості студента (у процесі його навчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;

- виховання, навчання і освіта студента, його переростання у спеціаліста є історично зумовленим соціальним процесом;
- загальний і специфічний характер виховання студента (у широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємозумовленим. Чим повніша ця єдність, тим вищим постає результат виховання;
- професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є також взаємозумовленими і взаємозалежними;
- формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньо колективних стосунків [62, 21].

Заслужують на увагу закономірності педагогіки вищої школи, виокремлені С. Вітвицькою, а саме:

- чим вмотивованішим є вибір студентів майбутнього фаху і вищого навчального закладу, тим ефективнішим є навчально-виховний процес;
- результати навчання і виховання залежать, передусім, від активності самої особистості, від того, наскільки продуктивна її діяльність. На результати впливають також технології, що застосовуються, методи і форми організації навчально-виховного процесу;
- чим педагогічно доцільніше побудовано навчально-виховний процес, тим сильнішим є його вплив на всі сфери (вербальну, сенсорну та ін.) особистості, тим швидше відбувається розвиток і виховання студентів [55, 10].

Розглянуті позиції щодо закономірностей педагогіки вищої школи доповнюють одна одну та слугуватимуть орієнтиром при виокремленні закономірностей компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів ВНЗ.

До спектра фундаментальних вітчизняних та зарубіжних праць, в яких висвітлено проблему визначення та обґрунтування закономірностей управління освітою, нами віднесено праці В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Галуса, Л. Даниленко, Т. Давиден-

ко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, Н. Коломінського, В. Маслова, Н. Клокар, О. Орлова, В. Пікельної, Є. Хрикова, Є. Яковлева.

Під закономірностями управлінської діяльності В. Бондар розуміє стійку залежність, зв'язок між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними системами й умовами, а також зв'язок і залежність між компонентами процесу управління і процесами викладання та навчання [45].

Схожу позицію щодо трактування поняття «закономірності» займає Є. Хриков, який під закономірностями управління навчальним закладом розуміє «...стійкі залежності, зв'язки між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними процесами й умовами, між компонентами процесу управління та навчально-виховного процесу, між компонентами процесу управління» [423].

На важливості розкриття закономірностей управління акцентує увагу В. Маслов. Із позиції системного підходу закономірності управління розуміються вченим як «...стійкі причинно-наслідкові зв'язки між різними елементами системи, що забезпечують її нормальне стабільне функціонування» [261, 49]. Саме «розкриття закономірностей та організація діяльності з їх урахуванням є головною основою наукового управління» [261, 60].

З іншої позиції визначає сутність закономірностей управління Є. Яковлев. На думку автора, це об'єктивно існуючі, повторювані істотні зв'язки явищ та процесів, які відображають зміст і перетворення педагогічних та управлінських впливів, умови та обмеження педагогічних та управлінських процесів, напрям розвитку педагогічних систем [460, 147].

Узагальнюючи результати наведених визначень, під закономірностями компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи розуміємо об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між різними елементами системи, які відображають зміст управлінських впливів та забезпечують стабільне функціонування системи.

Проведений нами аналіз наукової літератури [119] показав, що вченими пропонуються найрізноманітніші механізми фіксації закономірних зв'язків відповідно до обраних підходів (табл. 2.4).

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного дослідження, можна констатувати, що незважаючи на наявність у сучасній педагогічній науці ґрунтовних досліджень, присвячених проблемам управління освітою і зумовлених проникненням технологій менеджменту в сферу освіти, проблема визначення та обґрунтування закономірностей управління залишається актуальною. Недостатньо розкритою, на нашу думку, є специфіка закономірностей управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі.

Ґрунтуючись на результатах дослідження переліку та змісту закономірностей управління закладами освіти, розглянутих вище, та використовуючи праці з психології управління Л. Карамушки [181–184], Н. Коломінського [198], А. Занковського [161], Р. Шакурова [435], представимо власне бачення закономірностей компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи [114; 471].

Вважаємо, що у складі закономірностей компетентісно орієнтованого управління доцільно виокремити дві групи: організаційні та соціально-психологічні закономірності.

До I групи закономірностей компетентісно орієнтованого управління (організаційних) належать:

- закономірність залежності ефективності управління від повноти використання його наукових засад;
- закономірність єдності централізованих та децентралізованих тенденцій і факторів управління;
- закономірність відповідності внутрішньої структури вищого навчального закладу меті управління;
- закономірність залежності якості управління від повноти і рівноваги між прямим і зворотним зв'язками;
- закономірність залежності ефективності управління від функціональної визначеності суб'єктів управління;

Закономірності управління освітніми системами

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
1	В. Бондар [45]	Школа	<p>Дві групи закономірностей:</p> <p>I група — зв'язки об'єктивного характеру, які існують в умовах продуктивної управлінської діяльності і проявляються між дидактичним цілеполаганням управління та його здійсненням в управлінських рішеннях:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Будь-який акт діяльності керівників школи щодо аналізу та оцінка результатів навчання (діяльності вчителів та тих, хто навчається) прямо пропорційний компетен-тності суб'єкта та об'єкта управління; 2. Ефективність дидактичної функції управління залежить від цілеспрямованого компетентного впливу адміністрації школи на вчителів. Провідною функцією управління має бути функція навчання педагогічних кадрів, спрямована на неперервне підвищення їх кваліфікації, стимулювання постійної самоосвіти, самоудосконалення; 3. Результати навчально-виховної роботи залежать від відповідності цілей управління і цілей навчання і виховання учнів. <p>II група — зв'язки суб'єктивного плану, які проявляються у взаємодії директора школи та педагогічного колективу, у стилі керівництва, у розумінні реальних можливостей учителів різного рівня майстерності:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вплив управлінської діяльності на педагогічний колектив залежить від опори на наявний досвід учителів, на досягнутий рівень їх теоретичної та методичної компетентності; 2. Зміст діяльності з управління процесом навчання закономірно залежить від цілі управління, яка відображає виховання потреб учителів у нових знаннях; <p>Форми організації управлінської діяльності закономірно залежать від цілі управління, в якій передбачається узагальнення та оцінка результатів педагогічного аналізу, даних контролю</p>
2	Ю. Конаржевський [203]	Школа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наукове управління може бути забезпеченням за умови високого аналітичного рівня; 2. Чим вищий рівень доцільності управління, тим ефективніший результат; 3. Чим вищий рівень безперервності управлінського впливу, тим вагоміша ефективність результатів; 4. Чим стабільніший ритм управління, тим вище організованість управлінської системи; 5. Взаємозв'язане і узгоджене функціонування системи в цьому забезпечується підтриманням найвищих порцій у діяльності і структурі керуючої і керованої підсистем

Продовження таблиці 2.4

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
3	О. Орлов [307]	Навчально-виховна робота у школі	<p>1. Чим вищий рівень соціально-економічного розвитку суспільства, тим вищі вимоги в ефективному управлінні шкільним педагогічним процесом;</p> <p>2. Ефективність функціонування систем управління залежить від рівня структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом управління;</p> <p>3. Ефективність управління навчанням визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, за яких відбувається управлінський процес;</p> <p>4. Найвища ефективність управління й розвитку тих, хто навчається, досягається, якщо суб'єкти управління спираються на систему постійно повторюваних замкнених циклів;</p> <p>5. Від рівня забезпеченості суб'єкта управління інформацією залежить ефективність управління і функціонування системи навчання;</p> <p>6. Якщо структура суб'єкта управління дестер-мінована, підвищується якість керуваного процесу;</p> <p>7. Зміст і методи управління навчанням зумовлені змістом і методами соціального управління;</p> <p>Чим вищий рівень професійної компетентності керівників, тим ефективніше управління</p>
4	В. Пикельна [319]	Школа	<p>1. Закономірність єдності управління навчальними закладами;</p> <p>2. Закономірність централізму і децентралізму;</p> <p>3. Закономірність взаємодії керівної і керуваної систем для спільних функцій керівництва, спрямованих на кінцевий результат;</p> <p>Закономірність залежності кінцевого результату управлінської діяльності від повноти реалізації загальних (технологічних) функцій управління</p>
5	Т. Давиденко [91]	Школа	<p>1. Чим більше зовнішні управлінські впливи відповідають «внутрішній природі» освітньої установи (її індивідуальному досвіду) і забезпечують умови для реалізації її власної активності, тим вище рівень самоуправління розвитком, який характеризується внутрішньою (на мікрорівні) координацією учасників освітнього процесу, компонентів освітньої установи під час адаптації до цих умов;</p> <p>2. Адекватна сукупність механізмів саморегульованого розвитку освітньої установи, конкретизація можливостей, які породжують змінами зовнішнього середовища в керуючих зовнішніх впливах, забезпечує умови для перетворення гомеостатичних механізмів у гомеодинамічні;</p> <p>3. Якщо порушити стійкість консервативної жорсткої ієрархічної організаційної структури, перевести її у стан, який характеризується гнучкістю використання потенціалу компонентів і забезпечити стимулювання вибору ними стратегій в межах загальної стратегії та метакультури установи, що дозволяють компонентам регулювати умови, в яких вони існують, тобто зробити їх активними учасниками змін, що відбуваються, то вони переосвідять у стійкий режим саморегульованого розвитку;</p> <p>4. Актуалізація потенціалу забезпечується відкритою взаємодією з іншими компонентами на всіх етапах спільної діяльності його можливостей</p>

Продовження таблиці 2.4

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
6.	В. Маслов [261]	Школа	<p>Три групи закономірностей:</p> <p>І група — закономірності управління навчальними закладами, що зумовлені впливом систем більш загального рівня;</p> <p>1. Залежність мети, технологій управління та стилю керівництва навчальним закладом від соціально-економічних процесів, ідеології державного устрою на кожному конкретному історичному етапі розвитку суспільства;</p> <p>2. Вирішальний вплив систем більш загального рівня у сфері освіти на характер і зміст управління підпорядкованих систем;</p> <p>3. Адаптивність — врахування в управлінні, поруч із загальнодержавними законодавчо-нормативними положеннями місцевих регіональних і муніципальних умов, а також здатність до їх творчого використання і співробітництва в різних обставинах;</p> <p>4. Збалансованість зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність управління загальноосвітнім закладом;</p> <p>5. Підзвітність результатів управління вищим освітньому і регіональним органам влади</p> <p>ІІ група — закономірності процесу управління школами:</p> <p>1. Циклічність логічної послідовності функцій управління;</p> <p>2. Єдність централістських (централізованих) і децентралістських (децентралізованих) тенденцій і факторів в управлінні;</p> <p>3. Відповідність внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності навчального закладу;</p> <p>4. Залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності;</p> <p>5. Збалансованість стратегічного і регулятивно-оперативного менеджменту;</p> <p>6. Ієрархічність і якісна взаємозалежність всіх структурних елементів управління;</p> <p>7. Прямо пропорційна залежність якості управління від повноти і рівноватг між прямям і зворотним зв'язкам;</p> <p>8. Вплив функціональної визначеності суб'єктів і компонентів управління на його оперативність, конкретність і результативність;</p> <p>9. Наявність деструктивних і дестабілізаційних факторів і процесів та необхідність постійних важелів поведіння та протидії їм;</p> <p>10. Залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому</p>

Продовження таблиці 2.4

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
			<p>Ш група — соціально-психологічні закономірності управління:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Прямо пропорційна залежність мотивації до праці педагогічного колективу від культури управління, матеріально-технічного і побуто-вого забезпечення; 2. Залежність згуртованості педагогічного колективу від роботи з попередження конфліктів і створення позитивного психологічного клімату; 3. Якісна залежність розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації управління і рівня професійної свободи; 4. Пряма залежність стабільності кадрів від індивідуального підходу до особистості; 5. Залежність задоволення результатами праці та її об'єктивною оцінкою і своєчасним, систематичним стимулюванням; 6. Залежність ефективності управління від психологічної готовності адміністрації до керівництва, лідерських і професійних якостей
7	Є. Хриков [423]	Навчальний заклад	<p>Ефективність управління залежить від:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ступеня врахування особливостей середовища, що впливає на навчальний заклад; • забезпечення максимально можливого рівня реалізації умов, що створює держава, для функціонування навчального закладу; • рівня взаємозв'язання керуючої та керованої підсистем; • повноти використання наукових положень, що створюють основу управлінської діяльності; • оптимальності співвідношення оперативно-поточних та стратегічних завдань; • забезпечення єдності й цілісності всіх груп умов, що необхідні для реалізації мети навчального закладу; • повноти реалізації творчого потенціалу педагогічної праці; • рівня професіоналізму особистості й діяльності керівників; • оптимальності співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації й саморегулювання; • здійснення управління на основі науково обґрунтованого плану роботи; • повноти реалізації науково спланованого змісту діяльності в будь-якому управлінському циклі структури управління; • забезпеченості достатньою інформацією про реалізацію управлінських рішень, прийнятих у будь-якому управлінському циклі; • повноти забезпечення рівня необхідної різноманітності підсистем навчального закладу; • забезпечення цілісності всіх функцій управління в кожному з управлінських циклів

Продовження таблиці 2.4

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
8	Г. Сльникова [149]	Середня освіта регіону	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закономірність активізації природних механізмів розвитку керованої системи. 2. Закономірність когерентного зближення різних за походженням процесів на основі діалогічної адаптації взаємодіючих сторін. 3. Закономірність залежності адаптивного характеру управління від реалістичності його мети. 4. Закономірність взаємoadптації керованої і керованої підсистем. 5. Закономірність оптимального співвідношення спрямовуючих впливів керованої та свідомого самоспрямування керованої підсистем. 6. Закономірність моніторингового супроводу взаємодії керованої і керованої підсистем та їх рефлексивного розвитку. 7. Закономірність взаємозалежності поточного коригування та перспективного регулювання діяльності об'єкта управління. 8. Закономірність підсилення суб'єктності відносин, партнерських стосунків та природовідповідності розвитку об'єкта при здійсненні цілеспрямованих впливів керованої підсистем. 9. Закономірність залежності підвищення ефективності адаптивного управління від повноти використання його наукових засад. 10. Закономірність дії «інформаційного пульс-сара» з прямим та зворотним зв'язком, що відбиває структуру взаємин та забезпечує поточне взаємокоригування діяльності керованої і керованої підсистем.
9	Е. Яковцев [460]	Вищий навчальний заклад	<p>Три групи закономірностей:</p> <p>1 група — загальні закономірності, які характеризують процеси у відкритих складних системах, що самоорганізуються:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Основою самоорганізації складних систем є мінливість (стохастичність та невизначеність) спадковості (залежність сьогоденнього та майбутнього від минулого) та відбір (наявність принципів, відповідно до яких реалізується певна сукупність можливих варіантів); 2. Самоорганізація здійснюється через взаємодію чотирьох базових тенденцій: збереження основної структури, максимальної ефективності використання всієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи, кооперації та внутрішньовидлової боротьби; 3. Еволюція системи, що самоорганізується, є зміною етапів адаптивного та біфуркаційного розвитку; 4. Вивчіть систему, що самоорганізується, шляхів розвитку має ймовірнісний характер, причому, чим складніша система, тим менш ймовірно подальше ускладнення її форм та структур; 5. Система, що самоорганізується, має нелінійну чутливість до керуючих впливів

Продовження таблиці 2.4

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
			<p>Щ група — специфічні закономірності педагогічного процесу:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогічний процес має ступінчастий характер: величина всіх наступних змін залежить від змін на попередніх етапах; 2. Ефективність педагогічного впливу залежить від: дії внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності; інтенсивності, характеру, своєчасності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та ін.) стимулів; 3. Ефективність педагогічного процесу обумовлюється: а) якістю педагогічної діяльності; б) якістю власної навчально-виховної діяльності тих, хто навчається; 4. Протікання та результати навчально-виховного процесу зумовлені: а) потребами суспільства та особистості; б) можливостями (матеріально-технічними, економічними та ін.) суспільства; в) умовами протікання процесу (морально-психологічними, санітарно-гігієнічними, естетичними та ін.) <p>Щ група — часткові закономірності:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Внутрішньовузівське управління якістю освіти є великою відкритою системою, що самоорганізовується, розвиток якої підкоряється загальним законам розвитку такого роду систем і визначається внутрішніми тенденціями її самоорганізації; 2. Збереження організаційної системи і підвищення якості освіти є основними тенденціями саморозвитку системи вищої освіти, що визначають її еволюцію; 3. Результативність внутрішньовузівського управління якістю освіти носить нелінійний ймовірнісний характер і визначається відпо-відністю внутрішнім цілям саморозвитку системи вищої освіти та її попереднім розвитком; 4. Ефективність внутрішньовузівського управ-ління якістю освіти майбутніх фахівців визначає ефективність управління освітнім процесом в цілому
10.	О. Галуз [63]	Вищий навчальний заклад	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закономірність всебічності та повноти використання наукових положень, що створюють основу педагогічної управлінської діяльності, високого аналітичного рівня вивчення процесу в концептуальному, змістовому і технологічному аспектах (наявність науково обґрунтованої програми; повнота реалізації науково сплановано-ного змісту); 2. Закономірність єдності цілей ВНЗ з цілями педагогічного управління процесом адаптації студентів. 3. Закономірність неперервності педагогічного управлінського впливу у процесі адаптації студентів (створення суб'єктами управління постійно повторюваних замкнених циклів; забезпечення цілісності всіх функцій управління у кожному управлінському циклі тощо). 4. Закономірність прогнозованості керівництва ВНЗ (повнота врахування впливу зовнішнього середовища і якості прогнозування необхідних для цього змін в педагогічному управлінні процесом адаптації).

Продовження таблиці 2.4

№пп	Прізвище автора, джерело	Об'єкт управління	Закономірності
			<p>5. Закономірність взаємодії керуючої та керуваної підсистем (наявність ефективних структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом педагогічного управління; оптимальне співвідношення цілеспрямованих впливів підсистем управління, самоорганізації і саморегулювання тощо).</p> <p>6. Закономірність визначальної ролі людського чинника в педагогічному управлінні процесом адаптації особистості (компетентність та відповідальність за результати управління процесом адаптації студентів керівництва ВНЗ; розвиток творчого потенціалу викладачів і студентів).</p> <p>7. Закономірність поєднання централізму із ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації педагогічного управління (посилення варіативної та інваріантної частин підготовки фахівців у будь-якому управлінському шкелі, встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у керівництві процесом адаптації студентів).</p> <p>8. Закономірність оптимального співвідношення об'єктивно необхідних стратегічних і оперативно-поточних завдань педагогічного управління процесом адаптації.</p> <p>9. Закономірність забезпеченості суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявності достатньо повного інформаційного зворотного зв'язку (врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, за яких відбувається управлінський процес)</p>

- закономірність логічної послідовності етапів процесу управління;
- закономірність оптимального співвідношення стратегічного і оперативно-поточного управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- закономірність залежності ефективності управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів управління;
- закономірність необхідності забезпечення цілісності системи при наявності дестабілізуючих факторів;
- закономірність залежності ефективності управління від рівня компетентності керівництва на всіх рівнях;
- закономірність підтримання балансу між стабільним станом системи управління та введенням інновацій для удосконалення професійної підготовки;
- закономірність залежності ефективності управління від прозорості управлінського процесу та його результатів;
- закономірність посилення людиноцентричного характеру управління при здійсненні управлінських впливів;
- закономірність залежності ефективності компетентнісно орієнтованого управління від якості моніторингового супроводу управлінської діяльності;
- закономірність оптимальності співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів та самоорганізації й саморегулювання.

II група закономірностей (соціально-психологічних) складається з таких:

- закономірність залежності ефективності управління від відповідності стилю керівництва соціально-психологічним особливостям колективу;
- закономірність залежності ефективності управління від психологічної готовності суб'єктів управління до здійснення управлінської діяльності;

- закономірність залежності розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації управління і рівня професійної свободи.
- закономірність залежності ефективності управління від згуртованості колективу вищого навчального закладу.

Розглянемо зміст визначених організаційних закономірностей управління компетентісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи докладніше.

Закономірність залежності ефективності компетентісно орієнтованого управління від повноти використання його наукових засад

Безпосередній вплив на ефективність процесу компетентісно орієнтованого управління має повнота використання його наукових засад, до яких нами віднесено концептуальні підходи, закономірності, принципи, функції та методи управління. Наукові засади управління створюють основу управлінської діяльності суб'єктів управління, тому вони відіграють визначальну роль у забезпеченні підтримання цілісності педагогічної системи — управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи — в умовах суспільних трансформацій. Таким чином, обов'язковість та повнота використання наукових засад управління має прямо пропорційний зв'язок із забезпеченням його ефективності.

Закономірність єдності централізованих та децентралізованих тенденцій і факторів компетентісно орієнтованого управління

Ця закономірність розкриває двовекторну спрямованість процесу управління. Необхідність у дотриманні цієї закономірності впливає, з одного боку, із положень статуту вищого навчального закладу і закріплених посадових обов'язків та функцій адміністративного й науково-педагогічного персоналу, що зумовлює централізацію управління і персональну відповідальність керівництва та працівників за результати професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. З іншого боку, педагогічна праця має творчий характер. Однією з

умов ефективної діяльності викладача ВНЗ є креативність професійного мислення, усвідомлення власних потенційних здібностей до продукування, систематизації та впровадження інновацій. Творчий пошук у діяльності структурних підрозділів вищого навчального закладу зумовлений необхідністю вчасного реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві, зокрема, у вищій освіті. Тому відмова від жорсткого адміністрування та централізації приводить до певної самостійності та децентралізації управління. Отже, ефективність управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи передбачає поєднання централізованих та децентралізованих процесів при управлінні формуванням їх професійної компетентності.

Закономірність відповідності внутрішньої структури вищого навчального закладу меті компетентнісно орієнтованого управління

Відповідно до цієї закономірності мета і зміст управлінської діяльності щодо формування професійної компетентності магістратнів педагогіки вищої школи визначають внутрішню структуру вищого навчального закладу, склад та функції його структурних підрозділів. Визначення мети управління зумовлює впорядкування і чітку регламентацію діяльності суб'єктів управління, диференціацію форм і стилів управління, функціональну орієнтацію кожного підрозділу на забезпечення кінцевого результату професійної підготовки — формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Невідповідність внутрішньої структури вищого навчального закладу визначеній меті управління руйнує цілісність системи управління професійною підготовкою, унеможлиблює досягнення її мети.

Закономірність залежності якості компетентнісно орієнтованого управління від повноти і рівноваги між прямим і зворотним зв'язками

Сутність цієї закономірності полягає у визнанні вирішального впливу інформації на всі процеси та компоненти системи компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи. Процес управ-

ління характеризується проходженням висхідної та низхідної інформації через всі рівні системи управління. Низхідна інформація має нормативну природу, а висхідна — соціальну. На будь-якому рівні процес компетентісно орієнтованого управління передбачає отримання висхідної інформації (зворотного зв'язку) про проходження низхідної інформації та тих змін, що відбуваються під її впливом. Аналіз висхідної інформації дає підставу для своєчасного внесення коректив в управлінську діяльність шляхом створення умов для поглиблення перспективних тенденцій та гальмування негативних. Неефективність або відсутність зворотного зв'язку щодо кількісних та якісних змін, що відбуваються у системі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи та її компонентах, унеможлиблює прийняття обґрунтованих управлінських рішень, і як наслідок, призводить до втрати ефективності управління.

Закономірність залежності ефективності компетентісно орієнтованого управління від функціональної визначеності суб'єктів управління

Нечіткість у визначенні функцій суб'єктів компетентісно орієнтованого управління породжує безсистемну та малоефективну діяльність як структурних підрозділів, так і закладу в цілому щодо управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Недотримання цієї закономірності призводить до порушення дії закономірностей відповідності внутрішньої структури вищого навчального закладу меті управління та залежності якості управління від повноти і рівноваги між прямим і зворотним зв'язками, унеможлиблює чітку алгоритмізацію управлінських дій. Отже, існує прямо пропорційний зв'язок між рівнем визначеності функцій суб'єктів компетентісно орієнтованого управління та його ефективністю: чим вищий рівень визначеності, тим ефективніше умови реалізації функцій управління.

Закономірність логічної послідовності етапів процесу компетентісно орієнтованого управління

Ефективність компетентнісно орієнтованого управління забезпечується логічною послідовністю етапів управління, до яких належить планування (моделювання) управлінського впливу, організація та регулювання діяльності об'єкта управління, підведення підсумків (контроль) та корекція здійснення управлінського впливу. Здійснення суб'єктами управління постійно повторюваних замкнених циклів управління, забезпечення цілісності всіх функцій управління в кожному управлінському циклі безпосередньо впливає на ефективність управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Натомість порушення логіки послідовності етапів управління зумовлює зниження ефективності управління, підвищує рівень нестабільності системи управління, що може призвести до її руйнування.

Закономірність оптимального співвідношення стратегічного і оперативно-поточного управління

Дія цієї закономірності зумовлена об'єктивною єдністю цілого і часткового. Найкращі стратегічні завдання з управління професійною підготовкою не будуть вирішені без оперативного управління конкретними діями в поточній діяльності. Реалізація зазначеної закономірності забезпечується декомпозицією стратегічної (вихідної для декомпозиції) цілі на операційний опис кінцевого результату, при цьому зміст стратегічного управління має бути розгорнутий в ієрархічну структуру підцілей, тобто у зміст оперативно-поточного управління. Слід відзначити, що формулювання цілей як стратегічного, так і оперативно-поточного управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи повинні описувати бажані результати, а не дії щодо їх досягнення. При цьому важливим є забезпечення можливості оцінювання результатів досягнення цих цілей.

Закономірність залежності ефективності компетентнісно орієнтованого управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів управління

На якість управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи впливає наяв-

ність ефективних структурно-функціональних зв'язків у системі управління, які відображають внутрішню єдність та ієрархічність процесу управління. Продуктивність взаємодії між суб'єктами визначається рівнем узгодженості цілей та дій з їх досягнення. Високий рівень взаємодії всіх структурних елементів управління, узгодженість та координація управлінських впливів усіх рівнів сприяє запобіганню конфліктних ситуацій та деструктивних явищ, що відбивається на ефективності компетентнісно орієнтованого управління.

Закономірність необхідності забезпечення цілісності системи компетентнісно орієнтованого при наявності дестабілізуючих факторів

Однією з суттєвих ознак системи є наявність у ній ентропії, прагнення до хаосу. При цьому фактори, які можуть спричинити руйнування системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. До зовнішніх факторів належать недостатня врегульованість нормативно-правового забезпечення вищої освіти (наприклад, відсутність стандартів вищої освіти, розроблених на компетентнісній основі; невнормованість реального забезпечення можливості вибору студентами навчальних дисциплін з варіативної складової освітньої підготовки; невідповідність матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців можливостям сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо). До внутрішніх дестабілізуючих факторів можна віднести невідповідність внутрішньої структури вищого навчального закладу меті та змісту управління, порушення ієрархії зв'язків між рівнями управління, недостатню взаємодію структурних підрозділів, неефективність керівництва. Головним чинником збереження цілісності системи при наявності дестабілізуючих факторів є взаємозумовленість та взаємодія її елементів. Недотримання цієї закономірності призводить до порушення дії закономірності залежності ефективності управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів управління.

Закономірність залежності ефективності управління від рівня компетентності керівництва на всіх рівнях

Зважаючи на те, що керівництво є складовою управління, завданням якого є створення, забезпечення та оптимізація процесу управління, існує пряма залежність між ефективністю управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи та компетентністю адміністративного персоналу. Управлінська компетентність керівників зумовлюється наявністю у них знань та умінь з наукового управління, психологічної готовності до здійснення функцій управління, необхідних професійних якостей.

Закономірність підтримання балансу між стабільним станом системи управління та введенням інновацій для удосконалення професійної підготовки

Швидкозмінність і швидкоплинність глобальних процесів суспільного розвитку, всебічні інтеграційні процеси у світі, зокрема, і у вищій освіті, проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя зумовлюють необхідність відкритості педагогічних систем до інновацій. Чим вище рівень інноваційності управлінської діяльності суб'єктів управління, тим більшу свободу вони мають у виборі найбільш адекватних дій під час вирішення різноманітних завдань. Водночас з точки зору підтримки цілісності системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи та забезпечення її ефективності необхідною умовою є дотримання балансу використання як традиційних, так і інноваційних технологій підготовки.

Закономірність залежності ефективності управління від прозорості управлінського процесу та його результатів

Ефективність управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає прозорість на всіх етапах управління. Це забезпечується завдяки відкритому обговоренню управлінських дій та отриманих проміжних і кінцевих результатів на всіх рівнях управління: ректорату, вчених радах як колективних органах управління вищим навчальним закладом, засіданнях кафедр.

Дія цієї закономірності забезпечуються шляхом активної участі в управлінському процесі суб'єктів всіх рівнів, залученням до нього самих студентів. Включення в структуру управління органів студентського самоврядування, надання їм можливості взаємодіяти з адміністративним та науково-педагогічним персоналом робить цей процес по-справжньому прозорим, гнучким та значущим для всіх його учасників.

Закономірність посилення людиноцентричного характеру управління при здійсненні управлінських впливів

Реалізація цієї закономірності у процесі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи ґрунтується на розумінні важливості особистісної складової професійної компетентності майбутніх викладачів і забезпечується суб'єкт-суб'єктними відносинами у педагогічній та управлінській діяльності, супроводом індивідуального розвитку особистості студента. Дотримання цієї закономірності означає створення можливостей для актуалізації потенціалу саморозвитку всіх учасників освітнього процесу, зокрема, самопізнання та розкриття власних можливостей студентами. Тобто компетентнісно орієнтоване управління передбачає створення умов, спрямованих на вдосконалення процесу підготовки через врахування інтересів та потреб його учасників, актуалізацію та включення суб'єктного досвіду студентів в освітній процес, врахування особливостей колективної взаємодії. Компетентнісно орієнтоване управління дає змогу варіювати структуру, зміст і темпи засвоєння освітньої програми, що забезпечує побудову індивідуальних освітніх траєкторій студентів, створює рефлексивне освітнє середовище як простір для вільного і свідомого вибору форм та засобів саморозвитку та самореалізації особистості. Цей вид управління будується на основі взаємної поваги та довіри між суб'єктами, співробітництва, делегування повноважень, колективної відповідальності, підсилюючи таким чином суб'єктність відносин при здійсненні управлінської діяльності.

Закономірність залежності ефективності компетентнісно орієнтованого управління від якості моніторингового супроводу управлінської діяльності

Для забезпечення ефективності компетентнісно орієнтованого управління необхідне створення цілісної системи моніторингу — мережі взаємодіючих компонентів системи управління, які безперервно забезпечують отримання адекватної інформації про стан процесу професійної підготовки та своєчасне її передавання для здійснення управлінських впливів. На підставі отриманих даних моніторингу відбувається регулювання управлінських впливів.

Відсутність доступу всіх суб'єктів управління до інформації, необхідної для виконання управлінських функцій, неправильна інтерпретація інформації в процесі управління призводить до неможливості приймати адекватні рішення. Водночас час точність, повнота, достовірність і своєчасність отриманої інформації дозволяє схвалювати доцільніші управлінські рішення і забезпечує ефективність компетентнісно орієнтованого управління.

Закономірність оптимальності співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів та самоорганізації й саморегулювання

Дія цієї закономірності ґрунтується на усвідомленні з боку суб'єктів управління цінності свободи самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі, врахування феномена самоорганізації як об'єктивної закономірності. У контексті приєднання України до європейського освітнього простору домінуючим стає пріоритет самостійної діяльності студентів у професійній підготовці, яка передбачає не лише виконання навчальних завдань, а й їх постановку відповідно до власних освітніх потреб. Компетентнісно орієнтоване управління передбачає проєкцію нормативно заданих вимог на індивідуальні особливості студентів та побудову на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій, що актуалізує процеси самоорганізації й саморегулювання та зумовлює необхідність

дотримання рівноваги між зовнішнім управлінням та самоуправлінням.

Не менш значущими закономірностями компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є соціально-психологічні, виокремлені нами у II групу. Проаналізуємо їх сутність.

Закономірність залежності ефективності компетентнісно орієнтованого управління від відповідності стилю керівництва соціально-психологічним особливостям колективу

Колективу працівників вищого навчального закладу притаманні соціально-психологічні особливості, які характеризуються такими показниками життєдіяльності, як: рівень розвитку колективу; рівень професійної підготовки; особливості соціально-психологічного клімату; характер очікувань та ціннісних орієнтацій. Ефективність компетентнісно орієнтованого управління залежить від ступеня врахування зазначених характеристик колективу. За Л. Карамушкою [181], демократичний стиль управління буде ефективним за умов розуміння і прийняття колективом спільної мети, докладання значних зусиль для реалізації спільної діяльності; високого рівня професійної підготовки та творчого потенціалу працівників; наявності сприятливого соціально-психологічного клімату; переважання колективістської орієнтації. За інших умов більш виправданим є авторитарний стиль керівництва з поступовим збільшенням компонентів демократичного стилю.

Закономірність залежності ефективності управління від психологічної готовності суб'єктів управління до здійснення управлінської діяльності

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від психологічної готовності суб'єкта управління до її здійснення. Психологічну готовність до управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи визначає комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішність управлінської діяльності, можливість прийняття

суб'єктами управління нестандартних оригінальних управлінських рішень.

Структура психологічної готовності до управління містить мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти, які тісно переплетені між собою і в реальній управлінській діяльності лише в цілності забезпечують ефективність управління [181]. Наявність лише одного з компонентів (наприклад, знань із психології управління або лідерських якостей без доповнення їх відповідними вміннями та мотивами) значно знижує ефективність компетентісно орієнтованого управління.

Закономірність залежності розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації компетентісно орієнтованого управління і рівня професійної свободи

Дія цієї закономірності означає прямо пропорційний зв'язок між рівнем творчої діяльності науково-педагогічних працівників та ступенем демократизації управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Незважаючи на те, що зміст професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи є внормованим освітніми стандартами, його структурування та визначення методів навчання залежить від творчості викладача. Зі свого боку, педагогічна творчість залежить від рівня професійної свободи, яка тісно пов'язана з демократизацією управління вищим навчальним закладом.

Демократизацію компетентісно орієнтованого управління зорієнтовано на залучення науково-педагогічних працівників до процесу постановки та розв'язання актуальних завдань професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, забезпечення умов для широкого обміну думок між всіма учасниками освітньої діяльності, вільного внесення пропозицій, продукування новаторських ідей та інноваційних підходів та шляхів їх реалізації. Важливою ознакою демократичності управління є врахування індивідуально-психологічних особливостей викладачів в управлінській взаємодії. Отже, створення умов для побудови управлінських стосунків між керівником та

підлеглим (у даному випадку викладачем вищого навчального закладу) на основі партнерства підвищує рівень його професійної свободи та стимулює розвиток педагогічної творчості.

Закономірність залежності ефективності компетентісно орієнтованого управління від згуртованості колективу вищого навчального закладу

Важливим фактором ефективності компетентісно орієнтованого управління є згуртованість колективу вищого навчального закладу, яка ґрунтується на сприйнятті спільної мети та участі в її реалізації. Згуртованість колективу забезпечується можливістю відкритого спілкування працівників на всіх рівнях управління, встановленням в колективі позитивних міжособистісних стосунків за умов організації спільної діяльності та взаємодії всіх працівників під час обговорення важливих питань життєдіяльності колективу; врахування індивідуальних і колективних потреб та інтересів; створення у колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, духу однієї команди; неформального спілкування. Отже, згуртованість колективу вищого навчального закладу, яка забезпечується розумінням належності до команди, члени якої успішно співпрацюють між собою, має безпосередній вплив на ефективність управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Відображаючи специфіку компетентісно орієнтованого управління, розглянуті закономірності характеризують наступність у дослідженні цього виду управління за допомогою встановлення зв'язків із отриманими даними про його сутнісні характеристики.

Виділення закономірностей дає змогу зафіксувати різноманіття проявів процесу компетентісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи у необхідній та достатній кількості узагальнених зв'язків, які повною мірою характеризують його специфіку. Це уможливорює його адекватну реалізацію в реальних умовах підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Виокремлення, систематизація і розкриття закономірностей управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є підґрунтям для визначення принципів управління.

2.4. Принципи управління компетентнісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи

Обґрунтування принципів компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи зумовлюється їх теоретико-методологічним зв'язком із закономірностями цього виду управління.

Розкриття зв'язку принципів із закономірностями управління відображено у працях В. Загвязинського та Ф. Терегулова.

На думку В. Загвязинського, «...принцип — це інструментальне відображення педагогічної концепції, що дано в категоріях діяльності, це методологічне відображення пізнаних законів та закономірностей» [159, 67].

Важливим, на наш погляд, є висновок про зв'язок закономірностей і принципів управління, зроблений Ф. Терегуловим. Вчений зазначив, що закономірність — це суще, а принцип — логічна експлікація належного, бажаного і суцього, визначений механізм досягнення належного. Ці категорії проявляються в різний час: закономірності розкриваються на етапі відображення педагогічної дійсності, при русі думки від практики до науки, а логічно виділені з них принципи реалізуються на етапі конструювання освітнього процесу, при русі думки від науки до оновленої практики [390, 65].

Отже, принципи управління є конкретним проявом закономірностей управління та підґрунтям для виконання управлінських функцій. Для виокремлення принципів компетентнісно орієнтованого управління будемо розглядати принципи управління як «...фундаментальні, теоретично обґрунтовані й

практично перевірені положення, що мають об'єктивну, реальну природу, відбивають стійкі тенденції та закономірності, притаманні системі управління» [261, 67].

Аналіз наукових праць із проблем управління дає змогу констатувати, що на відміну від закономірностей управління проблемі визначення та розкриття сутності принципів управління присвячено значно більше уваги. У науковій літературі представлено багато варіантів формулювання принципів управління, різною є і їх кількість. Це, на нашу думку, пояснюється різним рівнем узагальнення під час здійснення аналізу системи управління, певним суб'єктивізмом того чи іншого автора, що відображає його світоглядну позицію.

Як основні принципи управління класиками менеджменту Ф. та Л. Гілбертами, Е. Майо, Ф. Тейлором, А. Файолем, М. Фоллетом визначено єдиноначальність, колегіальність, дисципліну, відповідальність, поєднання централізації та децентралізації, єдність прав та обов'язків.

Серед праць, в яких містяться найбільш значущі результати з проблеми виокремлення принципів педагогічного управління, відзначимо роботи В. Бондаря [45], О. Галуса [63], Г. Єльнікової [151], В. Кременя, С. Пазиніча, О. Пономарьова [220], В. Маслової [261], Д. Новікова [292], В. Олійника [295], Є. Яковлева [460]. При обґрунтуванні комплексу принципів компетентнісно орієнтованого управління візьмемо їх за основу для наших авторських пропозицій.

Розглядаючи управління соціальними системами, до яких належать і педагогічні системи, В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов принципи управління обґрунтовують у праці «Філософія управління» [220, 334]. Вчені зазначають, що під час проектування систем соціального управління та безпосередньої реалізації управлінської діяльності варто виходити з напрацьованих теорією управління та всебічно перевірених життєвою практикою загально-методологічних принципів системності, цілісності, інтегрованості, головного елемента, історизму, розвитку, діалектичної суперечності та казуальнос-

ті. Всі ці принципи у своїй єдності та взаємодії утворюють цілісну сукупність (рис. 2.1).

Особливості феномена управління, на думку авторів, окрім загально-методологічних принципів, потребують, щоб його прикладна методологія включала такі специфічні принципи, як моральна домінанта управлінської діяльності, її відповідність правовим нормам, інформаційне забезпечення, послідовність, обов'язковість, справедливість, довіра, гуманність (рис. 2.2).

Узагальнену систему принципів організації та управління неперервною освітою представлена В. Олійником. Вчений виокремлює наступні три групи принципів:

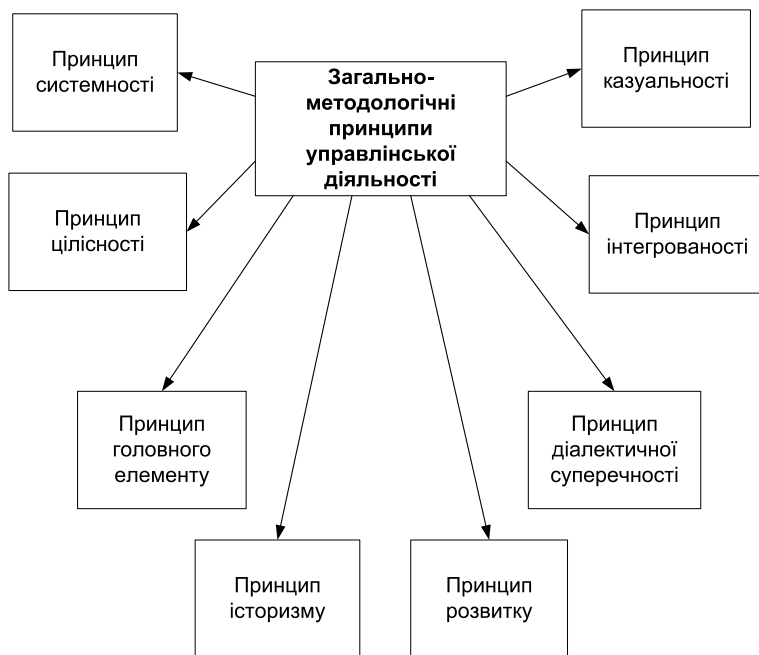


Рис. 2.1. Система загально-методологічних принципів управлінської діяльності

1) методологічні: цільової спрямованості; узгодженості; послідовності та наступності; 2) педагогічні: демократизму процесу освіти; цілісності та оновлення змісту; варіювання та оновлення форм навчання; 3) організаційно-управлінські: випереджувального планування; системної організації; зв'язку із соціальною дійсністю; управління за кінцевим результатом [295, 212].

Як сучасні принципи реформування освіти Л. Даниленко виокремлює принципи: демократизації (характеризується рівноправністю, партнерством, вибором); гуманізації (ґрунтується на взаємодопомозі, взаєморозумінні та співпереживанні);



Рис. 2.2 Специфічні принципи методології управлінської діяльності

інтенсифікації (забезпечується завдяки застосуванню сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних, мультимедійних, дистанційних, ігрових, проектних технологій); національної спрямованості (ґрунтується на традиціях нашого народу); інтеграції (забезпечується завдяки вивченню процесів і явищ через призм різних наукових теорій та течій; валеологізації (утверджується пріоритетність здорового способу життя); відкритості (забезпечується прозорість прийнятих рішень); інноваційності (утверджуються постійні зміни, що спрямовують соціальні системи на розвиток) [94, 37].

Узагальнення матеріалів різних авторів-дослідників щодо принципів управління подано у праці Г. Єльникової «Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні» [151]. На підставі проведеного аналізу вчена виокремлює принципи, які мають загальний характер і використовуються в управлінні освітою. Це принципи детермінованості, адаптивності, цілеспрямованості і критеріальності, розподілу компетенції та ієрархічності, професіоналізму, науковості, демократизації і фінансово-економічної забезпеченості праці, гуманізації управління, відкритості.

Розглядаючи теорію управління освітніми системами, Д. Новіков до принципів управління відносить такі: ієрархії, уніфікації, цілеспрямованості, доступності, безоплатності, відповідальності, невтручання, суспільно-державного управління, саморозвитку, повноти, оптимальності, зворотного зв'язку, адекватності, оперативності, випереджального відображення, адаптивності, раціональної централізації, демократичного управління, узгодженого управління [292, 70].

Проведений аналіз визначених вченими переліків принципів управління освітніми системами засвідчив їх значну різноманітність, що, на нашу думку, свідчить про необхідність подальших досліджень цієї проблеми. Цілком погоджуємося з висновком В. Олійника, який є актуальним і сьогодні: «...автори більшості систем принципів не надають їм, на жаль, ознак самої системи» [295, 211].

Враховуючи об'єкт нашого дослідження, проаналізуємо принципи управління у контексті управління навчальними закладами, зокрема, управління професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Так, В. Бондар, аналізуючи організацію внутрішньошкільного управління, виокремлює такі її принципи:

- активної рівноваги — розвиток системи відбувається у процесі активної діяльності суб'єктів та об'єктів управління та відносин, в які вступають між собою учасники цієї діяльності;
- інформаційного зв'язку — керованість системи залежить від якості інформації, що виробляється, та наявності інформаційного зв'язку між її джерелами та адресатами, які знаходяться в діалогічній єдності;
- субординації, сутність якого полягає у тому, щоб забезпечити оптимально сприятливу співпорядкованість педагогічного керівництва та творчої праці вчителів [45, 34].

Безумовним науковим здобутком автора є те, що вперше у вітчизняній педагогіці закономірності та принципи управління школою були розроблені вченим як цілісна система. Вважаємо, що запропонований вченим перелік принципів для управління школою, обґрунтований та розкритий їх зв'язок із закономірностями управління, може бути основою для розроблення принципів управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі.

У подальшому розгляд принципів управління з позиції системного підходу розкрито у роботах В. Маслова, Є. Хрикова, О. Галуса, Л. Товажнянського, О. Романовського, О. Пономарьова, О. Новікова, Д. Новікова, Є. Яковлева. Така позиція авторів поділяється і нами.

Розглядаючи наукові основи управління загальноосвітніми навчальними закладами, В. Маслов [261] зазначає, що проблему визначення та систематизації принципів управління передчасно вважати вирішеною. Тому розв'язанню цієї проблеми ав-

тором приділено значну увагу під час обґрунтування наукових основ управління. Як констатує вчений, на підставі системного аналізу конституційно-законодавчої основи і юридично-нормативної бази освіти та управління нею в Україні, теорії і практики соціального управління в державі, наукових досліджень і реалій щодо управління навчальними закладами та відповідно до сучасних соціально-економічних і культурно-освітніх процесів, які відбуваються в нашому суспільстві і зарубіжних країнах, доцільно виокремлення таких принципів: спрямовуючої вирішальності державно-громадського впливу; гуманізації і поваги до особистості; демократизації; науковості; психологізації; інноваційності; адаптивності; єдності централізму, одноосібності і колективності; уваги до кадрів; інформаційної надійності; моделюючого прогнозування; функціональної структуризації; оперативної регулятивності; зворотного зв'язку; корекції; маркетингу; господарської раціональності і ділової ініціативи; конкурентоспроможності; законоповаги [261, 68].

Близькою щодо наведеного переліку принципів управління є позиція Є. Хрикова, який виокремлює такі принципи управління навчальним закладом:

- прогностичності управління;
- єдності державних і внутрішніх механізмів управління;
- взаємовизначення керуючої і керованої підсистем;
- науковості управління навчальним закладом;
- оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління;
- цілісності умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу;
- спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці;
- професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу;
- оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання;
- планомірності управління навчальним закладом;

- оптимальної структури управління;
- зворотного зв'язку;
- необхідної розмаїтості;
- цілісності функцій управління [423, 72–79].

Розглядаючи принципи управління у докторському дисертаційному дослідженні, присвяченому педагогічному управлінню процесом адаптації особистості в системі ступеневої освіти, О. Галус об'єднує їх (принципи управління) у групи: методологічні, педагогічні, організаційні.

До методологічних принципів вченим віднесено: принципи соціальної обумовленості; науковості; конкретно-історичного підходу; системності; діалектичної суперечності; єдності якості і кількості; розвитку; неперервності; каузальності (причинності); демократичного централізму. Як зазначає автор, ці принципи є основоположними для педагогічного управління. Група цих принципів пронизує всі структурні елементи педагогічного управління процесом адаптації, являючись об'єктивним фундаментальним підґрунтям його успішного функціонування.

Як педагогічні принципи управління автором визначено: єдність навчання і виховання; комплексність; оптимізацію; наступність і перспективність; цілеспрямованість; збалансованість теорії і практики; зв'язок з життям, передовим досвідом; варіативність і диференціацію; спеціалізацію; систематичність; доступність; наочність; активність і самостійність навчання; єдність колективних та індивідуальних форм. Група цих принципів об'єднує провідні фундаментальні положення, які впливають із закономірностей, умов і вимог, пов'язаних з педагогічним управлінням процесом адаптації особистості.

Група організаційних принципів визначає процеси, пов'язані з педагогічним управлінням і організаційною структурою процесу адаптації особистості в системі ступеневої освіти як загалом, так і окремих її компонентів. До таких принципів вченим віднесено: єдність менеджменту (наукового, соціально-культурного, адміністративного, освітнього тощо); поєднання центра-

лізації з децентралізацією; всезагальність і обов'язковість; керованість; плановість і перспективність; регульованість і координацію; контроль; раціональність використання матеріальної бази, її розвитку відповідно до вирішуваних завдань; забезпечення гігієнічних і психофізіологічних умов навчання і відпочинку; добір, раціональної підготовка, розстановка та використання людського потенціалу; стимулювання [63]. На наш погляд, запропонована класифікація принципів є досить комплексною та структурованою, проте у переліку принципів педагогічного управління представленні і принципи навчання (доступність, наочність, активність і самостійність навчання), що порушує логіку виокремлення принципів управління.

Заслуговує на увагу класифікація принципів управління, представлена Є. Яковлевим у дослідженні, присвяченому управлінню якістю освіти у вищому навчальному закладі [460]. Як теоретичну основу для виокремлення принципів управління вчений виділяє методологічні підходи до організації управління. На думку автора, кожному з визначених підходів має відповідати комплекс принципів. Розглядаючи систему управління якістю освіти у вищому навчальному закладі, автор виокремлює в її складі три підсистеми відповідно до визначених системного, синергетичного та кваліметричного підходів.

Перша підсистема принципів відображає системний підхід та містить принципи цілісності, неаддитивності, системної вкладеності, цілеспрямованості, стійкості, керованості.

Друга підсистема відображає синергетичний підхід і містить принципи керуючих параметрів, біфуркацій, самоорганізації, потенційних бар'єрів, незворотності, інформаційного характеру внутрішньосистемного часу, кооперативності, випереджувального реагування на інформацію, диференціації при опорі.

Третя підсистема відображає кваліметричний підхід і включає принципи інформативності, оптимальності, точності, технологічності, уніфікованості, доступності.

Систематизація принципів управління, ідея розгляду їх у чіткій відповідності з визначеними підходами є вагомим здо-

бутком автора, його внеском у поглиблення розуміння цілісної природи управлінської діяльності. Водночас слід відзначити, що принципи не пов'язуються автором із закономірностями управління. Вважаємо, що це серйозно порушує логіку побудови наукових основ управління. Дискусійним виглядає і сам перелік принципів та їх поділ за підсистемами. Так, на нашу думку, принцип інформативності може належати до першої та другої підсистеми, принцип оптимальності — до першої.

Значущою, з точки зору управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі, є систематизація принципів управління, яка представлена О. Новіковим [288]. Вченим запропоновано дворівневу структуру принципів управління: основні, ключові, базові принципи («керівні ідеї»), що мають фундаментальне, стратегічне значення, та принципи, які розкривають сутність різних аспектів реалізації саме цих фундаментальних принципів.

Автором виокремлено чотири «керівні ідеї»:

- гуманізацію освіти;
- демократизацію освіти;
- безперервності освіти;
- випереджальної ролі освіти.

Серед принципів, які реалізують ці ідеї, головними (із запропонованих автором) під час компетентно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи ми вважаємо такі:

1) принципи, які реалізують ідею гуманізації освіти:

- гуманітаризація освіти, що забезпечує посилення його обов'язкової для всіх гуманітарної складової, яка включає естетичне, етичне, економічне, правове та екологічне навчання та виховання студентів;
- фундаменталізація освіти, що потребує посилення наукової та методологічної підготовки студентів;
- діяльнісна спрямованість освіти, яка досягається поєднанням формування теоретичних знань студентів з їх практичними потребами, ціннісними орієнтаціями;

- національний характер освіти, умовою реалізації якого є побудова системи виховної роботи на основі національної ідеї.
- 2) принципи, які реалізують ідею демократизації освіти:
- самоорганізація навчальної діяльності студентів, яка передбачає перехід із позиції «педагог веде студента за собою» в позицію «студент йде вперед», посилення ролі самостійної роботи студентів;
 - співпровця педагогів і студентів, в межах якої педагог змінює позицію «над тим, хто навчається» на позицію «разом з тим, хто навчається»;
 - відкритість освітніх установ, що передбачає розвиток ринкових відносин у системі освіти (розвиток ринку освітніх послуг) та розширення відкритих зв'язків із соціальними та зарубіжними партнерами;
- 3) принципи, які реалізують ідею безперервної освіти:
- базова освіта, що забезпечує основу для подальшого руху людини в освітньому просторі за всіма можливими векторами;
 - багаторівневність освітніх програм, що передбачає введення освітніх програм різних рівнів і ступенів;
 - маневреність освітніх програм, яка досягається створенням технологій «стикування» змісту цих програм за різними напрямками, рівнями і ступенями;
 - наступність освітніх програм, яка досягається створенням «наскрізних» стандартів освіти всіх рівнів і ступенів, «наскрізного» змісту освітніх програм;
 - гнучкість організації форм навчання, що передбачає розвиток заочної, дистанційної форм навчання, екстернату;
- 4) принцип, який реалізує ідею випереджувальної освіти, реалізується, зокрема через принцип саморозвитку особистості студентів, включаючи її інтелектуальну, емоційно-вольову та сенсорно-рухову сфери.

Отже, намагання науковців не лише виокремити та обґрунтувати принципи управління, а і структурувати їх за певними

ознаками, визначити відповідно до підходів та закономірностей управління, на нашу думку, посилює системність розуміння наукових основ управління.

Зважаючи на визначення нами синергетичного підходу як одного з основних при здійсненні компетентісно орієнтованого управління, особливу наукову цінність в межах дослідження мають принципи адаптивного управління, яке ґрунтується на теорії нестабільності і синергетичному підході до аналізу ситуацій та процедури прийняття управлінського рішення. Засновницею української наукової школи адаптивного управління Г. Єльніковою виокремлено такі принципи адаптивного управління:

- пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення, який полягає в усвідомленні визначальної ролі природного шляху розвитку людини: чим меншою є примусовість, тим більше прогресує розвиток;
- управління через самоуправління, який означає активізацію дій людини щодо управління власною діяльністю та діяльністю організації;
- резонансу, який наголошує, що необхідною умовою включення людини в активну діяльність є виклик резонансу; резонанс може не лише забезпечити подальший розвиток уже діючих здібностей, нахилів, але й пробудити «сплячі» задатки людини;
- адаптивності, який передбачає взаємну адаптацію цілей управлінців і виконавців за вертикаллю та горизонталлю;
- мотивації, який полягає у спонуканні до дії для досягнення мети;
- принцип постійного підвищення компетентності, який передбачає задоволення потреби визнання і самоствердження, що стимулює діяльність людини;
- спрямованої самоорганізації, який ґрунтується на більш повному використанні інтелектуальних та морально-психологічних резервів управління;

- кооперації, відповідно до якого організуються спільні дії за вертикаллю і в горизонтальних шарах управлінської системи;
- моніторингу, який наголошує на необхідності проведення поточного самоаналізу та самоспрямування процесу на заданий результат;
- кваліметрії, який полягає у кількісному вимірюванні якості роботи;
- спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату, який означає проведення аналізу результатів діяльності як керівником, так і виконавцем та визначення на його підставі подальшого шляху діяльності людини, групи, організації;
- відкритості, який передбачає відкритість внутрішніх зв'язків через зняття психологічного захисту всіх учасників управлінського процесу та внутрішніх зв'язків, що реалізується шляхом оприлюднення результатів діяльності організації [149].

Розкриваючи теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, Т. Борова доповнює цей перелік принципом коучингу, який наголошує на тому, що людина має необмежений потенціал, який необхідно розвивати. Коуч є помічником у цьому процесі, проте сама людина обирає етапність дій і сама визначає напрям діяльності, а головне — сама несе відповідальність за свої дії [47].

Виходячи з проведеного нами аналізу принципів управління [126], розкритих у психолого-педагогічній літературі, окреслимо власне бачення принципів компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, при виявленні яких ми зважали на такі вимоги:

- об'єктивність (принцип має співвідноситися з об'єктивно існуючою закономірністю управління);

- системність (сукупність принципів відповідає цілісному баченню природи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи);
- теоретичну та практичну значущість (принцип повинен мати значення як для розвитку педагогічної теорії, так і для вдосконалення практики компетентісно орієнтованого управління) [131].

Отже, принципами управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи нами виокремлено такі:

принцип гуманізації, який означає, що головною метою компетентісно орієнтованого управління є розвиток особистості всіх учасників навчально-виховного процесу; управлінська діяльність здійснюється на основі партнерства, взаємодії, співпраці та співтворчості, поваги до особистості та її гідності. Цей принцип передбачає узгодження та гармонійне поєднання цілей суспільства і особистості;

принцип демократизації. Передбачає залучення колективу та кожної конкретної особи до обговорення та прийняття рішень щодо управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, оцінювання результатів управлінської діяльності. Реалізація цього принципу ґрунтується на делегуванні повноважень, поєднанні персональної відповідальності суб'єктів управління з колективними формами управлінської діяльності;

принцип національно-державницького характеру освіти. Спрямовує побудову системи управління навчально-виховним процесом під час професійної підготовки майбутніх фахівців на розвиток національної свідомості студентів, любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність; брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

принцип соціокультурної зумовленості. Означає відповідність управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи соціальній та культурній

політиці держави на конкретному історичному етапі розвитку суспільства. Цей принцип зумовлює мету, зміст, форми та методи управління вищим навчальним закладом згідно із Конституцією України, законами та нормативними документами Міністерства освіти і науки України;

принцип цілеспрямованості. Полягає в орієнтації всіх компонентів процесу управління на досягнення загального результату відповідно до визначеної мети — сформованості професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Реалізація цього принципу передбачає декомпозицію загальної мети на цілі кожного структурного підрозділу та всіх суб'єктів компетентнісно орієнтованого управління;

принцип науковості. Передбачає використання під час управлінської діяльності наукових основ загального та педагогічного менеджменту, сучасних методів збору та аналізу інформації, методів моделювання, математичної статистики, психолого-педагогічного діагностування. Принцип науковості означає також використання результатів наукових досліджень зі специфіки навчання студентів у вищій школі, особливостей професійної діяльності науково-педагогічних працівників;

принцип системності. Дає змогу виявити ієрархічність в системі управління та розглядати складну педагогічну систему управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи як сукупність взаємопов'язаних елементів: мети як системоутворюючої основи; студентів; науково-педагогічних працівників; адміністрації; змісту, методів та засобів навчання. Способом зв'язку компонентів системи один з одним, кожного з компонентів із системою, а системи в цілому із середовищем є інформація. Взаємодія елементів приводить до появи в системі інтегративної властивості — здатності до забезпечення формування професійної компетентності магістрантів у вищому навчальному закладі;

принцип єдності централізації та децентралізації. Означає поєднання централізму та демократії в управлінні формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої шко-

ли. Це забезпечується, з одного боку, чіткою ієрархією управління у вищому навчальному закладі та визначеними правами й обов'язками всіх працівників, залучених до процесу професійної підготовки магістрантів, з іншого боку, — демократичністю управління, яка зумовлюється наявністю у вищому навчальному закладі дійового механізму зворотного зв'язку, створенням можливостей для конструктивної критики. Цей принцип також реалізується у визначенні змісту навчання, який складається з нормативної та варіативної складових. Нормативну частину змісту відображено в освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх фахівців як складовій стандарту вищої освіти, який розроблено централізовано. Поєднання централізації та децентралізації управління професійною підготовкою майбутніх фахівців полягає у тому, що право розроблення варіативної складової належить безпосередньо вищому навчальному закладу. Це забезпечує врахування думки науково-педагогічних працівників конкретного ВНЗ, можливість представлення наукових шкіл, які склалися у вищому навчальному закладі;

принцип інформаційної достатності. Ґрунтується на визначенні вирішальної ролі інформації на всіх етапах управлінського циклу. Відповідно до кібернетичної теорії Н. Вінера та його послідовників всі процеси управління і зв'язки в живій природі, суспільстві й машинах — це процеси передавання, збереження й опрацювання інформації. Обов'язковою умовою ефективного управління є достатність та надійність інформації на всіх етапах управлінського циклу, що забезпечує повне уявлення про явища та процеси, які відбуваються у педагогічній системі. Здійснення процесу управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає створення системи інформаційного забезпечення, яка чітко визначає джерела інформації, її форму, терміни подачі, періодичність;

принцип зворотного зв'язку. Полягає у необхідності отримання поточних та підсумкових результатів функціонування системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи для порівняння їх із за-

планованими. Це дає змогу визначити ступінь відповідності фактичних результатів діяльності з очікуваними. Дотримання цього принципу дає змогу суб'єктам компетентісно орієнтованого управління здійснювати контрольно-аналітичну діяльність;

принцип адаптивності. Відображає необхідність адекватного реагування на суспільні процеси, пристосовуючи діяльність до нових завдань та умов. Адаптивність компетентісно орієнтованого управління забезпечується шляхом узгодження мети професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи з вимогами зовнішніх структур управління та роботодавців, а також взаємного узгодження вимог всіх учасників управлінської діяльності, що дає змогу досягти взаєморозуміння та запобігти виникненню конфліктів у колективі;

принцип маркетингу. Означає, що сутнісною ознакою ринкової економіки є задоволення потреб людини. Освітні послуги задовольняють соціальні та духовні потреби у знаннях, самореалізації особистості. Тому реалізація цього принципу передбачає вивчення попиту на надання освітніх послуг з підготовки викладачів вищої школи, врахування конкуренції у цьому процесі. Підготовка конкурентоспроможного фахівця забезпечується застосуванням інноваційних педагогічних технологій, введенням додаткових освітніх послуг, що передбачають реагування на колективні або індивідуальні потреби студентів, які не знайшли відображення у навчальному плані;

принцип психологізації. Потребує від суб'єктів управління врахування соціально-психологічних особливостей колективу, індивідуально-психологічних якостей особистості всіх учасників освітньої діяльності; формування та розвитку психологічної готовності суб'єктів управління до здійснення управлінської діяльності. Реалізація цього принципу зумовлює посилення демократизації управління, згуртованості колективу працівників вищого навчального закладу;

принцип відкритості. Полягає в активній взаємодії із зовнішнім середовищем, системами вищого порядку; прозорості змісту управлінської діяльності; відкритому обговоренні резуль-

татів діяльності як виконавців, так і керівників на всіх рівнях управління; доступі до адекватної інформації про стан процесу професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи;

принцип динамічності. Передбачає динамічну ієрархічність (емерджентність), яка полягає у своєчасній зміні ієрархічної структури управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи відповідно до мінливих суспільних умов; дає змогу будь-який з об'єктів у системі професійної підготовки (зміст підготовки, кваліфікацію професорсько-викладацького складу, якість методичного забезпечення тощо) розглядати в динаміці, в постійній зміні відповідно до мінливого характеру сучасного світу. Динамічні зміни в управлінні також передбачають своєчасне реагування на колективні та індивідуальні потреби студентів шляхом розроблення варіативної складової освітньо-професійної підготовки. Реалізація цього принципу означає розвиток в учасників освітньої діяльності креативних здібностей, інноваційного типу мислення, здатності до сприйняття та продукування нових ідей, постійне підвищення професійної компетентності викладачів, опанування ними нових технологій навчання;

принцип колегіальності. Полягає в організації спільних дій працівників вищого навчального закладу у вертикальному та горизонтальному напрямках, спрямованих на досягнення визначеної мети — підготовки компетентних викладачів вищої школи; залучення колективу до прийняття рішень, що передбачає широке і цілеспрямоване впровадження колегіальних форм управління. Реалізація цього принципу значно підвищує вмотивованість членів колективу у праці;

принцип поєднання управління функціонуванням і розвитком системи управління. Орієнтує на поєднання необхідності підтримання стабільності системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи та здійснення інноваційної діяльності, яка забезпечує адекватне реагування на запити суспільства, що динамічно змінюються;

принцип єдності управління та самоуправління — передбачає узгодження процесів зовнішнього управління та процесів самоорганізації, саморозвитку, активності керованих систем. Активізація процесів самоуправління під час управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи можлива за умов делегування повноважень, залучення працівників вищого навчального закладу до всіх етапів управлінської діяльності, врахування їх власних цілей, потреб та інтересів; залучення органів студентського самоуправління до компетентнісно орієнтованого управління;

принцип прогностичності. Орієнтує на необхідність прогнозування результатів управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи та шляхів з їх досягнення. Цей принцип має свій прояв у розробленні моделі діяльності фахівця (освітньо-кваліфікаційній характеристиці) як сукупності професійних компетенцій та моделі підготовки фахівця до професійної діяльності (освітньо-професійній програмі) як сукупності дисциплін, що відображають зміст підготовки;

принцип особистісно орієнтованої та діяльнісної спрямованості організації навчального процесу, Передбачає акцитування уваги під час компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи на формуванні особистісного та діяльнісного компонентів професійної компетентності студентів. Особистісна орієнтація організації навчального процесу ґрунтується на визнанні самоцінності особистості студента, важливості його професійно-особистісного розвитку під час підготовки, а діяльнісна спрямованість — на визначенні пріоритетним завданням орієнтацію не тільки і не стільки на засвоєння знань, а й на оволодіння процесом та засобами діяльності, посиленням практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців;

принцип командності. Полягає в усвідомленні працівниками та студентами причетності до спільної справи — підвищенні якості підготовки магістрантів педагогіки вищої школи. Створення команди під час управління професійною підготов-

кою означає побудову управлінської діяльності на засадах взаємної довіри та поваги, сприяє мінімізації конфліктів у вищому навчальному закладі, забезпечує ефективну спільну працю для досягнення мети, при якій підсумковий ефект спільної діяльності окремих людей більший від того, що кожний з них міг би зробити самостійно [131].

Таким чином, визначення принципів як складової цілісної теорії компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи зумовлюється розумінням його самостійного статусу в системі управлінської освітньої діяльності, забезпечує взаємозв'язок теорії та практики управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи через подання вимог і правил її адекватної реалізації. Окреслена система принципів компетентнісно орієнтованого управління відображає його основні властивості, відповідає закономірностям цього виду управління, розкриває фактори, що впливають на функціонування і розвиток системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Висновки до розділу 2

У розділі проаналізовано сутність феномена управління в інформаційному суспільстві. Розкрита його комплексна соціально-психолого-педагогічна природа в умовах переходу до гуманістично-інноваційної парадигми освіти. Здійснений аналіз науково-теоретичного підґрунтя дослідження феномена управління дав змогу зробити висновок щодо наявності наступних основних підходів до його визначення: *діяльнісного*, з позицій якого управління трактується як: діяльність; вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу; *системного*, який характеризує управління як процес переведення системи з одного стану в якісно новий і передбачає наявність у ньому сукупності взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, ско-

ординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети; *соціально-психологічного*, який розкриває сутність управління, передусім, як взаємодію суб'єктів, під якою розуміється процес її взаємопов'язаної та взаємозумовленої зміни.

Перехід до інформаційного суспільства актуалізує зміну парадигми управління. На підставі проведеного аналізу наукових джерел щодо сучасних тенденцій в управлінні організаціями, зокрема освітніми закладами, основними характеристиками управління в умовах суспільних трансформацій визначено: людиноцентричний характер управління, сприяння розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу, узгодження механізмів управління та самоорганізації, гнучкість, адаптивність, рефлексивність.

Визначення сутності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи ґрунтувалося на розгляді його основних характеристик — суб'єкту та об'єкту. Суб'єктом управління професійною підготовкою обрано сукупний колектив учасників освітнього процесу (адміністративний, науково-педагогічний персонал, студенти), а об'єктом управління — сукупну сферу освітньої життєдіяльності, що забезпечує позитивний розвиток цього процесу. Це уможливило визначення *управління формуванням професійної компетентності (компетентнісно орієнтованого управління)* як виду діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління на всі фактори освітнього середовища, здатних забезпечити готовність магістрантів педагогіки вищої школи до професійної діяльності та цілеспрямованого саморозвитку в умовах, що динамічно змінюються. Основою компетентнісно орієнтованого управління є взаємодія суб'єктів управлінської діяльності, основним результатом — розвиток особистості.

Порівняльна характеристика традиційного і компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх фахівців дала змогу визначити специфічні риси, що характеризують самостійний статус цього виду управління у системі управлін-

ської діяльності вищого навчального закладу: інноваційний характер; спрямованість на професійно-особистісний розвиток студентів; узгоджена робота всіх підрозділів ВНЗ, спільна відповідальність, систематична зміна «ролей» співробітників. Організація навчального процесу передбачає можливість вибору студентами варіативної частини змісту навчання та вибору викладача. Знання під час компетентнісно орієнтованої освіти подається як системне, міждисциплінарне; у процесі професійної підготовки домінує активність студента, який бере на себе відповідальність за її результати.

Зважаючи на розуміння сутності компетентнісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи як складного процесу, осмислення якого може і має здійснюватися з різних точок зору, виокремлено основні концептуальні підходи до нього: людиноцентричний, системний та синергетичний. Використання зазначених підходів як методологічної основи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи визначається їх внутрішньою єдністю і методологічними зв'язками між ними, а саме: людиноцентричний підхід актуалізує гуманістичні тенденції в управлінні професійною підготовкою майбутніх фахівців; системний підхід розкриває зміст управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи як системи, що забезпечує досягнення запланованого результату; синергетичний підхід фокусує увагу на неврівноваженості та нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, до яких належить система професійної підготовки.

На основі розкриття сутності визначених підходів сформульовано розуміння, що впровадження компетентнісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи означає виведення змісту та процесу їх професійної підготовки на особистісно-смысловий рівень. Це забезпечується цілісністю процесу професійної підготовки; актуалізацією та включенням суб'єктного досвіду студентів в освітній процес; створенням рефлексивного середовища як простору для віль-

ного і свідомого вибору форм та засобів саморозвитку й само-реалізації.

Аналіз закономірностей управління освітніми системами, представлених у наукових джерелах, дав змогу виокремити дві групи закономірностей управління компетентісно орієнтованою професійною підготовкою магістратнів педагогіки вищої школи: організаційні та соціально-психологічні. До першої групи (організаційних) закономірностей компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою належать: залежність ефективності управління від повноти використання його наукових основ; єдності централізованих і децентралізованих тенденцій і факторів управління; відповідності внутрішньої структури та організації управління вищим навчальним закладом мети його діяльності; залежності якості управління від повноти і оперативності прямого і зворотного зв'язків; залежності ефективності управління від якості функціональної визначеності суб'єктів управління, дотримання логічної послідовності етапів процесу управління; оптимального співвідношення стратегічного і оперативно-поточного управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи; залежності ефективності управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів управління; необхідності забезпечення цілісності системи; залежності ефективності управління від рівня компетентності керівництва на всіх рівнях; підтримки балансу між стабільним станом системи управління і введенням інновацій для удосконалення професійної підготовки; залежності ефективності управління від прозорості управлінського процесу і його результатів; посилення людиноцентричного характеру управління при здійсненні управлінських впливів; залежності ефективності компетентісно орієнтованого управління від якості моніторингового супроводу управлінської діяльності; оптимальності співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів і самоорганізації і саморегулювання.

Не менш важливими закономірностями компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою ма-

гістрантів педагогіки вищої школи є соціально-психологічні, виокремлені у другу групу. До них належать закономірності: залежності ефективності управління від відповідності стилю керівництва соціально-психологічним особливостям колективу; залежності ефективності управління від психологічної готовності суб'єктів управління до здійснення управлінської діяльності; залежно розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації управління і рівня професійної свободи; залежності ефективності управління від згуртованості колективу вищого навчального закладу навколо загальної педагогічної мети.

Виявлення принципів компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи ґрунтувалося на дотриманні вимог: об'єктивності (принцип повинен співвідноситися з об'єктивно існуючою закономірністю управління); системності (сукупність принципів відповідає цілісному баченню природи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи); теоретичної та практичної значущості (принцип повинен мати значення як для розвитку педагогічної теорії, так і для вдосконалення практики компетентнісно орієнтованого управління. Основними принципами управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи нами виокремлено такі: гуманізації; демократизації; національно-державного характеру освіти; соціокультурної обумовленості; цілеспрямованості; науковості; системності; єдності централізації і децентралізації; інформаційної достатності; зворотного зв'язку; адаптивності; маркетингу; психологізації; відкритості; динамічності; колегіальності; поєднання управління функціонуванням і розвитком системи управління; прогнозованості; командності.

Розроблені теоретичні засади компетентнісно орієнтованого управління є підґрунтям для побудови моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Розділ 3.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Зміст та технології управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

Для дослідження найбільш значущих характеристик компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, необхідних для впровадження його у практичну діяльність ВНЗ, враховувати- мемо такі положення:

- в умовах соціальних трансформацій, що відбуваються в суспільстві, ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі зумовлена якістю системи управління формуванням професійної компетентності у студентів;
- компетентнісно орієнтоване управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи має системний, цілеспрямований, творчий характер як для процесу управління, загалом, так і педагогічного управління процесом формування професійної компетентності окремої особистості майбутнього викладача вищої школи, зокрема;
- здійснення професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи на засадах компетентнісного підходу потребує оновлення змісту та технологій управління;
- розгортання процесу компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахів-

ців ґрунтується на основних нормативних актах: законодавчих документах у сфері освіти, державних та галузевих стандартах вищої освіти, навчальних планах і програмах, а також на внутрішніх вимогах вищого навчального закладу до рівня підготовки кадрів, представлених у планах роботи університету, інституту, кафедр, у документах з менеджменту якості у ВНЗ тощо;

- управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи дає змогу будувати проєкцію нормативно заданих вимог на індивідуальні особливості студентів і побудову на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій; це безперервний процес, який має супроводжуватися постійним моніторингом стану професійної підготовки і своєчасною реалізацією управлінських впливів з боку всіх його суб'єктів з метою забезпечення максимальної ефективності управління;
- забезпечуючи перехід системи від реального стану до бажаного, компетентнісно орієнтоване управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи спирається на реальні можливості та ресурси вищого навчального закладу;
- управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців вимагає відповідного рівня педагогічної та управлінської компетентності всіх учасників процесу професійної підготовки;
- діяльність суб'єктів у межах компетентнісно орієнтованого управління визначається їх мотивами, індивідуальними особливостями та здібностями, умовами процесу професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи;
- компетентнісно орієнтоване управління ґрунтується на активності студентів, безпосередньо впливає на процес їх розвитку та професійного становлення.

Проаналізуємо основні характеристики процесу компетентнісно орієнтованого управління: мету, об'єкт, предмет, суб'єкти, функції, засоби, результат.

Метою управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи на засадах компетентнісного підходу є забезпечення цілеспрямованого управлінського впливу на процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ.

Об'єктом компетентнісно орієнтованого управління є процес формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. У складі об'єкта компетентнісно орієнтованого управління виокремимо його найважливішу складову — предмет управління, який конкретизує мету та сферу цілеспрямованих дій колективного суб'єкта управління. Предметом компетентнісно орієнтованого управління є освітній процес, цілі якого детермінують зміст управлінських впливів на функціонування і розвиток середовища з урахуванням спільних інтересів колективного суб'єкта управлінської діяльності, що їх здійснює.

Суб'єктами управління у розглянутій управлінській парадигмі є керівники, викладачі та студенти, що впливають на загальну стратегію управлінської діяльності.

Засоби управлінської діяльності розглядаються нами як матеріальні та духовні об'єкти дійсності, за допомогою яких вона здійснюється. Це — нормативні акти, державні та галузеві стандарти вищої освіти, тексти книг, посібників, підручників на паперових та електронних носіях, технічні засоби навчання, результати наукових досліджень, ключові положення теорії менеджменту, педагогічного моніторингу.

Результатом компетентнісно орієнтованого управління є розвиток особистості, досягнення студентами достатнього рівня професійної компетентності під час підготовки у вищому навчальному закладі, підвищення їх ініціативи, активності і самостійності, посилення зв'язків між суб'єктами управлінської діяльності.

Принципове значення для компетентнісно орієнтованого управління має той факт, що найбільший внесок у розвиток людини вносить діяльність, яка відповідає його здібностям і на-

хилам. Зважаючи на це, важливим є виявлення у магістрантів педагогіки вищої школи тих професійно-особистісних якостей, які є базовими для майбутньої науково-педагогічної діяльності. Виявлення таких якостей доцільно здійснювати під час вступу до магістратури, що з одного боку, слугуватиме самопізнанню студентами власних можливостей для здійснення науково-педагогічної діяльності, з іншого, — буде підставою для адаптації змісту і організації навчального процесу до виявлених характеристик особистості студента та їх розвитку у процесі професійної підготовки.

Отже, професійна підготовка магістрантів педагогіки вищої школи має диференціюватися залежно від їхніх інтересів, схильностей, життєвих планів, в яких навчальні можливості (навченість, здатність до навчання) є однією з підстав самовизначення студентів. Саме тому, складаючи освітні програми для вищої школи слід орієнтуватися не тільки на стандарт, а й на «зону найближчого розвитку» особистості (за Л. Виготським) [60].

Розвиток соціально і професійно значущих якостей магістрантів педагогіки вищої школи передбачає створення таких «ситуацій успіху», при проживанні яких студент починає відчувати задоволення від процесу навчання, усвідомлювати, що здобуття педагогічної освіти є значущим для нього. Саме це, на нашу думку, слугує додатковим стимулом ефективної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Впровадження компетентнісно орієнтованого управління в систему професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи означає необхідність співвіднесення управлінських впливів зі сферою бажань студентів, їх індивідуальними освітніми потребами, інтересом до професійної діяльності, тобто виведення змісту та процесу освіти на особистісно-смысловий рівень. Таке співвіднесення можливе, якщо забезпечити:

- а) створення умов, що забезпечують усвідомлення студентами особистісної, професійної та соціальної значущості навчального матеріалу і засвоєваних ними практичних професійних умінь;

- б) введення в зміст занять проблем, безпосередньо пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю;
- в) актуалізацію та включення суб'єктного досвіду студентів в освітній процес;
- г) акцентування уваги студентів на цінності спільного колективного, зокрема, групового досвіду;
- д) створення умов для самостійної роботи та рефлексії студентами результатів власної діяльності.

Таким чином, компетентісно орієнтоване управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи спрямовано на розвиток особистості, її здібностей та інтересів. Основним видом діяльності викладачів та студентів під час професійної підготовки є творчий, характерними ознаками є активність, ініціативність, відповідальність у досягненні мети, готовність до вдосконалення отриманих результатів. За цього виду управління проявляються вміння особистості мотивувати діяльність, здійснювати цілепокладання, обирати і обґрунтовувати предмет діяльності, її засоби, методи, аналізувати результат, прогнозувати можливості його перетворення, тобто комплексні вміння самоуправління діяльністю.

Для наочного опису системи компетентісно орієнтованого управління скористаємося методом моделювання як методом пізнання властивостей об'єкта через модель. При цьому ми будемо спиратися на твердження про те, що модель — це: «...специфічна, якісно-своєрідна форма і одночасно засіб наукового пізнання» (В. Штофф) [447, 87]; «...система із своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію системи оригіналу» (М. Амосов) [8, 7]; «...система, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему» (А. Уйомов) [399, 48]; «...суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складові» (В. Маслов) [389, 19].

Моделі, за В. Штоффом, властиві чотири ознаки: це — уявно представлена або матеріально реалізована система; відображає об'єкт дослідження; здатна заміщати об'єкт дослідження; дає нову інформацію про об'єкт [448, 7].

В. Пікельна зазначає, що модель дає змогу перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення, проте моделі мають оцінюватися з врахуванням реальних властивостей системи і слугувати при цьому опосередкованим джерелом інформації. Вчена виокремлює такі основні ознаки моделі: об'єктивна аналогія і максимально наближене відтворення оригіналу [319, 191].

Отже, модель будемо розглядати як систему, яка відтворює сутність та найважливіші якості оригіналу і призначена для його дослідження. В моделюванні системи (за Н. Ничкало) [285] слід зважати на те, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем.

Моделювання визначається вченими-педагогами як процес та метод пізнання, що дає змогу вивчати певні загальні закономірності, оскільки модель допомагає пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще не має розробленої теорії [319, 191]; як метод пізнавальної та управлінської діяльності, який уможливорює адекватний опис і цілісне відображення в модельних уявленнях сутності, найважливіших якостей та компонентів системи, отримання інформації про її минулий та майбутній стан та умови побудови, функціонування та розвитку [214, 120].

У дослідженні ми дотримуватимемося визначення моделювання як творчого цілеспрямованого процесу конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [389, 19].

Моделювання дає змогу інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті припущення та концептуальні положен-

ня (Б. Глинський) [72]; формувати кращу стратегію в діяльності, проте потребує обов'язкового врахування ситуаційних факторів (В. Пікельна) [319].

«Алгоритм моделювання» складається із наступних кроків: постановка задачі дослідження, створення моделі (її можливостей), перенесення отриманих знань на реальний об'єкт (аналіз відповідності та інтерпретація) [72, 178].

Основними вимогами до моделювання Л. Даниленко та Л. Карамушкою визначено:

- цілеспрямованість;
- відповідність (подібність);
- нейтральність;
- цілісність [309, 40].

Характеризуючи методологічні основи теорії моделювання, В. Пікельною розглянуто принципи моделювання управлінської діяльності, серед яких вченою виокремлено дві групи: методологічні та теоретичні.

До методологічних принципів належать: моделювання системи цілей управління (цілеспрямованість діяльності); системно-структурний підхід до розроблення організаційних моделей; прогнозування результатів діяльності; врахування вимог закономірностей процесу управління; усунення протиріч, які існують в управлінській діяльності.

До теоретичних вченою віднесено такі: розподіл цілей, керівництва і управління; розподіл функцій управління; послідовність моделювання системи управління з подальшим моделюванням її підсистем; пріоритетне значення для процесу управління «зв'язків-відношень» — основного об'єкта організаційного впливу у системі управління; випереджувальний розподіл системи на елементи з наступним їх синтезом в організаційну модель управління [319, 255].

Узагальнюючи проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, зазначимо, що моделювання як одна з категорій наукового пізнання знайшло достатньо широке відображення у науково-педагогічних дослідженнях. Моделювання належить

до класу концептуальних проектувальних процедур і відбувається на етапі теоретичного осмислення проблем дослідницької діяльності. Суть моделювання полягає в тому, що характеристики певного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, який називається моделлю. Таким чином, процес моделювання передбачає абстрагування, яке є однією з найбільш істотних розумових операцій. Абстрактно-логічне людське мислення дає змогу обрати із нескінченної кількості властивостей і відносин усіх явищ об'єктивного світу, з якими людина стикається в процесі своєї практичної діяльності, їх найбільш значущу частину, яка відображає найважливіші якості та компоненти системи.

Будучи відтворенням оригіналу, модель не може бути цілком тотожною йому. Це вступало би у протиріччя з методологічним положенням про невичерпність матерії. Тому модель завжди бідніша за оригінал. Тотожність моделі оригіналу зумовлюється ступенем повноти та об'єктивності об'єктам, процесам, явищам, що досліджуються.

Важливо підкреслити, що модель не має самостійного значення у процесі дослідження об'єкта, вона є лише засобом його пізнання. Процес моделювання передбачає чітке визначення мети створення моделі, визначення її структурних складових та об'єктивно існуючих взаємозв'язків між ними, практичну перевірку (апробацію) моделі. Моделювання системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи розглядається нами як процес, що поєднує прогнози з діяльністю щодо їх втілення. При цьому управління спирається на реальні ресурси й можливості.

Як системне утворення, модель компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи розкриває його якісну своєрідність та самодостатність, що передбачає врахування виокремлених раніше підходів, закономірностей та принципів даного виду управління. Моделювання процесу управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи має сприяти систе-

матизації знань про цей процес, представити його найбільш цілісний опис, розкрити зв'язки між компонентами та етапами, зробивши таким чином процес дослідження більш наочним.

Модель компетентнісно орієнтованого управління характеризується цілеспрямованістю, концепуальною повнотою та завершеністю, структурною цілісністю, функціонально-діяльнісним характером взаємодії її складових. Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити структурні компоненти моделі: методологічний, змістовий, технологічний (рис. 3.1).

Методологічний компонент включає мету, основні підходи, закономірності та принципи компетентнісно орієнтованого управління.

Метою управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи на засадах компетентнісного підходу визначено забезпечення цілеспрямованого управлінського впливу на процес формування їхньої професійної компетентності. Основні підходи до здійснення компетентнісно орієнтованого управління, його закономірності та принципи описані у розділі 2.

Розроблену у дослідженні компетентнісну модель професійної компетентності викладача вищої школи покладено в основу **змістового компонента** моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Визначення складу професійної компетентності викладача ВНЗ ґрунтувалося на врахуванні всіх факторів, пов'язаних з процесом науково-педагогічної діяльності. Як вже зазначалося, професійна компетентність викладача вищої школи має трирівневу ієрархічну структуру (I рівень — ключові компетентності, II рівень — загальнопрофесійні компетентності, III рівень — спеціально професійні компетентності).

Наскрізними компонентами компетентностей всіх видів є когнітивний, діяльнісний та особистісний. Зміст і структура професійної компетентності викладача вищої школи відображає основні функції та вимоги до його діяльності, знання, вмін-

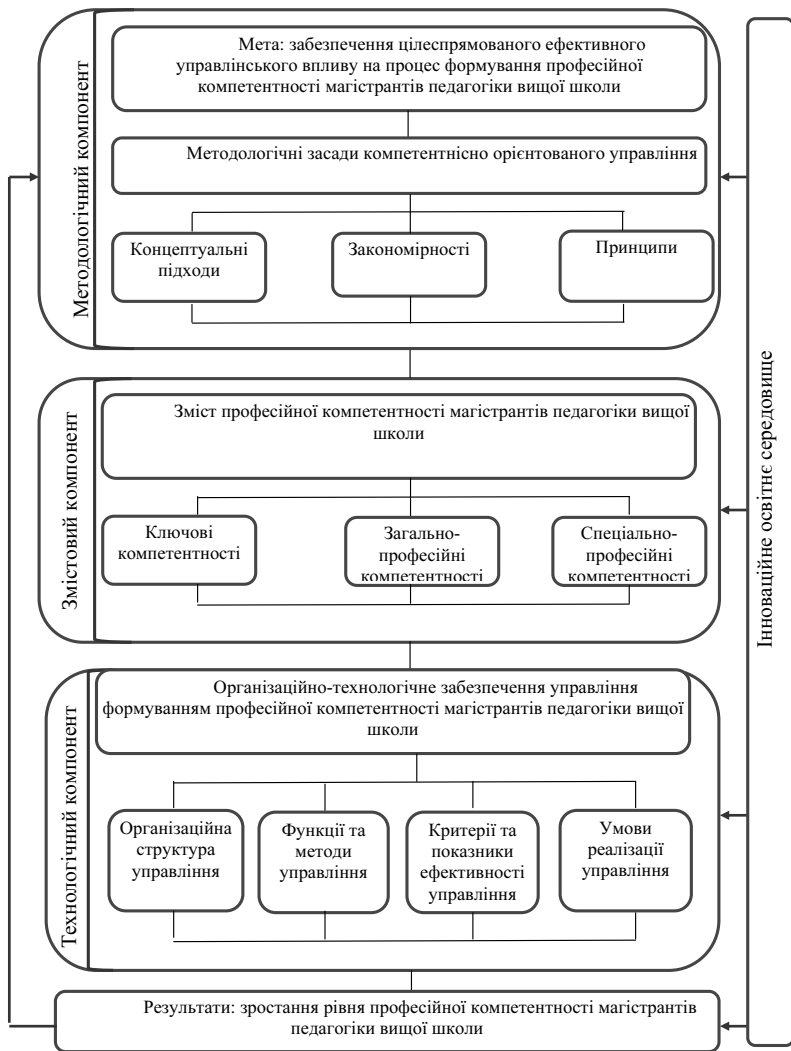


Рис. 3.1 Модель управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

ня й навички, соціально та професійно значущі якості особистості. Цілісний інтеграційний характер професійної компетентності потребує відповідного забезпечення у процесі підготовки магістрантів педагогіки вищої школи у ВНЗ.

Професійна компетентність як модель кінцевого результату підготовки фахівця у ВНЗ є основою освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) магістранта педагогіки вищої школи, відповідно до якої розробляється зміст професійної підготовки: освітньо-професійна програма (ОПП), навчальний план (перелік дисциплін, контрольних заходів, графік навчального процесу) і програми дисциплін (зміст дисципліни та її обсяг, вимоги та критерії оцінювання результатів навчання).

Процес формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи будемо розглядатимемо як сукупність взаємопов'язаних аспектів: когнітивного — засвоєння системи базових знань із теорії та практики професійної діяльності викладача ВНЗ; діяльнісного — формування системи базових професійних умінь; особистісного — розвиток соціально та професійно значущих якостей особистості майбутнього викладача, активізацію процесів його професійної самоорганізації.

Когнітивний аспект формування професійної компетентності передбачає оновлення освітньо-професійної програми підготовки магістрантів педагогіки вищої школи шляхом включення дисциплін, мета яких полягає у формуванні системи знань про сутність та структуру професійної компетентності викладача ВНЗ. Такою нами визначено дисципліну «Професійна компетентність викладача вищої школи».

Доцільність введення цієї дисципліни до варіативної частини ОПП зумовлено тим, що у діючих ОПП немає окремих дисциплін або модулів, які спрямовані на розкриття особливостей професійної діяльності викладача ВНЗ та сутності його професійної компетентності, визначення умов її формування.

Завдання дисципліни «Професійна компетентність викладача вищої школи» полягають у забезпеченні глибокого оволо-

діння студентами знаннями про наукові засади впровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців, сутність базових понять компетентнісного підходу та їх змістовий зв'язок, зміст та класифікації ключових компетентностей особистості, особливості професійної діяльності та функцій викладача вищої школи, вимоги до його особистісних якостей, сутність і структуру професійної компетентності викладача ВНЗ та формування вмінь застосовувати здобуті знання у практичній діяльності.

Акцентування уваги на *діяльнісному аспекті* формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи зумовлює посилення практикоорієнтованості професійної підготовки.

Зважаючи на те, що ідея підпорядкування одержуваних у процесі навчання знань і вмінь практичній потребі (при збереженні фундаментальності навчання) є однією з ключових у компетентнісному підході, зауважимо, що у педагогічній науці існують різні погляди на організацію практикоорієнтованого навчання студентів. Реалізація цієї ідеї пов'язується науковцями зі збільшенням годин на дисципліні професійно орієнтованого циклу, із посиленням у професійній підготовці майбутніх фахівців домінуючої ролі всіх видів практик (виробничих, технологічних і переддипломних практик), із впровадженням відповідних педагогічних технологій освіти, які сприяють формуванню у студентів професійно значущих якостей.

На нашу думку, управління компетентнісно орієнтованою професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи передбачає поєднання всіх зазначених позицій, що підсилить синергетичний ефект практикоорієнтованості навчання. Результати власних теоретичних досліджень та аналіз практичної діяльності дав змогу доповнити арсенал засобів забезпечення діяльнісного аспекту формування професійної компетентності майбутніх викладачів збільшенням годин у навчальному плані на проведення лабораторних, практичних та семінарських занять із психолого-педагогічних дисциплін.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 161 від 02.06.1993 р. [279] лабораторне заняття — це форма навчального заняття, при якій студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній галузі.

Практичне заняття — це форма навчального заняття, при якій викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

Згідно з вимогами до системи освіти та професійної підготовки, визначених у стандарті за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» [12], до проведення практичних занять можуть залучатися провідні фахівці підприємств, установ і організацій, які мають відповідний професійний та науковий досвід, а також аспіранти і докторанти відповідних кафедр, наукові дослідження яких відповідають тематиці навчальних дисциплін, що викладаються.

Семінарське заняття — це форма навчального заняття, при якій викладач організує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів). Найчастіше семінарські заняття проводяться у формі читання та обговорення рефератів, доповідей.

Наведена характеристика лабораторного, практичного та семінарського занять дає змогу зробити висновок про їх провідну роль у формуванні системи базових професійних умінь студентів, здатності до використання набутих умінь у різноманітних ситуаціях, оволодінні методами і прийомами творчої діяльності.

Розвиток діяльнісного компонента професійної компетентності зумовлює також посилення зв'язку освітньої діяльності магістрантів педагогіки вищої школи з майбутньою професійною діяльністю шляхом практичної підготовки та стажування, що передбачає визначення відповідних баз практики, спрямування змісту практики на оволодіння вміннями професійної діяльності.

Формування *особистісного компонента* професійної компетентності полягає у:

- створенні умов для самооцінювання та самопізнання магістрантами педагогіки вищої школи здатності до педагогічної діяльності;
- забезпеченні переведення процесу підготовки магістрантів зі стадії засвоєння суми знань в стадію самовизначення власних цілей професійно- особистісного розвитку та відповідальності за результат;
- створенні умов для рефлексії щодо сформованості професійної компетентності, саморозвитку та самовдосконалення студентів під час професійної підготовки;
- забезпеченні супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

За допомогою педагогічного супроводу, консультування магістрантів, проведення для них додаткових спецкурсів для забезпечення індивідуальних освітніх потреб, залучення до науково-дослідницької діяльності кафедри, проектної діяльності вищого навчального закладу забезпечується індивідуальний підхід та психолого-педагогічна підтримка особистості у позааудиторній діяльності, безперервність процесу формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Розкриття змісту **технологічного компонента** моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає проектування типів організаційних структур компетентнісно орієнтованого управління, аналіз функцій та методів управління, визначення критеріїв та показників його ефективності.

Для характеристики організаційних структур управління, які варто використовувати у компетентісно орієнтованому управлінні професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, проаналізуємо сутність понять «організація» та «структура управління».

У літературі з теорії управління наводяться такі визначення організації:

- організація є системою, яка обмінюється матеріалами, кадрами, робочою силою та енергією із навколишнім середовищем (Дж. Боудич, Е. Буоно) [464];
- організація — група людей, які мають визначені формальні цілі (П. Херси, К. Бленчард) [475];
- організацію можна визначити як групу людей, які координують свої дії для досягнення організаційних цілей (Г. Керцнер) [478].

Отже, узагальнюючи наведені визначення, організацію розглядатимемо як групу людей, які мають спільну мету та взаємодіють між собою для її досягнення.

Для розуміння сутності поняття «структура управління» у дослідженні ми спиратимемося на працю В. Подлесних «Теорія організацій» [322], в якій зазначено, що:

- структура як категорія відображає внутрішню будову системи. Стосовно управління структура відображає його суб'єкти або внутрішню будову керуючої системи;
- структура — це взаємозв'язок різних функцій або видів діяльності всередині організації. Для ефективного управління організацією необхідно, щоб її структура відповідала цілям та завданням її діяльності і була пристосована до них;
- організаційна структура створює своєрідний каркас, який є основою для формування окремих адміністративних функцій. Організаційну структуру можна порівняти зі скелетом живого організму — з основою конструкції, яка пов'язує воедино функціонуючі окремі частини тіла;

- структура виявляє і встановлює взаємовідносини працівників усередині організації;
- формування структури припускає декомпозицію системи, розчленування її на підсистеми (частини). Заміна однієї або декількох підсистем (елементів) структури іншими підсистемами (елементами) не змінює відносини між заміненими підсистемами (елементами) і іншими підсистемами (елементами) системи. Отже, основним фактором формування структури є визначення структурних відносин;
- якщо структурні відносини і склад підсистем (елементів) задано, систему можна побудувати за допомогою композиції (об'єднання). Для здійснення композиції необхідно, щоб рівень і подробиці опису відносин і підсистем (елементів) відповідали один одному. Аналогічно для декомпозиції необхідно, щоб спосіб членування і спосіб визначення відносин взаємно відповідали;
- відносини між підрозділами та окремими посадами підтримуються завдяки горизонтальним і вертикальним зв'язкам. Горизонтальні зв'язки мають характер погодження і є, як правило, однорівневими. Вертикальні зв'язки — це зв'язки підпорядкування, і необхідність в них виникає при ієрархічності управління, тобто при наявності декількох рівнів управління;
- зв'язки в структурі управління можуть носити лінійний і функціональний характер. Лінійні зв'язки відображають рух управлінських рішень і інформації між так званими лінійними керівниками, тобто особами, які повністю відповідають за діяльність організації або її структурних підрозділів. Функціональні зв'язки мають місце по лінії руху інформації та управлінських рішень із тих чи інших органів управління;
- структура управління — це форма розподілу і кооперації управлінської діяльності, в межах якої відбувається процес управління, орієнтований на досягнення цілей організації [322, 148].

Характер зв'язків між підрозділами визначає вид структури управління: бюрократичний або адаптивний. До бюрократичних належать структури управління, в яких формальна, регламентована сторона управлінської діяльності переважає над змістовно, творчою.

В. Сладкевичем виокремлено такі особливості бюрократичних структур управління:

- добре зарекомендувала себе в стабільних, незмінних умовах;
- проблеми і завдання, з якими стикається організація, розподіляються на значну кількість дрібних завдань, що доручаються для виконання окремим підрозділам, спеціалістам;
- кожний підрозділ вирішує своє завдання уособлено від завдань організації загалом;
- права і обов'язки кожного спеціаліста ретельно, жорстко визначені і не змінюються;
- тільки вище керівництво визначає, наскільки завдання, які вирішуються підрозділами, відповідають цілям організації;
- зв'язки між підрозділами, що належать до одного рівня організаційної структури, здійснюються через вище керівництво.

Бюрократичними структурами управління є лінійна, функціональна, лінійно-функціональна й дивізійна [367, 67].

Адаптивні структури управління — гнучкіші порівняно з бюрократичними, краще пристосовані до швидкої зміни зовнішніх умов. Творча, змістовна сторона діяльності у таких структурах переважає над формальною. Особливості адаптивних структур управління полягають у тому, що:

- вони більш пристосовані до роботи в нестабільних умовах, коли проблеми, які виникають, і необхідні дії неможливо розкласти на елементи і розподілити між окремими фахівцями;
- співробітники повинні вирішувати власні завдання, виходячи із загального стану фірми; значна частина їх

обов'язків постійно переглядається у зв'язку із зміною умов;

- працівники взаємодіють як по горизонталі, так і по вертикалі, система не забороняє діяти, обминаючи ієрархічні ступені управління;
- заохочується ініціатива, творчий підхід до справи.

Прикладом адаптивної структури управління є матрична структура [367, 75].

Основними вимогами, яких слід дотримуватися під час розробки організаційних структур управління, вважаємо (за В. Подлесних), такі:

- спрямованість на досягнення цілей. Оскільки цілі є головною характеристикою будь-якої організації, структура управління має сприяти їх досягненню. Це забезпечується за допомогою встановлення прав і необхідної повноти відповідальності кожної управлінської ланки за досягнення поставлених перед нею задач, збалансованості завдань ланок одного рівня управління щодо цілей вищого рівня, раціональному розподілу і кооперації праці між ланками і рівнями управління та їх взаємодії;
- перспективність яка полягає в тому, що в керуючій системі не мають вирішуватися тільки питання оперативного характеру; необхідна робота над визначенням стратегії, пов'язаної з майбутнім розвитком організації та управління. З цією метою в організаційній структурі слід передбачити блок перспективного, стратегічного управління, відокремивши його від блоку оперативного та поточного управління;
- здатність до розвитку. Необхідність розвитку оргструктури пояснюється тенденцією постійної зміни зовнішніх умов, що з'являються диспропорціями в системі управління. В цих умовах організаційна структура повинна бути достатньо еластичною, здатною до сприйняття коригуючих дій. На практиці це може досягатися, на-

приклад, за допомогою створення тимчасових цільових груп (підрозділів), служби розвитку тощо;

- узгодження інтересів. Внаслідок розподілу праці, який зумовлює створення підрозділів, з'являється множинність і суперечливість інтересів учасників процесу управління. Таким чином, в організаційній структурі має бути присутнім механізм, що дає змогу примирити суперечності, встановити розумні компроміси. Цього можна досягти завдяки введенню у структуру юридичної та соціологічної служб, створенню ради трудового колективу;
- індивідуалізація. Кожний вищий навчальний заклад унікальний в тому сенсі, що має особливості, обумовлені сформованим складом кадрів, формальними і неформальними управлінськими зв'язками та багатьма іншими рисами. Тому розроблення і здійснення заходів щодо вдосконалення оргструктури мають впливати з її особливостей. Через це всякого роду типові рекомендації можуть бути використані лише як орієнтовні дані;
- економічність. Організаційна структура повинна сприяти найбільш раціональному здійсненню процесів управління, підвищенню продуктивності праці управлінських працівників під час виконання ними необхідних функцій. Економічність може досягатися за допомогою різних заходів, зокрема, створення підрозділів, у функції якого входило б проведення аналізу діючої оргструктури, функціонального та ієрархічного розподілу праці, організації процесів [322, 153].

Отже, структура управління є найважливішою частиною будь-якої організації, зокрема, і освітньої. Організаційну структуру компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи будемо розглядати як сукупність взаємозв'язаних складових системи управління (суб'єкти управління, органи управління, лінійні та функціональні підрозділи), які здійснюють діяльність відповідно до

визначеної мети. Формування організаційних структур відбувається на основі вертикальних та горизонтальних зв'язків.

Горизонтальні зв'язки забезпечують ефективну взаємодію структурних підрозділів і рівнів управління під час діяльності, це є зв'язки між приблизно рівними в ієрархічному відношенні елементами. Їх специфіка полягає, як правило, в організаційній неоформленості. Як спосіб формалізації горизонтальних зв'язків може бути виокремлення спеціального персоналу або підрозділів, які здійснюють організацію взаємодії рівнотатусних елементів. Вертикальні зв'язки — атрибут ієрархізованих організацій, вони з'єднують різні їх рівні і утворюють «вертикаль влади» [7, 59].

Теоретичний аналіз праць із теорії соціального управління та педагогічного менеджменту (В. Акулов, М. Рудаков [7], Л. Ващенко [50], Л. Даниленко [95], А. Єгоршин [144], Г. Єльнікова [151], Л. Калуве, Е. Маркс, М. Петри [178], Б. Мільнер [270], В. Подлесних [322], В. Сладкевич [367], Д. Шафер, Р. Фатрелл Роберт, Л. Шафер [440], А. Шегда [442], Є. Яковлев [459]) дав змогу визначити основні організаційні структури, які доцільно використовувати при компетентнісно орієнтованому управлінні. Такими, на нашу думку, є лінійна, лінійно-функціональна та матрична структури [139].

Розглянемо можливість цих організаційних структур під час управління компетентнісно орієнтованою професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Найпростішою з організаційних структур управління є лінійна або лінійний тип управління (рис. 3.2).

При лінійній структурі управління перший керівник вищого навчального закладу (ректор) визначає мету і засоби її досягнення, доводить їх до відома виконавців, розподіляє повноваження членів колективу відповідно до посадових обов'язків. Керуючий вплив передається низхідним потоком, а кожний підлеглий має тільки одного керівника. Горизонтальні зв'язки практично відсутні. Керівник несе всю повноту відповідальності за результати діяльності.



1, 2, 3 – виконавці

Рис. 3.2 Лінійна організаційна структура управління

Ця організаційна структура характеризується узаконеною авторитарністю і формалізацією, роль і завдання в ній чітко визначені, в організації превалює дух справедливості. Водночас здатність у такої організації до зміни не є значною, вплив керівництва на викладачів в плані, власне, викладання є мінімальним [459, 218].

Перевагами лінійної організаційної структури в умовах компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є централізація влади, що може використовуватися в екстрених випадках при разових акціях з оперативного втручання керівництва в процес професійної підготовки. Саме така структура найкраще дає змогу оперативно приймати управлінські рішення. Натомість недоліками лінійної організаційної структури управління є:

- потреба у керівниках універсальної кваліфікації. Керівник має бути універсальним спеціалістом, здатним виконувати багато функцій, які потребують спеціальних знань;
- жорстка централізація. Інтегруючи всі фактори управлінського впливу в одній особі (першому керівнику), така структура управління відводить іншим учасникам

управлінської діяльності лише роль виконавців. При цьому врахування ідей та потреб безпосередніх виконавців практично не забезпечується;

- відсутність розподілу управлінської праці. Це призводить до перевантаження керівника, концентрує його увагу переважно на питаннях поточної діяльності організації, залишаючи осторонь стратегічні перспективи;
- широкий простір для суб'єктивізму керівника, що ґрунтується на одноосібному прийнятті управлінських рішень.

Недоліки лінійної структури управління частково нівелюються лінійно-функціональною організаційною структурою (рис. 3.3).

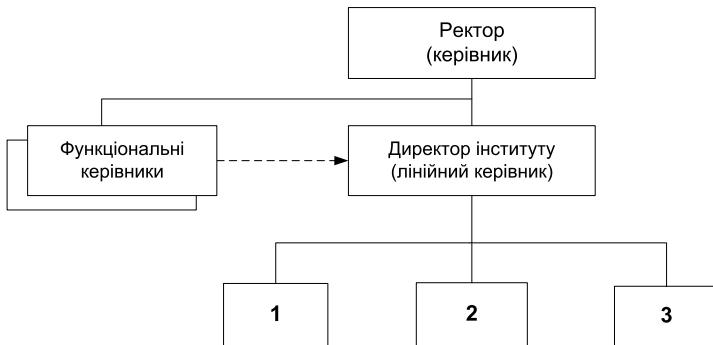


Рис. 3.3 Лінійно-функціональна організаційна структура управління

За Б. Мільнером, «...функціональна структуризація є найбільш широко поширеною формою організації діяльності і має місце майже на всіх підприємствах на тому чи іншому рівні організаційної структури. Це процес поділу організації на окремі елементи, кожний з яких має чітко визначену, конкретну задачу і обов'язки. Створення функціональної структури зводиться до групування персоналу за широкими завданнями, які вони виконують» [270, 62].

Лінійно-функціональна організаційна структура характеризується поєднанням лінійної та функціональної структур управління. Така структура вдало поєднує лінійні (виробничі) підрозділи, що виконують весь обсяг основної виробничої діяльності, з відділами та службами, що реалізують конкретні функції управління в масштабах всієї організації (планування, фінанси, бухгалтерія, маркетинг, кадри) [7, 62]. Лінійними підрозділами вищих навчальних закладів є інститути, а функціональними — бухгалтерія, відділ роботи з персоналом, відділ маркетингу, редакційно-видавничий відділ, відділ міжнародної діяльності.

У лінійно-функціональній структурі присутні елементи децентралізації управління, з'являється управлінська культура. Внутрішня диференціація функцій управління дає змогу стратифікувати управління і раціонально використовувати управлінський ресурс всіх учасників управлінського процесу незалежно від статусу. Збільшення числа суб'єктів управлінського впливу позитивно впливає на кінцевий результат, зближує результати діяльності з цільовими установками [144, 165]. Децентралізація управління в межах лінійно-функціональної структури призводить до того, що поділ прав і відповідальності розподіляється між різними органами [270, 63].

При здійсненні компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи лінійно-функціональна структура має значно більше можливостей для застосування, ніж лінійна. Перевагами цієї структури є чіткий розподіл функціональних обов'язків, спеціалізація управлінських кадрів, уникнення дублювання функцій, застосування регламентуючих документів, збереження ієрархічної субординації, забезпечення систематичного контролю за результатами процесу формування професійної компетентності у студентів. Основною характеристикою лінійно-функціональної структури є передбачуваність і стабільність.

Передавання поточного управління керівникам лінійних підрозділів та функціональний розподіл управлінської діяль-

ності організації в цілому дають змогу вищому керівництву зосередитися на вирішенні стратегічних проблем розвитку організації, забезпечити його найбільш раціональну взаємодію з зовнішнім середовищем [7, 62].

Підтвердженням дієвості лінійно-функціональної архітектури організації є її широке поширення у закладах освіти, зокрема, у вищих. Водночас на підставі теоретичного аналізу та власної управлінської діяльності до недоліків лінійно-функціональної організаційної структури під час здійснення компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи можна віднести складність взаємодії лінійних і функціональних керівників, що зумовлює необхідність міжфункціональної координації дій всіх учасників управління, запобігаючи тим самим виникненню конфліктів між суб'єктами управління; опір упровадженню управлінських та педагогічних інновацій.

В останні десятиліття в управління організаціями, зокрема і закладами освіти, стали проникати ідеї широкого використання проектних структур. Появу організаційних структур такого типу у вищих навчальних закладах ми пов'язуємо з усвідомленням процесу професійної підготовки майбутніх фахівців як відкритої, динамічної системи, здатної до самоорганізації.

Під проектною структурою управління розуміється тимчасова організація, яка створюється для вирішення конкретного комплексного завдання (приміром, розроблювання проекту і його реалізація) [270, 70]. Основна ідея такої організаційної структури полягає в передаванні одній особі — керівнику проекту — повноважень і відповідальності за планування, оперативне управління, фінансування виконання всіх робіт по проекту [270, 68].

Створення проектною структури ініціює будь-який проект. Проектна організаційна структура функціонує відносно автономно, у визначених межах, і істотно не впливає на стан системи управління в цілому, оскільки підтримує лише взаємозв'язки, які необхідні для успішного досягнення цілі проекту.

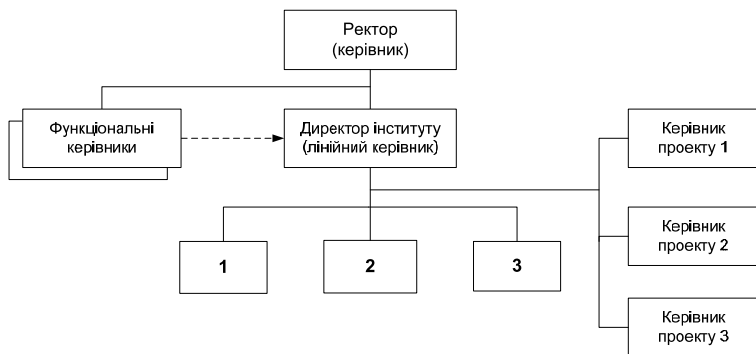
Проектні структури у ВНЗ можуть розрізняються між собою за масштабом діяльності, широтою охоплення педагогічних, наукових та управлінських проблем, характером зв'язків із лінійними та функціональними підрозділами, колом повноважень для взаємодії з зовнішнім середовищем.

Найвдаліше, на нашу думку, переваги проектної організаційної структури в освітніх установах охарактеризовано Л. Ващенко [50]. До суттєвих переваг такої структури вченою віднесено такі:

- можливість залучення до інноваційної діяльності значної кількості педагогів та комплексно вирішувати великий обсяг різних завдань;
- можливість для кожного педагога випробувати себе у різних ролях (керівника проекту і виконавця), що створює передумови для усвідомлення ролей в організації та формування в подальшому відносин співробітництва та кооперації;
- здатність організації (навчального закладу) на основі одночасного впровадження кількох проектів здійснити потужний ривок у розвитку [50, 254].

Отже, аналіз особливостей використання організаційних структур під час здійснення компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи привів нас до висновку, що найбільш перспективною з них є матрична структура управління (рис. 3.4), яка поєднує лінійно-функціональну організаційну структуру з проектним управлінням [139].

Матрична структура управління передбачає, що організація функціонує та розвивається одночасно в двох напрямках: вертикальному — управління функціональними та лінійними структурними підрозділами організації та горизонтальному — управління окремими проектами, програмами, для реалізації яких залучаються людські й інші ресурси різних підрозділів організації. У межах цієї організаційної структури члени проектної команди підпорядковуються не тільки керівнику проекту,



1, 2, 3 – виконавці

Рис.3.4. Матрична організаційна структура управління

але і керівникам тих функціональних підрозділів, в яких вони постійно працюють [270, 70]. Керівники проектів у матричній структурі відповідають в цілому за інтеграцію усіх видів діяльності і ресурсів, що належать до певного проекту.

Таким чином, матрична структура управління представляє собою накладення проектної структури на постійну для певної організації лінійно-функціональну структуру управління, а найважливішим завданням вищого керівного складу організації в цих умовах стає підтримування балансу між цими двома організаційними структурами. Характерною ознакою матричної структури є командна система відповідальності та розподілу обов'язків.

Матричні структури можуть бути трьох типів: слабкі, збалансовані та сильні. Ці види матричних структур відрізняються один від іншого відносним балансом влади між функціональними керівниками та керівниками проектів. Слабкі матриці зберігають багато характеристик лінійно-функціональної організації. Збалансована матрична організаційна структура характеризується підтримкою як операційної, так і проектної діяльності. Сильні матриці володіють характеристиками проектних організацій [352; 440].

Проведений аналіз характеристик матричної організаційної структури, представлених у науковій літературі, дав нам змогу зробити узагальнення, які обґрунтовують перспективність її використання у компетентісно орієнтованому управлінні професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, а саме:

- матричні структури є складними організаційними побудовами, орієнтованими на нововведення, вони висувають особливі вимоги до персоналу (зокрема — лінійних керівників) і рівня координації різних робіт в організації. Такий підхід особливо ефективний і потрібний в умовах динамічної зміни складного зовнішнього середовища [7, 64];
- для матричної організаційної структури управління характерні суб'єкт-суб'єктні відносини між керуючою та керованою підсистемами, керівниками та підлеглими, педагогами та студентами [144];
- матрична організація управління успішно справляється з управлінням гнучкими комплексними освітніми процесами, а також розвитком процесів організаційних змін [460, 218];
- поява матричної структури управління можлива лише в професійно зрілій організації, що розвивається. Висока професійна компетентність керуючої підсистеми обумовлює ефективність управління, заснованого на принципах партисипатизма — своєрідної альтернативи авторитарності, директивності, примусу, що забезпечує підвищення якості управління, детерміноване, поперше, поглибленням і розширенням взаємодії суб'єктів освіти, по-друге, підвищенням комфортності освітнього процесу в цілому, по-третє, формуванням необхідних особистісних якостей учасників взаємодії [459, 111].

Отже, перевагами матричної структури в умовах компетентісно орієнтованого управління нами визначено:

- гнучкість, яка зумовлена тим, що в матричній організаційній структурі для роботи у конкретному проєкті

співробітники набираються з різних структурних підрозділів. Через це, працівників можна гнучко перерозподіляти залежно від потреб кожного проекту;

- комплексне вирішення великого обсягу різноманітних завдань, що забезпечується залученням значного кола працівників;
- ефективна координація робіт, яка дає змогу долати роз'єднаність між структурними підрозділами;
- ефективне використання ресурсів;
- сприяння саморозвитку окремих підсистем організації та самореалізації учасників процесу управління, оскільки вони є вільними у прийнятті локальних управлінських рішень;
- зближення внутрішніх потреб учасників управлінських впливів з цілями організації, що сприяє досягненню індивідуального і групового задоволення професійною діяльністю.

Проте матричні організаційні структури мають і певні недоліки, до яких належать:

- складність поєднання інтересів лінійних та функціональних керівників і керівників проектів при розподілі ресурсів, що зумовлює можливості конфліктів;
- необхідність звітування учасників проектів перед щонайменше двома керівниками (керівником проекту та безпосереднім керівником);
- функціональний менеджмент та менеджмент проектів можуть мати різні пріоритети;
- за великої кількості проектів, що можуть виконуватися у вищому навчальному закладі одночасно, можливе виникнення хаотичності у процесі управління, а це призводить до втрати цілісності педагогічної системи.

У процесі компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, на нашу думку, найбільш доцільно використовувати збалансовану матричну організаційну структуру, яка здійснює підтримку як

операційної, так і проектної діяльності та максимально нівелює зазначені вище недоліки цієї структури.

Використання матричної організаційної структури компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи забезпечує управління функціональними та лінійними структурними підрозділами вищого навчального закладу та управління окремими проектами, програмами щодо проведення наукових досліджень, зокрема, з проблем упровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти; розроблювання і впровадження галузевих стандартів вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу; розроблювання системи моніторингу результатів освітньої діяльності студентів; упровадження нових форм, методів та технологій навчання для підвищення ефективності компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Матрична організаційна структура в умовах компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи дає змогу залучати студентів до проектної діяльності, яка здійснюється вищим навчальним закладом, що сприяє їхньому саморозвитку та творчій самореалізації, мотивації високих досягнень.

Розглянемо виокремлену нами специфіку здійснення управлінських впливів суб'єктами компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи у збалансованій матричній організаційній структурі управління.

Основна роль ректора університету (інституту) полягає у забезпеченні максимально сприятливих умов для здійснення управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи на засадах компетентнісного підходу: забезпеченні дослідження зовнішнього середовища (вивчення потреби у підготовці фахівців даної спеціальності, конкуренції серед вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку магістрантів педагогіки вищої школи, аналіз сильних та слабких місць навчаль-

ного закладу, вимог роботодавців, запитів та потреб студентів) та внутрішнього середовища (аналіз особливостей професійної підготовки: її ресурсного забезпечення, умов і результату освітнього процесу); формуванні стратегії компетентнісно орієнтованої підготовки та організації роботи з включення всіх суб'єктів управління в її реалізацію; визначенні зв'язків між функціональними та структурними підрозділами; встановленні повноважень та зон відповідальності суб'єктів управління; забезпеченні контролю та оцінювання результатів компетентнісно орієнтованої підготовки; забезпеченні максимально сприятливих умов для реалізації різноманітних проектів щодо розвитку професійної компетентності магістрантів педагогіків вищої школи; створенні системи впливів, які б забезпечували умови для самореалізації, активної, творчої викладацької та наукової діяльності викладачів; підвищенні рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників шляхом їх направлення на навчання до аспірантури, докторантури, на наукові конференції; координації зв'язків із зовнішнім середовищем.

Директор інституту (декан факультету) під час здійснення компетентнісно орієнтованої підготовки закріплює види діяльності за структурними підрозділами, встановлює зв'язки між ними; встановлює повноваження та зони відповідальності заступників директора у межах управління професійною підготовкою; визначає роль кафедр під час здійснення професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи та контролює їх діяльність; розробляє відповідні програми дій з досягнення запланованих результатів; виявляє та розподіляє ресурси при здійсненні компетентнісно орієнтованої підготовки; організовує процес моніторингу стану сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи; забезпечує участь підлеглих працівників та студентів у проектній діяльності; організовує проведення методологічних семінарів, семінарів-практикумів, тренінгів щодо підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників; встановлює зв'язки із зовнішнім середовищем.

Заступники директора (декана) організують процеси компетентнісно орієнтованого управління у межах своєї компетенції, здійснюють їх регламентацію і контроль; розробляють програми досягнення запланованого результату відповідно до своїх функціональних повноважень та завдань підлеглих; організують і контролюють навчально-виховний процес; регулюють взаємодію завідувачів кафедр, викладачів, студентів.

Завідувачі кафедр під час здійснення компетентнісно орієнтованої підготовки планують роботу кафедри щодо формування професійної компетентності магістрантів вищої школи, забезпечують оновлення варіативної складової навчальних планів шляхом уведення нових дисциплін з метою розкриття актуальності і сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, організують моніторинг поточних даних для відстеження стану сформованості професійної компетентності студентів; координують індивідуальну діяльність викладачів із компетентнісно орієнтованої підготовки студентів відповідно до завдань інституту (факультету); організують і контролюють науково-дослідницьку діяльність викладачів і студентів у сфері професійної підготовки; забезпечують участь викладачів кафедри та студентів у проектах та програмах, що реалізуються у ВНЗ; забезпечують умови для продуктивної взаємодії з іншими підрозділами професійної підготовки та іншими вищими навчальними закладами.

Діяльність викладачів ВНЗ у межах компетентнісно орієнтованого управління передбачає проектування нормативно заданих вимог до професійної компетентності в межах навчальної дисципліни, враховуючи індивідуальні особливості та освітні траєкторії студентів; створення умов для формування професійної компетентності засобами окремих дисциплін; аналіз результатів освітнього процесу у відповідності до змісту професійної компетентності та здійснення корекції педагогічної діяльності; розроблення навчально-методичного забезпечення дисциплін на засадах компетентнісного підходу; акцентування уваги на домінуючій ролі цілеспрямованої самостійної роботи студен-

тів; участь у програмах і проектах, що реалізуються у навчальному закладі; залучення студентів до науково-дослідної діяльності з проблем компетентнісно орієнтованої підготовки.

Процес управління викладачами навчанням студентів під час здійснення професійної підготовки полягає у послідовному делегуванні функцій діяльності (цілепокладання, обирання засобів та методів досягнення мети, реалізація способів виконання діяльності, аналіз отриманого результату, корекція засобів і способів діяльності та її результату) самим студентам. У такий спосіб студенти опановують механізм самоуправління процесом навчання, стають його повноправним суб'єктом, а самостійна робота набуває статусу самоцінності в навчальному процесі. При цьому роль педагога полягає у супроводі (фасилітації) цього процесу.

Важлива роль у процесі управління формуванням професійної компетентності студентів належить колегіальним органам управління, до яких у вищому навчальному закладі належать вчені та науково-методичні ради університету та інституту.

На вченій раді університету розглядаються стратегічні завдання компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, визначаються зміст і напрями розвитку освітнього середовища в інституті (на факультеті), аналізуються ефективність діяльності підрозділів університету щодо управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи. Під керівництвом ректора вчена рада університету формує вимоги до науково-методичного, інформаційного, технічного, технологізаційного та кадрового забезпечення підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Вчена рада інституту формує узгоджені рішення щодо планування заходів для здійснення компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх викладачів вищої школи з урахуванням наявних умов і перспектив розвитку інституту (факультету); координує процес управління щодо досягнення запланованого результату; контролює якість професійної підготовки освітнього процесу; погоджує діяльність підрозділів.

Науково-методична рада університету проектує потреби зовнішнього середовища на освітній процес у вищому навчальному закладі, розробляє стратегію науково-дослідної та методичної роботи в умовах компетентнісного орієнтованої підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, аналізує якість наукового та методичного забезпечення процесу професійної підготовки, узагальнює досвід роботи науково-педагогічних працівників щодо впровадження компетентнісного підходу, здійснює відбір найбільш ефективних методичних систем для роботи зі студентами, формує банк даних продуктивного методичного досвіду.

Науково-методична рада інституту контролює науково-методичну діяльність науково-педагогічних працівників, відповідність навчально-методичного супроводу цілям компетентнісного орієнтованої професійної підготовки майбутніх викладачів, сприяє здійсненню підготовки викладацького колективу до використання ефективних методик роботи, здійснює моніторингові дослідження з організації наукової роботи студентів та вдосконалення процесу підготовки.

Сучасне позиціонування вищої освіти не як соціального інституту з підготовки вузьких спеціалістів-виконавців, а як соціокультурного простору для формування особистості детермінує актуальність самоорганізації студентства, яка відбувається, зокрема, і через діяльність органів студентського самоуправління. Студентське самоуправління у самому загальному сенсі будемо розглядати як самостійну, активну, відповідальну діяльність студентів, яка передбачає участь його членів в управлінні освітнім процесом у вищому навчальному закладі у взаємодії з управлінським та науково-педагогічним персоналом, а проектування соціального середовища вищого навчального закладу — зовнішнім системоутворюючим фактором розгортання процесів самоорганізації.

У межах управління компетентнісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи органи студентського самоуправління:

на рівні інституту — визначають можливості позитивного впливу на процес професійної підготовки в інтересах студентів, забезпечують представництво в органах управління вищим навчальним закладам, вирішують питання колективної діяльності в інституті (на факультеті), узгоджують спільні інтереси майбутніх фахівців у процесі їх професійного становлення, формують громадську думку з основних питань колективного життя в інституті (на факультеті), створюють традиції студентського життя, контролюють виконання запланованих процедур щодо формування професійної компетентності майбутніх викладачів навчання, організовують участь студентів у проектній діяльності; визначають можливості зв'язків із зовнішнім середовищем;

на рівні студентської групи — допомагають контролювати рівень розвитку професійної компетентності студентів, надають дані щодо потреб групи у допомозі з боку інших учасників управління, планують та організують діяльність групи з усіх напрямів професійної підготовки, реалізують зворотний зв'язок з управлінським та науково-педагогічним персоналом.

Вимогами до соціально-культурного середовища вищого навчального закладу, забезпечення яких сприяє процесам самоорганізації студентства, вважаємо ціннісну зумовленість компетентнісно орієнтованої підготовки, варіативність освітнього середовища, інноваційність процесів у ВНЗ, актуальність залучення студентів до процесу управління професійною підготовкою, достатнє та надійне інформування студентів про її хід та результати.

Зазначимо, що до суб'єктів управління у збалансованій матричній структурі належать також і керівники проектів, основні завдання яких полягають у розробці відповідної програми дій щодо реалізації проекту, виявленні та розподілу ресурсів, обґрунтуванні очікуваних результатів, визначенні завдань для кожного виконавця проекту, контролю за їх виконанням.

Науковці П. Херси та К. Бленчард вважають, що менеджер проекту має володіти такими повноваженнями [475, 446]:

- легитимністю — усвідомленням того, що керівник може приймати рішення відповідно до його звань та положення в організації;
- винагородою — усвідомленою здатністю забезпечувати працівників усім необхідним у подальшому;
- контактами — усвідомленим зв'язком (співробітництвом) з впливовими людьми або організаціями;
- обов'язковістю — здатністю приймати санкції або висновки з приводу фактів простою у роботі;
- виконувати функцію експерта — усвідомленням того, що керівник має відповідну освіту, досвід та майстерність;
- інформацією — мати доступ до даних або володіння корисною інформацією;
- виконувати функцію референта — привабливістю у спілкуванні з іншими людьми.

Функції керівника проекту у матричній структурі можуть коливатися від функцій координатора або диспетчера (у слабкій матриці) до широких повноважень та значного ступеня незалежності (у сильній матриці).

Вибираючи організаційну структуру для реалізації проєктів доцільно скористатися аналізом характеристик проєктів (табл.3.1), представлених Р. Юкером [484].

Наведені у таблиці дані щодо взаємозв'язку характеристик проєктів із типами організаційних структур має слугувати орієнтиром при визначенні організаційної структури вищого навчального закладу в умовах здійснення проєктної діяльності.

Отже, компетентісно орієнтоване управління реалізується на рівні цілісного циклу професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи у вищому навчальному закладі за безпосередньою участю всіх суб'єктів освітнього процесу. Його здійснення означає не лише безпосередній управлінський вплив викладача на студента, а і відповідне організаційне структуру-

Таблиця 3.1**Характеристики проектів, що реалізуються різними організаційними структурами**

Характеристики проекту	Функціональна структура	Матрична структура		Проективна структура
		Слабка	Сильна	
Невизначеність	Низька	Помірна	Висока	Висока
Технологія	Стандартна	Стандартна	Складна	Нова
Складність	Низька	Низька	Середня	Висока
Тривалість	Коротка	Середня	Середня	Довга
Розмір	Малий	Малий	Середній	Великий
Важливість	Низька	Середня	Середня	Висока
Замовник	Різний	Різний	3 або 4	Один
Взаємна залежність (всередині)	Низька	Середня	Середня	Висока
Взаємна залежність (між)	Висока	Середня	Середня	Низька
Критичність за часом	Залежить	Залежить	Залежить	Залежить
Диференціація	Низька	Низька	Висока	Середня

вання. Оптимальною організаційною структурою при управлінні формуванням професійною компетентністю магістрантів педагогіки вищої школи нами визначено збалансовану матричну структуру, яка забезпечує можливість для функціонування та розвитку системи управління.

3.2. Функції та методи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

Наступним етапом розроблення моделі компетентнісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є виокремлення його функцій та методів, реалізація яких спрямована на досягнення визначеної мети.

Нагадаємо, що поняття «функція» має декілька тлумачен: від математичного як будь-яких залежностей між двома й більше перемінними до виконання обов'язків, кола діяльності, призначення, ролі [371, 543]. При розгляді процесу управління аналізу функцій управління присвячено багато уваги науковців (В. Афанасьєв [18; 19], В. Бондар [44; 45], Л. Ващенко [50], О. Галус [63], Л. Даниленко [94; 95], Г. Єльнікова [151; 152], Н. Коломінський [198], Ю. Конаржевський [202; 203], Г. Кунц, С. Одонел [232; 233], В. Маслов [260; 261], М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі [267], В. Пікельна, О. Удод [320], А. Файоль [402], Є. Хриков [423]).

На думку В. Афанасьєва, функції управління — це операції, дії суб'єкта управління, які відповідають послідовній зміні стадій управлінського циклу, а сукупність цих функцій становить зміст процесу управління [18; 19].

Такої ж позиції щодо відповідності функцій управління стадіям управлінського циклу дотримуються В. Маслов, Є. Хриков, О. Галус. Так, В. Маслов вважає, що управління навчальними закладами має здійснюватися згідно з логічною послідовністю дій (етапів), що ведуть до досягнення мети. Кожен з етапів має своє призначення, завдання, форми і методи реалізації, тобто виконує конкретні функції, які разом складають певний цикл. Ці логічно побудовані етапи діяльності органів і суб'єктів управління складають процес управління і називаються «функціями процесу управління» або «функціями універсального управлінського циклу» [261, 84].

Визначаючи цикл управління як період часу від постановки мети управління до її реалізації, Є. Хриков констатує, що всебічне розуміння сутності циклу управління неможливе без розгляду його взаємозв'язку з функціями управління. Це пов'язано з тим, що «...управлінський цикл є сукупністю таких, що взаємодіють, послідовно змінюють одна одну, підпорядкованих одній меті функцій управління, комплексна реалізація яких забезпечує успішне вирішення управлінських завдань» [423, 84]. Вчений визначає функції управління як види діяльності, що

чітко відокремлюються як за ознакою часу їх здійснення, так і за управлінськими завданнями [423, 85].

О. Галус, характеризуючи основні етапи управління процесами адаптації студентів у системі ступеневої педагогічної освіти, також співвідносить їх з функціями управління [63, 56].

В. Пікельна та О. Удод вважають функцією управління особливий вид управлінської діяльності, що передбачає певний розподіл праці та спеціалізацію у сфері управління. Зміст управління розкривається на основі виконання певних його функцій. Об'єктивно функції визначаються змістом та структурою «освітнього виробництва», одночасно їх розглядають і як стадії управління. Вчені поділяють функції управління в організаційно-технічному плані за двома ознаками:

- 1) за належністю до сфери діяльності — спеціальні (конкретні) функції управління (посадові обов'язки);
- 2) за стадіями (етапами) управління — загальні (основні або технологічні) функції управління [320].

Таким чином, вчені пов'язують функції управління не лише зі стадіями (етапами) управління, а й з виконанням працівниками посадових обов'язків.

Близькою до цієї є позиція Є. Хрикова, який зазначає, що функції управління пов'язані зі завданнями розвитку навчального закладу, а функції керівника — зі завданнями розвитку та поточними завданнями. Функції управління є фундаментальними, незмінними видами управлінської діяльності, які відображають загальну логіку управління. Функції керівника навчального закладу пов'язані з поточною ситуацією, особливостями навчального закладу, особливостями освітньої парадигми. Через це функції керівника навчального закладу є більш мінливими [423, 85].

Позицію більш широкого розуміння змісту функцій управління поділяємо і ми. Функції управління у широкому сенсі — це вид управлінської діяльності, об'єднаних однорідністю змісту та цільовою спрямованістю. Встановлювати однозначний зв'язок між функціями та основними етапами управлінського

процесу означає звужувати розуміння їх змісту. Обґрунтування власної позиції буде здійснено при виокремленні функцій компетентнісно орієнтованого управління.

Слід відмітити, що спільної точки зору серед дослідників проблем управління, зокрема, і управління професійною підготовкою майбутніх фахівців щодо переліку функцій управління на сьогодні не має.

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі виходять із чотирьох функцій (етапів) управління: планування, мотивація, організація і контроль. Під мотивацією вони розуміють «...процес спонукання себе та інших до діяльності щодо досягнення особистих цілей або цілей організації» [267, 360].

Більшість дослідників із теорії соціального управління займають позицію класика теорії управління А. Файоля, який виокремив п'ять управлінських функцій: передбачення, організацію, розпорядництво, координацію та контроль [402]. Доповнили та розширили цю класифікацію представники ідей «класичної» школи Л. Гьюлик, Г. Кунц, С. Одонел. Приміром, Л. Гьюлик виокремив функції планування, організації, роботи з персоналом, оперативного керівництва, координації, контролю, звітності та складання бюджету; Г.Кунц, С.Одонел — планування, організацію, набір персоналу, керівництво і лідерство, контроль [232; 233].

В. Афанасьєв визначає такі основні функції (етапи) управління: розроблення і прийняття управлінського рішення; організацію; збирання та перетворення інформації; регулювання і коригування; облік і контроль [18; 19]. Водночас Н. Коломінський зауважує, що «...функції коригування і регулювання можуть бути об'єднані з організаційною, оскільки організації притаманний не тільки початковий розподіл завдань, а й подальше їх регулювання» [198, 8].

Аналізуючи внутрішньошкільний менеджмент, Ю. Конражевський до складу функцій управління відносить педагогічний аналіз, підготовку й прийняття рішення, організацію, контроль, регулювання, оцінювання ефективності управління [202; 203].

В. Пікельна та О. Удод пріоритетними функціями називають планування, організацію, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз [320]; Т. Фролов — організацію, стимулювання, контроль та регулювання [410]; В. Бондар — науково-теоретичну та регулятивно-оцінювальну [44].

Класифікацію загальних функцій управління, виділених різними авторами, представлено у роботі Г. Єльникової [151]. Вченою встановлено: 78% дослідників виокремлюють планування. Опосередковано до цієї функції 40% науковців відносять передбачення і програмування, визначивши їх самостійність; 40% вчених виділяють окремо функцію підготовки й прийняття управлінського рішення; 93% виокремлюють функцію організації, мета якої — створення умов для виконання плану; 36% — мотивацію або стимулювання; 46% — регулювання; 36% — координацію; 93% виокремлюють в окрему специфічну діяльність контроль, облік і аналіз; 22% — аналіз.

Узагальнюючи дані проведеного аналізу, дослідниця поділяє загальні функції управління на дві групи: основні (стрижневі) і локальні. До переліку основних функцій дослідницею включено функції інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництва; локальних — функції цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації та мотивації, контролю і регулювання. На нашу думку, дискусійним виглядає визначений вченою перелік основних функцій управління. Вважаємо, що віднесена до основних функція керівництва поглинає функції інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації.

До складу головних функцій, які складають технологічну основу діяльності керівників в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом, В. Маслов включив такі: інформаційну, прогностично-моделюючу, організаційно-регулюючу, оцінювально-коригуючу (підсумкового контролю). Перевагою цієї класифікації вважаємо її тяжіння до етапів завершеного управлінського циклу з реалізації мети, а також збагачення функцій

управління прогностично-моделюючою функцією, яка полягає у передбачуванні мети, змісту і технології майбутньої інформації, а також у її відображенні у певній формі (моделі), найбільш адекватної системі, об'єкту, процесу тощо, які підлягають управлінню [259; 260].

Н. Конопліна відстоює ідею відкритості функцій управління освітньою підготовкою. Вчена включає до їх постійно поповнюваного комплексу дії з аналізу, прогнозування, планування, організації, розпорядництва, мотивації, контролю, регулювання, оцінювання, прийняття рішень, підбору персоналу, ведення переговорів, укладення договорів тощо [204, 84–85].

На думку О. Галуса, найповніше відображають основні етапи управління процесами в системі ступеневої педагогічної освіти такі функції управління: а) планування (проектування, моделювання); б) прогнозування; в) мотивація суб'єктів і об'єктів управління; г) організація; д) контроль (оцінювання і корекція); е) впровадження результатів управління [63, 55]. При цьому вчений (за Н. Коломінським) об'єднує функції коригування і регулювання, що належать до організаційної функції управління.

Управлінський цикл, вважає Є. Хриков, реалізується за допомогою чотирьох управлінських функцій: планування, організації, контролю, регулювання. Саме такий їхній склад і послідовність можуть забезпечити реалізацію мети управління [423, 90].

Слід відзначити, що деякі автори займають позицію структурування управлінських функцій, при цьому основа для класифікації обирається різна. Так, функції управління інноваційними процесами Л. Ващенко поділяє на три групи: стратегічно-цільові, операційно-управлінські та соціально-культурні. До стратегічно-цільових функцій дослідницею віднесено діагностичну, аналітичну, цільову, стратегічну, прогностичну; до операційно-управлінських — проектно-програмну, суб'єктно-мотиваційну, організаційно-узгоджувальну, контрольну, оцінювальну; до соціально-культурних — презентаційну, іннова-

ційно-розвивальну [50, 288]. Таким чином, функції управління авторкою поділено за видами управління, що є логічним з точки зору завдань, які постають перед закладом освіти для його функціонування та розвитку, зокрема, в умовах суспільних трансформацій.

Намагання структурувати функції управління знаходимо також у працях В. Федорова, Р. Шакурова, Л. Даниленко. Так, В. Федоров виокремлює в складі функцій управління проектно-цільовий (цілепокладання, нормування, стандартизація, концептуалізація, програмування, планування), організаційно-реалізаційний (організація, координація, забезпечення, коригування) і контрольно-оцінювальний (контроль, перевірка, оцінювання, аналіз результатів) блоки [403; 404]. Загалом, погоджуючись із логікою виокремлення функцій управління, запропонованою вченим, зазначимо, що для відображення специфіки управлінського процесу у визначеному переліку функцій управління бракує таких важливих та значущих функцій управління, як інформаційної та мотиваційної.

Розширює та поглиблює розуміння управлінських функцій соціально-психологічним змістом Р. Шакуров. Автор вважає, що управління ставить дві головні цілі: 1) організувати навчально-виховний процес і задовольнити таким чином інтереси учнів; 2) задовольнити особисті потреби й інтереси працівників навчального закладу. Для реалізації цих цілей вчений виокремлює три групи функцій управління: цільові (соціально і особистісно орієнтовані), соціально-психологічні (організаційні, активізуючі, функції самоуправління) та адміністративно-організаційні (планування, розпорядництво, контроль) [433, 10–16].

До складу першої групи функцій (цільових) вчений включив виробничу і соціальну. Виробнича передбачає організацію навчально-виховного процесу. Соціальна — орієнтована на задоволення інтересів педагогів та інших працівників.

Друга група функцій – соціально-психологічні. Серед них виокремлюються такі: організація педагогічного колективу,

його активізація, згуртування, удосконалення, розвиток у ньому самоврядування.

Третю групу утворюють операційні функції — планування (прийняття рішень), інструктування і контроль.

Головними у багаторівневій системі функцій управління, на думку вченого, є цільові функції, на другому «поверсі» знаходяться соціально-психологічні функції, а їм підпорядковані операційні.

Ми не погоджуємося з висновком автора, що операційні функції не мають ніякого самостійного значення, а підпорядковані функціям другого і третього рівнів. Недостатньо обґрунтованою також виглядає заміна функції організації на інструктування в той час, як функція організації (на відміну від інструктування) визначається в управлінській діяльності переважною більшістю авторів. Водночас при всій дискусійності запропонованої ієрархічної моделі функцій управління акцентування уваги на соціально-психологічному аспекті управлінської діяльності відповідає і нашому уявленню щодо сутності процесу управління, яке представлено при виділенні соціально-психологічних закономірностей управління. Цілком поділяється нами і позиція вченого про важливість орієнтації управлінської діяльності на задоволення як інтересів тих, хто навчається, так і працівників навчального закладу.

З іншої позиції систематизує функції управління Л. Даниленко. Аналізуючи управлінські функції, які виконує сучасний директор школи, вчена поділяє їх на три групи: класичні, діяльнісні та модернізовані [95, 54]. До складу класичних управлінських функцій авторкою включено функції цілепокладання і планування, прийняття управлінського рішення та організації, координації і регулювання, обліку, контролю та аналізу. Діяльними управлінськими функціями вченою визначено функції стимулювання, дослідження, громадсько-політичної, культурно-просвітницької, господарської, фінансової, викладацької, економічної, науково-методичної, аналітичної, діагностичної діяльності. До складу модернізованих управлінських функцій

увійшли функції консультування, прогнозування, політичної дипломатичності, менеджменту, представництва.

Безумовним науковим здобутком Л. Даниленко є виокремлення модернізованих управлінських функцій з огляду на забезпечення діяльності закладу освіти в умовах постійних змін, що відбуваються у суспільстві. Так, функція прогнозування спрямована на забезпечення розвитку навчального закладу відповідно до мінливого навколишнього середовища. Через посилення тенденції до автономізації закладів освіти, яка зумовлює необхідність представляти їх на різних рівнях як в Україні, так і за кордоном, актуалізується здійснення функцій представництва та політичної дипломатичності. Виокремлення функції консультування передбачає реагування на потреби учасників управлінської діяльності шляхом консультаційної допомоги на всіх рівнях управління. Реалізація цієї функції відповідає сучасній тенденції посилення ролі самоуправління під час управління освітньою установою. Водночас, на нашу думку, виглядає дискусійним виокремлення в окрему групу діяльнісних управлінських функцій. Вважаємо, що це суперечить розумінню діяльнісної природи функцій, включених авторкою до інших двох груп, оскільки і класичні, і модернізовані управлінські функції також мають діяльнісний характер.

Раціональною є, на нашу думку, точка зору Є. Яковлева, згідно з якою комплекс функцій управління професійною підготовкою складається з інформаційно-аналітичного, планово-прогностичного, мотиваційно-цільового, організаційно-виконавського, мобілізаційного, регулятивно-корекційного та контрольного-діагностичного компонентів [460, 161].

Узагальнення характеристики управлінських функцій, представлених у науково-педагогічній літературі, управлінської практики та опора на основні етапи завершеного управлінського циклу дало змогу сформулювати власне бачення функцій управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Зважаючи на те, що кожна з функцій управління є об'єктивно необхідним видом управлінської діяльності, вважа-

емо за доцільне поєднати функції управління у дві групи: функції управлінського циклу та соціально-психологічні.

До функцій управлінського циклу належать функції, які розкривають зміст діяльності на основних етапах управління (планування, організація, контроль, коригування). Це планово-прогностична, організаційно-координуюча, контрольно-коригуюча функції. Саме ці функції мають забезпечити реалізацію принципів управління компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, які є основою підвищення його ефективності.

Наскрізною, спільною для кожного з етапів управлінського циклу є інформаційна функція управління. Це зумовлено визначальною роллю інформації під час здійснення управлінської діяльності, а саме: достатність та надійність інформації на всіх етапах управлінського циклу є необхідною умовою якісного управління.

Соціально-психологічні функції, зумовлені необхідністю врахування соціально-психологічних аспектів управління, спрямовані на мотивацію, розвиток педагогічної творчості, надання дійової допомоги працівникам колективу. До їх складу нами включено мотиваційно-стимулювальну та фасилітативну [136; 471].

Поєднання двох функцій в одну з подвійною назвою означає подвійну мету такої функції та взаємозв'язок між діями, спрямованими на досягнення як однієї, так і другої мети.

Розкриємо зміст функцій управлінського циклу компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Планово-прогностична функція. Двокомпонентний зміст прогностично-моделюючої функції зумовлений уявленням про нерозривний зв'язок планування та прогнозування: розроблення плану (моделі) передбачає прогнозування результатів від його реалізації, водночас прогноз наслідків діяльності ґрунтується на плані (моделі) управлінських дій.

Зважаючи на те, що метод моделювання є загальнонауковим і застосовується для дослідження та проектування об'єктів

різноманітної природи, зокрема, і педагогічних систем, ми поділяємо позицію авторів (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Пікельної, Л. Калініної, В. Олійника), які вважають актуальним його використання в управлінській діяльності. Реалізація цієї функції означає розроблення моделі управлінської діяльності на основі отриманої та систематизованої інформації, яка передбачає виокремлення елементів цієї системи з урахуванням їх повноти і достатності, а також встановлення структуроутворюючих взаємозв'язків між ними. Модель компетентісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи має відображати процес досягнення передбачуваних, бажаних характеристик об'єкта, виявлених на основі теоретичного аналізу.

Аналіз практичної діяльності освітніх установ, зокрема, вищих навчальних закладів, свідчить про те, що найчастіше функція моделювання проявляється у формі планування діяльності закладу та його структурних підрозділів, а також діяльності адміністративного та науково-педагогічного персоналу. Процес планування ґрунтується на визначенні метою результатів відповідної діяльності вищого навчального закладу, його структурних підрозділів або конкретної особистості. Етап планування в управлінській діяльності означає розроблення набору конкретних дій, які дають змогу досягти або максимально наблизитися до поставлених цілей в існуючих або прогнозованих умовах, таким чином, план відображає зміст, місце, терміни і виконавців конкретних завдань, їхній взаємозв'язок та послідовність вирішення. Про значущість планування в управлінській діяльності свідчить те, що переважна більшість дослідників (78% за дослідженням Г. Єльнікової) виокремлюють цю функцію при здійсненні управлінської діяльності, вважаючи її першим етапом процесу управління.

Поділяючи позицію В. Маслова щодо відносної самостійності прогностично-моделюючої функції, яка має всі системні ознаки, принципи, форми і методи реалізації [261, 91], заува-

жимо, що здійснення планування як різновиду прогностичного моделювання передбачає соціальну зумовленість планів роботи; науковість, демократизацію, системність планування; опору на позитивні наслідки; врахування помилок; підтримання наступності і перспективності.

Вважаємо, що викладене розуміння планово-прогностичної функції, яке спиралося на системний підхід, буде неповним без аналізу цієї функції управління з позиції синергетичного підходу. Врахування ідей синергетики доповнює зміст планово-прогностичної функції розумінням наявності тенденцій самоорганізації системи, можливостей встановлення в ній синергетичних взаємин. Синергетичні стосунки створюються шляхом певних зусиль та еволюції, що включає чотири фази: взаємодію, оцінне розуміння, інтегрування, гармонізація виконання [420, 49]. При синергетичних взаєминах підсумковий результат спільної діяльності окремих працівників більший, ніж сума того, що кожен з них міг би зробити самостійно [106]. Опора на синергетичний підхід при реалізації планово-прогностичної функції управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає ймовірніший характер прогнозу наслідків управлінської діяльності, багатоваріантність шляхів розвитку системи, що збагачує прогнозування новими можливостями.

Узагальнюючи аналіз змісту планово-прогностичної функції, зазначимо, що ця функція забезпечує реалізацію закономірностей оптимального співвідношення стратегічного і оперативно-поточного компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи; залежності ефективності управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів управління; необхідності забезпечення цілісності системи при наявності дестабілізуючих факторів; залежності ефективності управління від згуртованості колективу вищого навчального закладу. Через планово-прогностичну функцію практично реалізуються принципи соціокультурної зумовленості, цілеспрямованості, науковості, системності,

адаптивності, відкритості, єдності управління та самоуправління, прогностичності.

Організаційно-регулююча функція. Розкриття змісту цієї функції базується на розумінні сутності процесів організації та регулювання, їх взаємозв'язку та взаємозумовленості.

На відміну від функцій планування та контролю, розгляду яким присвячено значну увагу науковців, зміст функції організації розкрито не так детально, хоча ця функція в управлінському циклі виділяється переважною більшістю дослідників. Це пов'язано, на нашу думку, з неоднозначним тлумаченням цієї функції.

За Є. Яковлевим, організація — це діяльність суб'єкта (об'єкта) управління щодо управління і регулювання певної структури (лінійної, функціональної або матричної) організаційних взаємодій шляхом способів, засобів і впливів, необхідних для ефективного досягнення цілей. Одним із важливих аспектів реалізації цієї функції є її спрямованість на вирішення протиріч між потребами процесу досягнення цілі і умовами, в яких цей процес протікає [460, 170].

Важливим для розуміння сутності цієї функції управління є ґрунтовний аналіз категорії «організації», поданий Д. Новіковим у праці «Вступ до теорії управління освітніми системами» [291]. Дану категорію автор визначає центральним системоутворюючим елементом для теорії управління освітніми системами. Позиція вченого базується на визначенні управління як діяльності з організації діяльності [290]. Дослідником наведені наступні визначення «організації»:

- 1) внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш-менш диференційованих і автономних частин цілого, обумовлена його будовою; [406, 463];
- 2) сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;
- 3) об'єднання людей, які спільно реалізують деяку програму або мету і діють на основі певних процедур і правил, тобто механізмів функціонування [292].

Автором зроблено висновок про те, що відповідно до першого визначення організація є властивістю, відповідно до другого — процесом (появи цієї властивості), відповідно до третього визначення — об'єктом (організаційною системою), який володіє властивостями організації і в якому має місце процес організації [291, 32].

Вважаємо, що наведене автором визначення управління як діяльності з організації діяльності, на якому базується надання функції організації статусу центральної та системоутворюючої, ототожнює поняття «управління» та «організація». На нашу думку, організація є складовою управління. Не можемо повністю погодитися і з позицією вченого про виокремлення саме організації як центральної функції управління: кожна з функцій управління має свою мету, спрямована на досягнення загальної результату і робить свій внесок у його досягнення.

Грунтовне тлумачення сутності організації запропоновано П. Фроловим [410], який вважає, що ця функція управління полягає в організаційному виконанні рішення, створенні мережі організаційних стосунків, які забезпечують цілісність, динамізм керуючої системи, органічну, найбільш ефективну взаємодію її компонентів. Організація передбачає формування керуючої підсистеми, здатної оптимально впливати на керовану систему. Головне в організаційній роботі – визначення ролі кожного підрозділу, кожної людини в досягненні мети; забезпечення ефективної взаємодії підрозділів і людей, об'єднаних на засадах єдності мети та єдності організації, раціонального розподілу прав, повноважень та обов'язків; чіткого фіксування правильного їх співвідношення. Погоджуючись з тим, що організація спрямована на виконання рішення, реалізацію планів, зауважимо, що вадою наведеного тлумачення є накладення завдань планування і організації, а саме: такі завдання, як визначення ролі кожного підрозділу, кожної людини в досягненні мети; раціонального розподілу прав, повноважень та обов'язків; чіткого фіксування правильного їх співвідношення належать до етапу планування.

Визначаючи поняття «організація», Т. Рабченюк наголошує на завданні створення організаційних стосунків. Організаційні стосунки, на думку автора, полягають у забезпеченні ефективної взаємодії елементів навчального закладу з метою виконання поставлених завдань, виборі форм і методів роботи, які б відповідали можливостям виконавців та обставинам, встановленні термінів, розстановки виконавців з урахуванням їхніх ділових якостей і досвіду, ознайомлення з тим, що конкретно слід робити, з ким взаємодіяти, в якій формі та перед ким звітувати [345]. Аналізуючи представлену позицію, можна зробити висновки, що і цьому визначенню бракує чіткості у розмежуванні функцій організації та планування.

Отже, поняття «організація» в управлінській діяльності використовується у двох значеннях: 1) організація — це структура системи у вигляді взаємовідносин, прав, цілей, ролей, видів діяльності та інших факторів, які мають місце, коли люди об'єднані спільною працею; 2) організація — це процес, через який створюється і зберігається структура системи [460, 170].

Найчіткішими та адекватними змісту організаційної функції вважаємо її завдання, які визначені Є. Хриковим:

- ознайомлення членів колективу зі змістом діяльності з реалізації завдань навчального закладу в цьому управлінському циклі;
- формування готовності працівників до реалізації цих завдань;
- вирішення матеріально-фінансових проблем, пов'язаних із реалізацією завдань роботи [423, 112].

На нашу думку, доцільним виглядає доповнення цього переліку завдань організаційної функції координацією діяльності всіх працівників, оскільки важливим завданням здійснення ефективної організаційної діяльності є забезпечення єдності та узгодженості дій всіх суб'єктів управлінської діяльності за горизонталлю та вертикаллю, що забезпечується координацією управлінських впливів. Незважаючи на те, що деякими авторами (Н. Байковим, Б. Гаєвим, В. Кноррингом, А. Чернявським,

П. Худоминським) ця функція виокремлюється як самостійна, ми вважаємо її складовою функції організації.

Аналіз наведених визначень та завдань функції організації свідчить про те, що науковцями, як правило, вкладається у неї технологічний зміст. Водночас В. Маслов звертає увагу на те, що об'єктом організаторської діяльності в системі управління є не лише практична діяльність щодо планів роботи, а і потреби, мотиви, почуття, вміння [261, 106]. Така позиція вченого цілком поділяється і нами.

Узагальнюючи наведені тлумачення сутності організації як функції управління, зазначимо, що організація передбачає дії суб'єктів управління із створення умов для реалізації планів діяльності. Ці дії у компетентнісно орієнтованому управлінні формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи означають: доведення його мети та інструментів досягнення до науково-педагогічних працівників, працівників деканату та відділів; визначення необхідних матеріальних та інтелектуальних ресурсів; формування готовності адміністративного та науково-педагогічного персоналу до реалізації визначених завдань; координацію діяльності всіх працівників за горизонталлю та вертикаллю.

Практична реалізація цієї функції передбачає впорядкування і більш чітку регламентацію сфери діяльності суб'єктів всіх рівнів управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, функціональну орієнтацію кожного підрозділу на досягнення цієї мети. Під час виникнення непередбачуваних перешкод, які можуть не лише завадити досягненню визначеної мети, а й зруйнувати всю педагогічну систему, завдання організаційної функції — спрямувати управлінську діяльність на усунення дестабілізуючих факторів та розв'язання протиріч між потребами досягнення цілі і умовами, в яких цей процес відбувається.

Зміст і роль функції регулювання також тлумачиться науковцями неоднозначно. Так, на підставі проведеного аналізу наукових джерел Є. Хриков констатує, що зміст регулювання

розглядається науковцями як уміння підтримати навчальний заклад на наявному якісному рівні, усунути вади, забезпечувати зв'язок викладачів з іншими учасниками навчально-виховного процесу, органами самоврядування, організувати підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, підтримувати зв'язок з батьками, спонсорами [423, 128].

Дослідники А. Єрмола, Л. Москалець, О. Суджик, О. Василенко пов'язують регулювання з аналізом та коригуванням. Вчені визначають регулювання як підтримку відповідного рівня організації освітнього процесу залежно від нових соціально-економічних умов; коригування за висновками аналізу [158].

Натомість Г. Єльнікова вбачає зв'язок регулювання з координацією. Вчена зазначає, що будь-яка діяльність завжди потребує внесення коректив у процес її здійснення. Це відбувається за рахунок узгодження дій учасників, які працюють на різних ділянках і безпосередньо один із другим не зв'язані. Отже, координація є обов'язковим компонентом регулювання. Тому, визначаючи загальну доміную функцію регулювання, вчена поєднує ці дві складові в одну функцію координації і регулювання. Координація, узгодження дій — це причина, а регулювання — це наслідок [151, 76].

Ще одну позицію щодо регулювання відображено у працях В. Пікельної, О. Удод, Є. Хрикова. В. Пікельна та О. Удод пов'язують цю функцію з контролем: на основі контролю здійснюється регулювання [320]. Як зазначають вчені, в ході роботи внаслідок різних причин обов'язково виникають диспропорції. Регулювання тісно пов'язане з продуктивністю управлінської праці, з дотриманням правила винятку і правильного оцінювання важливості справи. Саме в цьому виді управлінської діяльності має реалізуватися принцип «головної ланки». Важелями регулювання є моральні та матеріальні стимули і поточне оперативне розпорядництво.

Визначення змісту регулюючої діяльності щодо зведення до мінімуму наявних відхилень результатів управління є, на думку Є. Хрикова, одним з завдань контролю. Автор робить ви-

сненок: якщо розглядати сутність регулювання як етап управління, то цей вид управлінської діяльності спрямований на наближення поточного результату управлінської діяльності до запланованого шляхом виконання рішень, прийнятих під час контролю [423].

Найбільш точним, на нашу думку, є тлумачення регулювання, запропоноване В. Масловим. Регулювання розглядається вченим як «...процес оптимізації управління, але не на етапі прогнозування, програмування та планування, а на етапі здійснення планів, у процесі організації (здійснення) наміченого, тобто в управлінському процесі» [261, 109]. Регулювання передбачає поточне втручання в управлінські дії, які не мають принципового характеру. Таке визначення ролі регулювання в організації дій з досягнення мети поділяється і нами.

Узагальнюючи представлені міркування науковців щодо змісту і значення регулювання в управлінському процесі, можемо констатувати наступне: регулювання відбувається у процесі організації діяльності щодо наміченої цілі. Воно (регулювання) сприяє зближенню одержаного проміжного результату управління із запланованим через втручання в управлінські дії з метою оптимізації шляхів досягнення поставленої мети.

Організаційно-регулююча функція компетентнісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи полягає у забезпеченні реалізації планів діяльності, дій суб'єктів управління щодо впорядкованості та узгодженості взаємодії підсистем системи управління, знаходження механізмів оптимізації управлінських дій, адекватного реагування на мінливі соціально-економічні умови з метою збереження системи.

Таким чином, здійснення організаційно-регулюючої функції компетентнісно орієнтованого управління зумовлює реалізацію закономірностей єдності централізованих та децентралізованих тенденцій і факторів управління; відповідності внутрішньої структури вищого навчального закладу меті управління; залежності якості управління від повноти і рівно-

ваги між прямим і зворотним зв'язками; залежності ефективності управління від функціональної визначеності суб'єктів управління; залежності ефективності управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів управління; необхідності забезпечення цілісності системи при наявності дестабілізуючих факторів; залежності ефективності управління від рівня компетентності керівництва на всіх рівнях та принципів цілеспрямованості, системності, адаптивності, моніторингу, динамічності, партисипативності.

Контрольно-аналітична функція. Аналіз змісту поняття «контроль» (від франц. controle — перевірка), наведеного у словниках [371; 53], свідчить про традиційне розуміння його сутності як перевірки, обліку діяльності кого-небудь, чого-небудь, нагляду за кимось, чимось.

Вивчення особливостей реалізації контролю як функції управління в галузі освіти дає змогу дійти до висновку, що ця проблема найбільш детально розглянута в теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами. Однак, не зважаючи на те, що функції контролю присвячено значну увагу науковців, трактування її сутності залишається неоднозначним.

Найбільш адекватне традиційному розумінню трактування контролю представлено у працях Т. Шамової, В. Пікельної та О. Удод. Так, Т. Шамова вважає, що контроль — це процес, який здійснює керівник навчального закладу і під час якого з'ясовують відповідність функціонування всієї системи навчально-виховної роботи загальнодержавним вимогам, навчальним планам, інструкціям, наказам [436; 439]. В. Пікельна та О. Удод визначають контроль як перевірку відповідності реального перебігу процесу планам, нормам, інструкціям, рішенням [320]. Отже, наведені трактування контролю відображають його сутність як перевірку на відповідність реальних результатів запланованим.

Розширене бачення змісту функції контролю представлено у праці Ю. Конаржевського [202], який розглядає контроль як функцію педагогічного аналізу. Під педагогічним аналізом

вчений розуміє функцію управління навчальним закладом, яка спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивне оцінювання наслідків навчально-виховного процесу, розробку на цій основі рекомендацій з упорядкування системи або її переведення на вищий якісний рівень. Предметом педагогічного аналізу автором визначено всі сфери шкільного життя, організаційні та навчально-матеріальні засоби їх забезпечення.

Принципову різницю між педагогічним аналізом та контролем вчений вбачає у тому, що перший спрямований на якісну оцінку результатів за головною метою, здійснює фактично діагностику, а другий констатує конкретну реальність, перевірку запланованого. Управлінський цикл, запропонований вченим, має вигляд: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, регулювання. Не погоджуючись з виокремленням автором функції педагогічного аналізу як першого та самостійного етапу управління, додамо, що, на нашу думку, визначені етапи управління, де педагогічний аналіз та контроль є самостійними етапами, суперечать тезі автора про те, що контроль є функцією педагогічного аналізу.

Позиція В. Маслова у визначенні змісту і місця контролю в управлінській діяльності полягає у тому, що контроль виконує різні функції на всіх етапах управління. Вчений вважає науково коректним застосування термінів «оцінювально-коригуючий підсумковий аналіз» та «корекція» як самостійної функції управління, що спрямована на аналіз результатів і внесення суттєвих змін у подальше управління.

Підсумковий аналіз, на відміну від поточного контролю, який повинен здійснюватися на всіх етапах і операціях процесу управління, здійснюється на заключному етапі, коли завершується управлінський цикл. Основним призначенням функції підсумкового аналізу є аналітичне зіставлення отриманих прикінцевих результатів із планами, проектами, прогностичними моделями тощо. Визначення ступеня відповідності дійсних наслідків передбачуваним, їх якості, встановлення причин невідповідності (чому, де, кому, на якому етапі) і найголовніше — розроблення нового об-

ґрунтованого управлінського рішення, спрямованого на внесення суттєвих змін у процес управління навчальним закладом або його підрозділами, що мають значно поліпшити якісний стан керування — все це відповідає сутності терміна «корекція» [261, 111]. Тому однією з головних функцій управління вченим виокремлюється оцінювально-коригуюча (підсумкового контролю), розуміння змісту якої доповнимо наступним міркуванням: необхідність коригування діяльності суб'єктами управління передбачає також усунення проблем, які можуть підвести систему до «точки неповернення» з кризового стану.

На думку Т. Десятова, О. Коберник, Б. Тевліна, Н. Чепурної [103], контроль виконує діагностичну, коригувальну та регулюючу функції. Вчені визначили вимоги до організації контролю, які полягають у:

- об'єктивності, конкретності і цілеспрямованості контролю, вивченні навчально-виховного процесу з урахуванням основних його закономірностей;
- системності і систематичності контролю на основі вибору найдоцільніших для певного відрізка часу його видів, визначенні оптимальних термінів організації перевірок;
- діалектичному підході до вивчення й аналізу змісту роботи педагогів, який полягає у планомірному охопленні всіх ділянок навчально-виховного процесу, визначенні в процесі контролю конкретних завдань для кожного члена педагогічного колективу, накресленні шляхів їх виконання; оцінюванні роботи педагогів відповідно до сучасних вимог, враховуючи конкретні умови; виявленні елементів передового досвіду й тенденцій його розвитку, наданні педагогам реальної допомоги, навчання на кращих зразках роботи, виробленні навичок самоосвіти;
- повсякденній перевірці виконання рішень.

Позиція авторів свідчить про ґрунтоване та системне бачення змісту контролю в управлінській діяльності. Важливою думкою вчених є акцент на наданні педагогам реальної допомоги, навчання їх на кращих зразках роботи, сприянні вироблен-

ню навичок самоосвіти, хоча ми не погоджуємося з тим, що це є завданням лише контролю. На нашу думку, це завдання має вирішуватися на всіх етапах управлінської діяльності.

Зміст функції контролю ґрунтовно та науково виважено розкрито Є. Хриковим у праці «Управління навчальним закладом». Автор зауважує, що контроль, як функція, є елементом цільового стратегічного управління [423, 128–129]. Він спрямований на забезпечення розв'язання трьох завдань: виявлення відхилень фактичних результатів управління від передбачуваних; з'ясування причин розбіжності мети та результатів управління; визначення змісту регулюючої діяльності щодо зведення до мінімуму наявних відхилень.

Перше завдання контролю дає змогу пов'язати його з функцією планування, друге — з функцією організації, третє — створює умови для реалізації функції регулювання.

Функція регулювання сприяє зближенню одержаного проміжного результату управління із запланованим. Це дає можливість зробити висновок про те, що про контроль, як функцію управління, можна говорити тільки як про контроль за реалізацією конкретної мети управління в межах того чи іншого циклу.

Ефективність контролю залежить від його переорієнтації з малих педагогічних систем (окремих занять та заходів) на більші педагогічні системи. Головним об'єктом контролю стають реалізація цілей управління в межах великих управлінських циклів, створення у навчальному закладі умов для реалізації його інституціональних завдань [423, 134–135].

Цілком поділяючи позицію автора щодо належності функції контролю до цільового стратегічного управління, зауважимо, що, на нашу думку, регулювання, яке полягає в сприянні зближенню одержаного проміжного результату управління із запланованим, є завданням організації (про що зазначали вище), а не контролю.

Отже, контроль — це процес спостереження та перевірки відповідності результатів функціонування системи, яка керується прийнятим рішенням.

Контрольно-аналітична функція компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи полягає у кількісній і якісній оцінці та аналізі результатів діяльності вищого навчального закладу, його структурних підрозділів та конкретних працівників. Очікуваними результатами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі є вимоги до їхньої компетентності, відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, яка розглядається в системі вищої освіти як модель фахівця. Основними завданнями контрольно-аналітичної функції управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є вимірювання досягнутих результатів; порівняння їх з очікуваними та аналіз відхилень і умов, що впливають на результат; коригування управлінських впливів відповідно до отриманих результатів.

Таким чином, в управлінському циклі контроль виконує роль зворотного зв'язку, а двокомпонентний зміст контрольно-аналітичної функції зумовлений зв'язком контролю, аналізу та коригування у разі потреби внесення суттєвих змін в управлінський процес.

Зміст контролю зумовлюється впливом на результати діяльності людини двох груп стимулів: зовнішніх та внутрішніх. Здійснення традиційного контролю веде до домінування зовнішніх стимулів професійної діяльності, що, з одного боку, сприяє розвитку відповідальності та дисциплінованості працівників, а з іншого боку, гальмує розвиток творчості всіх учасників освітньої діяльності. Зважаючи на визначення сутності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, яка полягає в тому, що, з одного боку, управління здійснюється відповідно до державних норм до структури, змісту, видів, форм і термінів навчання, а з іншого, — фокусує увагу на присутності в освітньому процесі «людського фактора», що володіє внутрішнім потенціалом самоорганізації та саморозвитку, зазначимо, що контроль має організовуватися так, щоб задіювати не лише зо-

внішні, а й внутрішні стимули діяльності, заохочувати та допомагати всім працівникам у здійсненні ними професійної діяльності, а не обмежувати їхню свободу й ініціативу.

Реалізація контрольно-аналітичної функції у процесі підготовки магістрантів педагогіки вищої школи передбачає аналіз виконання рішень адміністрації закладу та колегіальних органів управління — вчених рад, ректорату, загальних зборів. Важливу роль під час виконання цієї функції відіграє самоаналіз діяльності закладу, який здійснюється у ході проходження процедур ліцензування та акредитації навчального закладу, в цілому, та спеціальності «Педагогіка вищої школи», зокрема. Надзвичайно важливим у проведенні контролю є встановлення його доцільних меж з огляду на творчий характер педагогічної діяльності та спрямування навчального процесу на розвиток творчості та самостійності студентів.

Важливість контрольно-аналітичної функції в управлінському циклі компетентісно орієнтованого управління зумовлено також постійними змінами, що відбуваються середовищі, що оточуює вищий навчальний заклад. Це вимагає відповідного реагування, аналізу та коригування не лише намічених планів, а інколи і цілей організації.

Визначальна роль в управлінській діяльності належить інформаційній функції управління. Це зумовлено тим, що достатність та надійність інформації на всіх етапах управлінського циклу є необхідною умовою якісного управління.

Інформаційна функція в умовах компетентісно орієнтованого управління спрямована на виявлення стану та аналіз сформованості професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи у процесі їх навчання у ВНЗ, доведення відповідної інформації до відома всіх учасників освітньої діяльності. Ця функція обслуговує всі чотири рівні управління формуванням професійної компетентності студентів: перший рівень — адміністрація ВНЗ (ректор, проректори, вчена рада як колективний орган управління ВНЗ); другий — адміністрація інституту (директор, заступники директора, вчена рада як колективний

орган управління інституту); третій — викладачі, куратори груп; четвертий — органи студентського самоврядування.

Обов'язковими вимогами до інформації щодо сформованості професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є її простота — інформація має бути адекватною можливості її сприйняття на кожному з рівнів управління; наочність — форма подання інформації має носити структурований характер; однозначність — отримані дані мають розумітися всіма учасниками освітньої діяльності однаково; систематичність — інформація про стан сформованості професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи має надходити оперативно та систематично; достовірність — інформація має спиратися на науково обґрунтований механізм її вимірювання [124].

Аналіз наукових праць (Г. Єльнікової [151], Л. Калініної [177], В. Кременя, С. Пазиніча, О. Пономарьова [220], В. Маслової [361]) свідчить про те, що в управлінні закладом освіти, зокрема, і вищим, використовуються зовнішні та внутрішні інформаційні потоки. Зовнішні потоки утворює інформація, джерела якої знаходяться поза межами вищого навчального закладу. Зміст зовнішньої інформації суттєво впливає на ефективність управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. До зовнішньої інформації під час здійснення професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ належать дані щодо загальної політичної, соціально-економічної і культурної ситуації в країні та за її межами; нормативно-правові документи державного та регіонального рівнів, що стосуються вищої освіти; інформаційно-методичні матеріали, що сприяють удосконаленню діяльності вищого навчального закладу за напрямками його діяльності. Основними видами зовнішньої інформації вищого навчального закладу є: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [282], Закон України «Про вищу освіту» [160], накази МОН України, постанови КМ України про перелік спеціальностей, галузеві стандарти вищої освіти.

Внутрішні інформаційні потоки утворює інформація, що виникає і циркулює у самому вищому навчальному закладі. Специфіка управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи зумовлює джерела, періодичність надходження та аналізу внутрішньої інформації.

Внутрішню інформацію доцільно поділяти на стратегічну, тактичну та оперативну. До стратегічної інформації в умовах компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи належать Концепція розвитку вищого навчального закладу, довгострокові проекти та перспективні плани за окремими напрямками, які розраховані на термін у понад три роки, до тактичної — річні плани роботи вищого навчального закладу та його структурних підрозділів, щосеместрова інформація про результати професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ. Оперативна інформація є основою щоденної роботи суб'єктів управління, вона також відображає поточні завдання та стан їх виконання за тиждень та/або місяць. Необхідною умовою ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є оперативний аналіз значущих змін навколишнього середовища, які можуть суттєво вплинути на діяльність вищого навчального закладу.

Реалізація інформаційної функції управління дає змогу вчасно бачити відхилення й зміни в часі параметрів управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, відслідковувати відповідні тенденції та закономірності. Науково обґрунтованим механізмом для вимірювання параметрів процесу управління є використання кваліметричних факторно-критеріальних моделей, які дають змогу кількісно оцінити якість соціальних явищ, зокрема, і якість компетентнісно орієнтованого управління.

Інформаційна функція використовується як при прямому, так і при зворотному зв'язку. Таким чином, вона тісно пов'язана із виокремленою нами закономірністю залежності якості управління від повноти і рівноваги між прямим і зво-

ротним зв'язками. Через інформаційну функцію знаходить реалізацію принцип моніторингу, який полягає в необхідності систематичного спостереження за якістю професійної підготовки, її поточними та кінцевими результатами. Отже, максимально повна, систематична та достовірна інформація забезпечує ефективне функціонування як окремих компонентів, так і всієї системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи в цілому.

Перейдемо до розгляду соціально-психологічних функцій компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Мотиваційно-цільова функція. Про необхідність здійснення функції мотивації та стимулювання в управлінській діяльності свідчать праці Г. Дмитренка [106], Г. Єльнікової [151], М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі [267], В. Кнорринга [192], В. Маслова [260; 261], В. Пікельної [320], Ф. Хміля [419], Є. Хрикова [423], Є. Яковлеєва [460]. Спільною позицією науковців є розуміння необхідності поєднання як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів професійної діяльності.

Заслуговує на увагу розкриття механізму мотивації персоналу організації, представлено Г. Дмитренко та Т. Ріктор [106]. Розглядаючи технологію підвищення якості трудового потенціалу організацій, Г. Дмитренко до основних мотиваторів діяльності включив: ентузіазм, підкріплений стимулюванням; сильнодіюче економічне стимулювання успішного завершення проекту; комплексну мотивацію досягнення цілей на основі використання кваліметричного оцінювання результатів праці; цілеорієнтовану мотивацію (мотиваційний моніторинг); управління кар'єрою, змагання і водночас взаємодопомогу [106, 55]. Алгоритм проведення мотиваційного моніторингу пов'язаний із систематичним виявленням мотиваційних потреб працівників за допомогою мотиваційного профілю формування бюлетеня відповідних стимулів і діагностування ступеня задоволеності цих мотиваційних потреб через кваліметричне оцінювання [106, 61]. Екстраполюючи результати наведеного дослідження на процес управління фор-

муванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, повністю поділяємо висновок авторів щодо необхідності проведення систематичного мотиваційного моніторингу всіх учасників освітньої діяльності під час здійснення професійної підготовки.

В. Маслов вбачає роль стимулювання у спрямованості на створення нового досвіду. На думку вченого, пропозиції нових ідей і продуктивне використання творчих здібностей вчителя самі по собі є могутнім моральним стимулом [261, 108]. Для того, щоб стимулювання було оптимізованим, вчений пропонує враховувати особливості працівників, знаходити заходи, які б найкраще стимулювали творчу роботу конкретної людини. Факторами стимулювання вчений вважає проведення атестації педагогічних працівників, матеріальні стимули, які полягають у диференціації оплати праці. З огляду на специфіку компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи цілком поділяємо позицію автора щодо необхідності та важливості стимулювання ініціативності та творчості працівників у процесі управління.

Стимулювання, мотивацію підлеглих Є. Хриков [423] вважає актуальним управлінським завданням, яке реалізується під час здійснення всіх функцій та в поточній роботі керівника. Автор констатує, що здебільшого виникає необхідність у додатковій мотивації участі працівників у передбаченій роботі [423, 113]. Для реалізації цього завдання вчений пропонує використовувати розроблену колективом науковців під керівництвом В. Лазарева модель механізму мотивації (рис. 3.5).

Для використання цієї моделі бажано, щоб керівник був обізнаний з теорією потреб А. Маслоу, Ф. Херцберга, теорією очікування, теорією справедливості, моделлю Портера — Лоулера.

Наведена модель свідчить про те, що вмотивованість залежить від значущості для працівника винагороди за необхідну роботу, від можливості досягнення результатів, очікуваних наслідків після досягнення цілей, привабливості цих наслідків. Знання суб'єктивного характеру оцінювання працівником

важливості для нього тієї чи іншої роботи дає керівникові змогу прогнозувати рівень зацікавленості працівника у виконанні роботи та впливати на його мотиваційну сферу.



Рис. 3.5 Модель механізму мотивації

Не менш важливим, на думку вченого, є завдання групової мотивації. Керівник повинен мати уявлення про рівень групової згуртованості, налаштованості на роботу, моральні принципи, сумніви, рівень сформованості мотивів. Керівнику слід враховувати, що під час створення групи вирішальну роль відіграють особистісні мотиви. Якщо група виправдовує очікування працівника, то об'єднувальні сили зростають (*досягається синергетичний ефект* — І. Драч). Якщо особистісні потреби не

задовольняються, то первинна мотивація може перетворитися на байдужість і навіть агресію.

Одним із стимулів професійної діяльності, на який звернула увагу Г. Єльникова при дослідженні закономірностей адаптивного управління, є активізація природних механізмів розвитку керованої системи [149]. Вчена констатує, що управління завжди продуктивне, якщо управлінський вплив спрямований на природний шлях розвитку (людини, організації тощо). Природний розвиток соціальних систем зв'язаний зі свідомою діяльністю людей, їх здатністю сприймати будь-яку інформацію, осмислювати своє становище, порівнювати себе з іншими, аналізувати вимоги наявної ситуації тощо. У зв'язку з цим може виникати стан незадоволеності, що активізує пошук способів виходу з нього. Відбувається переосмислення неузгоджень, які виникають внаслідок спілкування з іншими людьми або активного засвоєння норм поведінки, цінностей колективу, інших засобів діяльності тощо. Якщо людина визнає причинами неузгодженості зовнішні обставини, вона знімає з себе відповідальність за неуспішну самореалізацію і переборює внутрішній конфлікт захисним шляхом через самовиправдання. Якщо людина визнає причиною неузгодженості власну недосконалість, вона бере на себе відповідальність за результативність самореалізації і намагається зняти внутрішній конфлікт шляхом активної дії щодо власного розвитку [149, 62].

Виокремлення мотиваційно-цільової функції в управлінському циклі ґрунтується на усвідомленні взаємозв'язку мотивації і цілі діяльності колективу/особистості. Розглядаючи зміст цієї функції з позиції визначених нами концептуальних підходів до компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи (людиноцентричного, системного, синергетичного), зазначимо (за Є. Яковлевим [460]), що відповідно до синергетичного підходу системі не можна нав'язувати ціль, яка не відповідає внутрішнім тенденціям її саморозвитку. Це стосується і мотивації учасників

освітньої діяльності як елементів педагогічної системи з позиції системного підходу. Таким чином, декомпозиція загальної мети системи управління до рівня конкретних виконавців має бути здійснена з врахуванням їх інтересів і потреб. Принциповим моментом у цьому процесі є узгодженість цілей колективу та окремої особистості [460, 165–166].

Реалізація мотиваційно-цільової функції системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи з позиції людиноцентричного підходу означає поступове перетворення суб'єкт-об'єктних відносин, коли об'єкт вимушений підкоритися необхідності досягнення прийнятої іншими мети, на суб'єкт-суб'єктні, які характеризуються прийняттям керованою системою загальної цілі як власної. Суб'єкт-суб'єктні відносини при взаємодії «викладач-студент», «адміністратор-викладач» ґрунтуються на взаємоповазі, довірі та партнерстві, що приводить до згуртованості колективу вищого навчального закладу, розвитку творчого потенціалу як викладачів, так і студентів [136; 471].

В організації навчального процесу як основного джерела формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи суб'єкт-суб'єктні відносини означають врахування інтересів і потреб студентів шляхом їх залучення до розробки варіативної складової освітньо-професійної програми, активне використання при проведенні занять особистісного досвіду студентів, перехід до інтерактивних форм і методів навчання, консультування з актуальних для студентів проблем, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю.

Через мотиваційно-цільову функцію компетентісно орієнтованого управління реалізуються закономірності залежності ефективності управління від рівня взаємодії всіх структурних елементів, залежності розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації управління і рівня професійної свободи, залежності ефективності управління від згуртованості колективу вищого навчального закладу та принципи гуманізації, демократизації, цілеспрямованості, психологізації, особистісно

орієнтованої та діяльнісної спрямованості організації навчального процесу.

Фасилітативна функція. У першому розділі нашого дослідження як одну з функцій професійної діяльності викладача вищої школи нами було визначено фасилітативну, реалізація якої сприяє пізнанню студентами власних можливостей та забезпечує супровід індивідуального саморозвитку студента. Вважаємо за доцільне виокремлення функції фасилітативного супроводу не лише у взаєминах «викладач — студент», а й у взаємодії адміністративного персоналу різних рівнів та у відносинах «адміністратор — викладач» [136].

Необхідність фасилітації в управлінській діяльності зумовлюється тим, що в умовах інформаційного суспільства ключовим фактором успішної професійної діяльності стає здатність особистості до цілеспрямованого саморозвитку протягом життя. Як викладач-фасилітатор супроводжує процес самопізнання, саморозвитку та самоудосконалення особистості студента у процесі професійної підготовки, так і керівник-фасилітатор має створювати умови для розкриття творчого потенціалу працівників, супроводжувати процес побудови траєкторії їх професійно-особистісного розвитку для досягнення найвищих результатів у професійній діяльності. Опора на талант, креативність та ініціативність має розглядатися як найважливіший ресурс успішної діяльності організації, зокрема, і управлінської.

Розвиваючи ідею фасилітативного супроводу фахової підготовки особистості в умовах трансформації освіти, відомий вітчизняний психолог П. Лушин [248; 480] вводить поняття «екофасилітації», яке ґрунтується на використанні принципу екологічності у сучасних умовах психологічної і експериментальної педагогічної допомоги. Вчений зазначає, що фасилітація має відношення до управління ситуацією розвитку наявного потенціалу особистості, а екофасилітація — до управління ситуацією невизначеності особистості в умовах генерування принципово інших можливостей (нового потенціалу) подальшого розвитку.

На думку дослідника, у сучасному світі акцент у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі необхідно перенести з викладання на фасилітацію навчання як прояв нового мислення, як істинну реформу освіти, яку неможливо забезпечити ні шляхом вдосконалення навичок і вмінь, знань і здібностей педагога, ні шляхом розроблювання та впровадження у процес навчання експериментальних програм і сучасних технічних засобів навчання.

Поняття «фасилітація» має свої атрибути: істинність і відкритість, прийняття і довіра, емпатійне розуміння. Перший елемент — це справжність, щирість або конгруентність. Якщо у разі емпатії йдеться про співпереживання емоційному стану іншої людини, то в разі конгруентності — про переживання власних почуттів, про їх відкритість собі та іншим людям. Конгруентність (від англ. *congruence*) — справжність, відкритість, чесність, одна з трьох «необхідних і достатніх умов» ефективного контакту і відносин (поряд з емпатією і безоцінювальним позитивним прийняттям), розроблених в межах людиноцентричного підходу.

Другою за важливістю установкою для створення клімату, сприятливого для професійно-особистісного розвитку, є безумовне позитивне прийняття особистості. Коли педагог визнає того, хто навчається, цілісно, а не обумовлено, просування вперед більш імовірно.

Третій аспект фасилітативного супроводу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи — це емпатійне розуміння особистості студента. Це означає, що педагог точно сприймає почуття, особистісні смисли, які переживає той, хто навчається, і на цьому прийнятті буде комунікацію з ним.

Спираючись на синергетичні засади фасилітації, взаємодія педагога і студентів націлена на моделювання майбутнього мотиваційно-персоніфікованого кінцевого результату навчання у їх свідомості. Фасилітація взаємодії відбувається завдяки переходу від регламентованих, алгоритмизованих, рецептурних форм і методів взаємодії до розвиваючих, інтерактивних, стимулюючих до самопізнання, саморозвитку та саморефлексії.

Педагог-фасилітатор дає змогу особистості обирати свою індивідуальну траєкторію професійно-особистісного розвитку і досягати найвищих результатів у формуванні професійної компетентності.

Фасилітація в управлінні спирається на так ідею: структурні та змістові особливості певної організації не є випадковими — вони закономірно відображають адекватність її реакцій і процесів тим умовам, в яких вона перебуває.

Фасилітатор виходить з того, що кращого не можна досягти, не усвідомивши переваг наявного рівня ефективності організації. Тому в фасилітативній логіці оновлення організації в тому чи іншому аспекті не є особливою проблемою. Організація спонтанно саморегулюється і автоматично перебудовується в ситуації прийняття нових цілей або контексту її розвитку.

Зазначимо, що здійснення фасилітативного супроводу при компетентісно орієнтованому управлінні професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи передбачає також навчання, консультування працівників, надання допомоги у разі потреби. Керівник-фасилітатор не може вимагати оптимальних результатів від працівників, не переконавшись у правильному сприйнятті змісту отриманих завдань, достатності компетентності працівників для їх вирішення.

Незважаючи на те, що функцію фасилітації в управлінській діяльності на сьогодні не виокремлено, вважаємо, що доцільність її здійснення опосередковано підтверджено нижче наведеними міркуваннями науковців. Так, В. Бондар зауважує, що метою управлінської діяльності є надання дійової допомоги педагогічному колективу в поліпшенні навчання і виховання учнів [46]. З такої ж позиції сутність управління трактується В. Афанасьєвим. Вчений зазначає, що управляти людьми — це, насамперед, навчати їх того, що і як робити [19].

Є. Хриков [243, 41] зазначає, що управління навчальним закладом є різновидом соціального управління, яке, функціонуючи як влада, має або вигляд примусу, або переконання, або визнання авторитету, або поєднання і першого, і другого,

і третього. Але водночас для управління навчальним закладом використання владних важелів не має всеосяжного значення. Це пов'язано зі специфікою педагогічної діяльності, яка за своєю природою є творчою. Тому в керуванні цією діяльністю на перший план виходять не диктат і владні повноваження, а навчання педагогів за допомогою різноманітних форм методичної роботи.

Таким чином, автори розкривають сутність управління через надання дійової допомоги працівникам колективу, навчання оптимальним шляхам здійснення діяльності для досягнення поставлених цілей, що і є змістом фасилітативної функції управління.

Основні поняття фасилітації — відкритість, прийняття, довіра, підтримка — узгоджуються із сутністю людиноцентричного підходу, визначеного як методологічну основу компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магистрантів педагогіки вищої школи. Реалізація цієї функції під час здійснення управлінської діяльності передбачає формування зацікавленості її учасників у створенні умов для професійно-особистісного розвитку, стимулювання розвитку свідомості людей, їх свободи, свободи вибору. Професійна свобода при цьому не означатиме всездозволеність і свободу від професійних обов'язків, а спонукатиме розвиток творчої педагогічної діяльності. Усвідомлюючи, що надмірна свобода може призвести до руйнації системи, позиція керівника-фасилітатора полягає в тому, щоб знаходити механізми, які дають змогу, з одного боку, підтримувати ініціативи, інновації, а з іншого, — не допустити розбалансованості системи.

Важливою властивістю фасилітативного супроводу як функції управління є її спрямування на усвідомлення та прийняття особистістю необхідності роботи в умовах міжособистісного спілкування, на вироблення навичок емпатійного розуміння, які зумовлюють професійно-особистісний розвиток. Фасилітація взаємодії при цьому здійснюється шляхом переходу від регламентованих, алгоритмизованих форм і мето-

дів взаємодії до розвиваючих, інтерактивних, стимулюючих до самопізнання, саморозвитку та рефлексії.

Завершуючи розгляд функцій компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, зазначимо, що:

- домінування однієї чи декількох функцій управління негативно впливає на ефективність системи управління в цілому;
- ефективність реалізації кожної з управлінських функцій є необхідною, проте недостатньою умовою ефективного функціонування системи управління, загалом. Ефективність управлінської діяльності досягається шляхом забезпечення внутрішньосистемних зв'язків всіх функцій управління.

Компетентнісно орієнтоване управління можна розглядати як складну багатофункціональну систему, результатом якої має стати фахівець, що відповідає за своїми особистісними і професійними якостями потребам як держави, суспільства, так і самої людини.

Продовжуючи розгляд організаційно-технологічного забезпечення управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, проаналізуємо методи управління, через які реалізується зміст управлінської діяльності.

У науковій літературі є різні визначення цього поняття, при цьому розуміння сутності методів управління прямо пов'язане з розумінням сутності та змісту управління.

Як зазначає В. Колпаков у праці «Методи управління», метод — це організація прийомів та засобів, які забезпечують досягнення мети [199, 9]. Через методи реалізуються управлінські функції, у використанні методів — основний зміст управлінської діяльності. Метод складається з прийомів та способів. Прийом — це певна дія, рух. Спосіб — порядок використання сил та засобів.

Г. Єльнікова вважає, що метод може розглядатися і на теоретичному, і на емпіричному рівнях. На теоретичному метод

розглядається як проектування суб'єктом ідеального уявлення (моделі) його діяльності з досягнення мети. На емпіричному — це конкретні засоби, прийоми [151, 80–81].

П. Фролов підкреслює, що будь-який метод містить знання: 1) про цілі діяльності; 2) про необхідний для досягнення мети спосіб діяльності; 3) про об'єкт діяльності, бо без об'єкта, ідеального чи матеріального, діяльності не буває [410, 29].

Розглядаючи проблеми управління навчально-виховною роботою у школі, О. Орлов під методами управління розуміє способи й шляхи діяльності адміністрації з планування, організації, регулювання та контролю за роботою вчителя й учнів з метою досягнення найкращих результатів навчально-виховного процесу. Формулюючи вимоги до методів управління, вчений вважає, що методи управління мають бути:

- а) способами організації навчально-виховного процесу (організація режиму роботи навчального закладу, матеріально-технічного оснащення навчального закладу тощо);
- б) способами взаємодії з учителями (інструктаж, методична допомога, контроль тощо);
- в) способами взаємодії з колективом школярів та окремими учнями (організація і педагогічне керівництво учнівським самоврядуванням, формування світогляду учнівської молоді, її пізнавальних інтересів, створення традицій навчального закладу тощо);
- г) способами стимулювання ефективної діяльності вчителів та учнівської молоді (формування мотивів діяльності вчителів та учнів у навчальній і виховній роботі);
- д) певною сукупністю прийомів управлінського впливу з метою координації і регулювання спільної діяльності навчального закладу, сім'ї й громадськості [306].

Л. Даниленко методи управління розглядає як основні засоби управлінської діяльності керівників ЗНЗ («знаряддя праці»), якими користуються при здійсненні цілеспрямованого впливу на учасників навчально-виховного процесу (вчителів,

працівників школи, учнів, їх батьків) для досягнення поставленої організаційно-управлінської та навчально-виховної мети [95, 119]. На нашу думку, трактування методів управління лише як засобів діяльності керівника або адміністрації навчального закладу певною мірою звужують зміст цього поняття, оскільки управлінська діяльність притаманна не лише адміністративним працівникам, а й іншим суб'єктам управління: колегіальним органам управління, викладачам, студентам.

Під методами управління В. Пікельна розуміє сукупність способів впливу керуючої системи на керовану, які самі по собі є взаємопов'язаною системою [318]. Вважаємо, що акцент на впливі у цьому визначенні характеризує адміністративно-командну систему управління, проте поза увагою залишаються такі істотні характеристики управління як суб'єкт-суб'єктна природа взаємовідносин в управлінській діяльності, врахування узгодження інтересів всіх учасників освітньої діяльності.

У нашому дослідженні тлумачення поняття «методів управління» буде ґрунтуватися на позиції науковців Т. Шамової, Є. Хрикова.

За Т. Шамовою [438], методи управління — це система прийомів організації спільної діяльності учасників освітнього процесу щодо реалізації цілей, принципів та змісту управління.

Є. Хриков визначає методи управління навчальним закладом як упорядковані засоби пізнання й перетворення керованої підсистеми, спрямовані на створення умов, необхідних для реалізації цілей навчального закладу. На думку науковця, це визначення набуває сенсу лише за умови комплексного розгляду сутності методів управління навчальним закладом, їх номенклатури й сутності окремих методів [423, 210].

Отже, методи управління є засобами реалізації функцій управління. Вони є сукупністю способів організації спільної діяльності учасників освітнього процесу, необхідних для досягнення цілей навчального закладу.

Для виокремлення методів компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки

вищої школи проаналізуємо наукові праці з теорії соціального управління та управління освітою, в яких представлено різні класифікації методів управління.

Так, вітчизняний вчений Ф. Хміль пропонує розглядати три групи методів управління: економічні, організаційно-розпорядчі та соціальні.

Економічні методи орієнтовані на економічні інтереси людей. До них належать централізоване планування, госпрозрахункові, цільові комплексні програми, фінансування, кредитування, ціноутворення, стимулювання.

Організаційно-розпорядчі методи є стрижнем управлінського впливу і включають: організацію нових структур управління, регламентацію діяльності, визначення оптимального співвідношення між різними методами і групами методів управління.

Соціальні методи містять методи соціального прогнозування, соціального регулювання та соціального планування [419, 107].

Аналогічну позицію займає Б. Саймон, який, виходячи з цілей управлінського впливу, також виокремлює три групи методів управління: психолого-педагогічні, організаційно-розпорядчі, економічні [354, 16–18].

В. Зверевою введено класифікацію методів організаційно-педагогічної діяльності керівників ЗНЗ, що залежать від способів адміністративного впливу (переконання, примушування), форм адміністративного впливу (зауваження, попередження, догана), мотивів адміністративного впливу (організаційного і морального стимулювання) [162].

О. Орловим виокремлено дві групи методів управління навчальним закладом [306]. Перша група — організаційно-розпорядчі методи (організаційне нормування і регламентування; добір, розстановка і робота з кадрами; розпорядчо-інструктивна робота; узагальнення досвіду організаторської роботи), друга група — психолого-педагогічні методи управління навчальним закладом (переконання; особистий приклад; бесіди; інструк-

таж; заохочення; покарання; організація педагогічного колективу й колективу учнів; змагання; формування громадської думки; атестація). Специфічним методом управління навчального закладу, що не належить до жодної з цих груп, вчений вважає системний аналіз.

Розширену класифікацію методів управління запропоновано Л. Даниленко [95], яка виокремлює вербальні, дослідницькі, ілюстративно-показникові, техніко-технологічні методи управлінської діяльності керівника.

Вербальними методами є індивідуальні (консультація, бесіда) та групові (інструктаж, нарада, збори).

Дослідницькі методи — вивчення передового досвіду, атестування педагогічних кадрів, порівняння їхніх сучасних досягнень із минулими і досягненнями вітчизняних та зарубіжних колег; анкетування й інтерв'ювання при підготовці до педагогічної ради чи інших колективних зборів, нарад; виготовлення, друкування матеріалів (газети, збірники, статті, методичні рекомендації) про діяльність педагогічного й учнівського колективів.

Ілюстративно-показникові методи — моделювання структури організації навчально-виховного процесу; побудова графіків, таблиць, матриць; вивчення рівня знань та вихованості учнів, професійної підготовленості вчителів до творчої праці.

Техніко-технологічні методи — активне застосування технічних засобів і пристроїв (комп'ютер, телебачення, радіо, селектор тощо).

У поданій класифікації, на наш погляд, існують суперечності. Так, комп'ютери, телебачення, радіо, селектори є технічними засобами, а не методами управління. До методів управління не належать і виготовлення, друкування матеріалів (вони є засобами відображення інформації).

Класифікація методів управління, розроблена Є. Хриковим [423], відображає головну особливість управлінської діяльності — її стрижневою ланкою є управлінське рішення. Весь зміст управлінської діяльності пов'язаний з підготовкою та розро-

блюванням управлінських рішень, ознайомленням виконавців з прийнятими рішеннями та забезпеченням виконання цих рішень. Із огляду на це, вченим виокремлено методи: одержання інформації, необхідної для управління навчальним закладом; розроблювання управлінських рішень; доведення управлінських рішень до виконавців; організації виконання управлінських рішень; організаційно-методичні методи управління навчальним закладом.

Таким чином, запропонована класифікація системи методів управління відображає внутрішню логіку і сутність управлінської діяльності та базується на критерії етапу розроблювання та реалізації управлінського рішення.

Вченим визначений зв'язок методів та функцій управління (табл. 3.2).

Узагальнення результатів проведеного теоретичного аналізу методів управління, представлених у наукових джерелах із педагогічного менеджменту, до методів компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи нами віднесено фінансово-економічні, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні.

Фінансово-економічні методи забезпечують матеріальну основу для здійснення управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів на засадах компетентного підходу. До них належать: методи централізованого планування, бюджетного управління, кошторисно-господарського розрахунку, економічного стимулювання.

На нашу думку, в умовах ринкової економіки для підвищення якості управління підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах перелік фінансово-економічних методів управління необхідно доповнити таким перспективним та актуальним методом, як бенчмаркінг [137].

Про бенчмаркінг було відомо в Китаї ще в IV ст. до н.е. У книзі «Мистецтво війни» Сунь Цзи писав: «Якщо ви знаєте свого ворога і знаєте себе, то ваша перемога не підлягає сумніву» [66].

Таблиця 3.2

Домінуючі функції методів управління

Методи отримання управлінської інформації	Методи розробки управлінських рішень	Методи доведення управлінських рішень до виконавців	Методи організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень
Пізнавальна Контролююча Стимулюючо-мотиваційна	Прогностична Моделююча Плануюча Оцінювальна	Стимулюючо-мотиваційна Регулююча Комунікативна Інформаційна Координаційна	Організації пізнавальної діяльності Пізнавальна Комунікативна Стимулюючо-мотиваційна

Один із класиків менеджменту Ф. Котлер визначає бенчмаркінг як процес порівняння товарів і бізнес-процесів компанії з товарами і процесами конкурентів чи провідних компаній інших галузей для пошуку шляхів підвищення якості цих товарів і ефективності роботи компанії [212].

Бенчмаркінг є систематичною діяльністю, спрямованою на пошук, оцінювання і навчання на кращих прикладах, не залежно від їхнього розміру, сфери бізнесу і географічного положення, що приведуть організацію до досконалішої форми. Дієвий інструмент для визначення становища компанії порівняно з іншими, подібними за розмірами або сферою діяльності, організаціями [426].

На думку І. Гириловської, успіх бенчмаркінгу полягає в чіткому виконанні певних структурних процедур [71]. Схема, зображена на рисунку 3.6, ілюструє спрощений підхід до циклів даного процесу.

Методика проведення бенчмаркінгу передбачає такі етапи:

- оцінювання діяльності навчального закладу та виявлення «проблемних зон»;
- визначення предмета еталонного порівняння;
- пошук еталону та вибір форми еталонного порівняння;
- збір інформації;

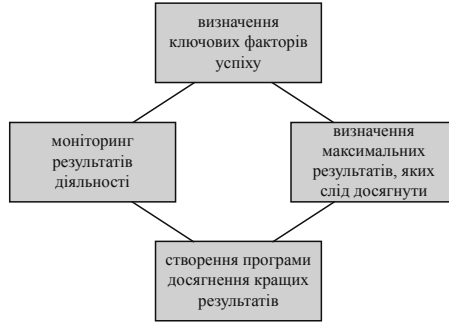


Рис. 3.6. Цикл бенчмаркінгу

- аналіз інформації та розроблювання плану впровадження інновацій;
- впровадження нових ідей у діяльність закладу;
- повторне самооцінювання та аналіз результатів.

Основою для використання методу бенчмаркінгу в управлінні формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є використання індикаторів ефективності професійної підготовки, які містяться у Положенні про проведення державної атестації ВНЗ III-IV рівнів акредитації [280], згідно з яким кількісним показником, що узагальнює рівень наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності ВНЗ, є загальна інтегральна оцінка або рейтинг, що у комплексі характеризує:

- науковий та науково-технічний потенціал ВНЗ;
- ефективність та результативність наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності.

Усі показники, за якими відбувається оцінювання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, поділяються на такі, що характеризують потенціал (ресурси) ВНЗ, та показники результативності.

До переліку основних показників, за якими відбувається оцінювання наукового потенціалу, належать такі:

- чисельність штатних науково-педагогічних працівників (НПП)), що працюють на повну ставку, та кількість повних ставок, які займають сумісники;
- чисельність докторів наук та професорів у складі НПП;
- чисельність кандидатів наук та доцентів у складі НПП;
- чисельність штатних наукових працівників науково-дослідних частин (НДЧ), секторів та інших науко-дослідних підрозділів;
- чисельність аспірантів та здобувачів;
- чисельність докторантів;
- чисельність докторів у складі НДЧ тощо;
- чисельність кандидатів наук у складі НДЧ тощо;
- обсяг фінансування із загального фонду Держбюджету.

Результативність діяльності вищого навчального закладу характеризується за такими показниками:

- кількістю захищених кандидатських дисертацій працівниками ВНЗ (ННП та НДЧ);
- кількістю захищених докторських дисертацій працівниками ВНЗ (ННП та НДЧ);
- чисельністю науковців ВНЗ, що отримують гранти Президента України для молодих учених;
- обсягами надходжень до спеціального фонду Державного бюджету, в тому числі інноваційних проєктів;
- обсягами фінансування з міжнародних фондів;
- кількістю робіт, відзначених Державною премією України;
- кількістю проданих ліцензій;
- кількістю отриманих охоронних документів;
- кількістю опублікованих монографій відповідно до вимог ВАК;
- кількістю опублікованих підручників та навчальних посібників з грифом МОН;
- кількістю публікацій у фахових наукових виданнях України та в зарубіжних наукових виданнях;
- кількістю публікацій у наукометричній базі даних Scopus.

Таким чином, метод бенчмаркінгу, який забезпечує порівняння комплексної кількісної оцінки наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності конкретного вищого навчального закладу з іншими ВНЗ, які здійснюють відповідну підготовку магістрантів педагогіки вищої школи, забезпечує можливість ефективного управління на всіх рівнях: співробітник, кафедра, факультет, інститут, ВНЗ.

Організаційно-педагогічні методи компетентнісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи спрямовані на забезпечення його безперервності, цілісності і повноти. До них належать методи: отримання управлінської інформації (аналіз управлінської документації, спостереження, опитування, бесіда, експертне оцінювання, морфологічний аналіз, екстраполяція тенденцій), розроблювання управлінського рішення (структуризація, характеристика, оптимізація, дискусія, мозковий штурм), доведення управлінських рішень до виконавців (бесіда, переконання, наказ, розпорядження), розподілу функцій компетентнісно орієнтованого управління, добір та розстановку управлінських і науково-педагогічних кадрів, визначення відповідальності суб'єктів управління.

Аналіз управлінської документації для отримання інформації про спрямованість, системність діяльності суб'єктів компетентнісно орієнтованого управління передбачає перевірку документації деканату (навчальні плани, заліково-екзаменаційні відомості, протоколи засідань державних екзаменаційних комісій), кафедр (плани роботи та протоколи засідань кафедри, індивідуальні плани викладачів, програми навчальних дисциплін та практик, тематика магістерських робіт, документація з планування та обліку навчального навантаження, інформація з моніторингу якості освітніх послуг, плани підвищення кваліфікації викладачів, графіки відкритих занять, графіки організації індивідуальної роботи зі студентами).

Спостереження як цілеспрямоване систематичне вивчення фактів, процесів та явищ у природних умовах характеризується

наявністю чітко визначеної мети, попереднім розробленням плану та програми спостереження, фіксуванням отриманих результатів спостереження, обов'язковим аналітичним опрацюванням отриманих результатів. Переваги спостереження як методу компетентнісно орієнтованого управління полягають у його доступності та оперативності інформації про педагогічні реалії.

Прикладом використання цього методу є спостереження за реалізацією його мети (формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи) під час відвідування занять адміністрацією ВНЗ. Спостереження доцільно здійснювати за параметрами: зосередження уваги не лише на формуванні професійних знань, а й вмінні їх використовувати в подальшій професійній діяльності; створення атмосфери відкритості, прийняття, довіри; використання інтерактивних методів навчання; вироблення навичок емпатійного розуміння; створення умов для професійно-особистісного розвитку студентів. Узагальнення отриманої таким чином інформації дає можливість зробити обґрунтовані висновки як про реалізацію зазначеної мети, так і про зміст майбутньої методичної роботи з викладачами.

Опитування в умовах компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи передбачає збирання первинної інформації при звертанні з питаннями до конкретних осіб. За допомогою опитування вивчається думка керівників ВНЗ, науково-педагогічних працівників та магістрантів щодо усвідомлення ними сутності професійної компетентності викладача вищої школи, необхідності оновлення управлінських механізмів при здійсненні компетентнісно орієнтованої підготовки, актуальності професійно-особистісного розвитку магістрантів під час професійної підготовки. Використання анкетування як методу отримання управлінської інформації характеризується масовістю опитування, зручністю засобів фіксації результатів, швидкістю збирання інформації, можливістю використання математичних методів опрацювання результатів.

Здійснення компетентнісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи супроводжується виявленням під час безпосереднього спілкування адміністрації ВНЗ, науково-педагогічних працівників і студентів думок людей, їхніх почуттів, намірів, оцінювань, позицій, ставлення до певних фактів та подій, для чого використовується метод бесіди.

Використання морфологічного аналізу в умовах компетентнісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає послідовне та детальне вивчення всіх можливих варіантів вирішення того чи іншого завдання. Цей метод включає упорядкований розгляд впливу різних чинників на поведінку об'єкта прогнозування. Використання морфологічного аналізу передбачає, що жоден з можливих варіантів не відкидається без вичерпного аналізу.

Морфологічний аналіз здійснюється за алгоритмом: 1) складання переліку всіх можливих чинників впливу на управлінську ситуацію; 2) детальний аналіз управлінської ситуації з метою визначення найбільш ефективних засобів впливу на неї; 3) вибір найбільш доцільного варіанта впливу на управлінську ситуацію.

Застосування методу екстраполяції тенденцій ґрунтується на вивченні історії педагогічного чи управлінського явища та перенесенні закономірностей його розвитку в минулому та нинішньому на майбутнє. Цей метод дає можливість визначити об'єктивно притаманні закономірності управління соціальними системами в умовах інформаційного суспільства та перенести ці закономірності на сферу управління професійною підготовкою магістрантів з педагогіки викладачів вищої школи.

Метод експертного оцінювання при здійсненні компетентнісно орієнтованого управління слугує отриманню оцінки проблеми на основі думки фахівців (експертів) з метою подальшого прийняття рішення (вибору). Даний метод використовується для кількісного оцінювання якісних характеристик. Для

здійснення цієї діяльності доцільним є залучення компетентних осіб-експертів, до яких належать керівники ВНЗ, завідувачі кафедр, провідні науково-педагогічні працівники.

Серед методів розроблювання управлінських рішень при здійсненні компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи доцільно використовувати методи структуризації, характеристизації й оптимізації.

Використання методу структуризації дає можливість визначати місце і роль об'єкта дослідження у вирішенні завдань більш високого рівня, виділяти основні елементи та встановлювати відносини між ними. Структуризація забезпечує представлення структури розв'язуваного завдання у вигляді, зручному для наступного аналізу з метою досягнення бажаного результату. Прикладом структуризації при здійсненні компетентнісно орієнтованого управління слугує розроблення структури професійної компетентності викладача ВНЗ, яка передбачає виокремлення її складових, встановлення взаємозв'язків між ними.

Характеризація як метод означає опис визначеної системи характеристик, що кількісно розкривають структуру проблеми, яка розв'язується. Цей метод можна використовувати при описуванні якості навчально-методичного забезпечення дисциплін, кадрового потенціалу та матеріально-технічного забезпечення компетентнісно орієнтованого управління.

Оптимізація управлінського рішення означає вибір найкращого варіанта рішення в певних конкретних умовах. Вона визначається методом матричного оцінювання, який полягає у підрахунку кількісних оцінок головних параметрів кожного з варіантів рішення за шкалою від 1 до 10. Оптимальним вважається той варіант, який набрав більшу кількість балів.

Важливим методом розроблювання управлінських рішень в умовах компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є метод дискусії. Цей метод передбачає участь широкого кола учасників, виявлення різних думок, інтересів та взаємоузгодження

цих думок. Дискусії спрямовуються на спільний пошук оптимальних шляхів вирішення проблем. При цьому проведення дискусій має спиратися на вільний виклад учасниками своїх поглядів, зіставлення різних підходів, публічне обговорення переваг і недоліків дискусійної проблеми.

Метод мозкового штурму при здійсненні управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи полягає у виключенні під час обговорення тієї чи іншої проблеми будь-якої критики ідей, що висуваються. Цей метод передбачає, що процеси генерування нових ідей та їх аналітичного оцінювання поділені в часі та просторі й виконуються двома групами експертів. Вихідним пунктом проведення мозкового штурму є припущення про те, що чим більше ідей і чим вони різноманітніші за якістю, тим більше шансів на те, що серед них опиняться потрібні, кращі ідеї. Важливим завданням організаторів мозкового штурму є створення умов для колективної діяльності з генерації нових ідей. Обговорювана проблема має бути чітко сформульована, а будь-яка ідея розглянута і не може бути оголошена хибною, навіть при її майже очевидній безперспективності. Використання цього методу актуалізовано відсутністю розробленої методології та практичних напрацювань з проблеми компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Отримана за допомогою зазначених методів інформація дає можливість розробити управлінське рішення і оформити його у вигляді наказів, розпоряджень. Із огляду на вагомую роль колегіальних органів управління у вищому навчальному закладі (вчені, науково-методичні, навчально-методичні ради; загальні збори (конференції) колективу), що виконують дорадчу функцію та функцію громадського самоврядування, підготовка рішень колегіальних органів також має здійснюватися з використанням зазначених методів.

Реалізація компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи характеризується розподілом функцій, добором та розстанов-

кою управлінських та науково-педагогічних кадрів, визначенням відповідальності суб'єктів управління, що розглянуто нами при визначенні специфіки здійснення управлінських впливів суб'єктами управління.

Соціально-психологічні методи компетентнісно орієнтованого управління представляють є системою засобів і важелів впливу на психологічний клімат у колективі, гармонізацію міжособистісних відносин працівників, задоволення їх соціальних потреб, розвиток особистості, її соціальний захист. Ці методи управління спрямовані на орієнтацію колективу щодо мети управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, мотивацію особистісної та колективної творчої діяльності співробітників на її досягнення, формування команди, створення та підтримування позитивного мікроклімату в колективі.

Серед соціально-психологічних методів компетентнісно орієнтованого управління доцільно використовувати такі: орієнтація колективу на досягнення спільної мети, мотивація особистісної та колективної творчої діяльності, попередження конфліктів в колективі, формування команди.

Формуючи команду, слід звертати увагу на врахування таких положень:

- спільна мета має тісно узгоджуватися з власними потребами, інтересами членів команди; вона повинна не лише усвідомлюватися членами команди, а й прийматися на емоційному рівні;
- командна діяльність передбачає активність та особисту відповідальність кожного за результат роботи команди;
- робота у команді має ґрунтуватися на довірі членів команди один одному.

Одним із сучасних інструментів поліпшення психологічності управління, який доцільно використовувати у компетентнісно орієнтованому управлінні професійною підготовкою майбутніх фахівців, є система APC (рис. 3.7).

Кутами трикутника, за яким описується досягнення взаєморозуміння між керівником та підлеглими, є:



Рис. 3.7. Система АРС — досягнення взаєморозуміння з підлеглими, базис ефективного виконання управлінських рішень

- афініті — емоційна привабливість керівника, що обумовлюється тональністю його поведінки. Ця тональність має бути бадьорою й оптимістичною, і в жодному разі не виражати погрози, тим паче злості;
- реальність — ступінь реальної згоди між людьми (потрібно домогтися згоди, розуміння своєї позиції при виробленні та виконанні рішень). Розуміння того, що підлеглий не завжди може погоджуватися з думкою керівника, є дуже важливим аспектом взаєморозуміння в подальшому. Власне, так і проявляється повага керівника до підлеглого, що для авторитарного керівника є складним. Але реальна згода є обов'язковою умовою у формуванні атмосфери синергетизму;
- спілкування — обмін ідеями між людьми (потрібно вміти доводити до підлеглих свою думку). Домогтися того, щоб тебе чули, а не тільки слухали. Ця система підказує керівникам шлях до досягнення взаєморозуміння з підлеглими, що є основою ефективного виконання управлінських рішень.

Особливість системи АРС полягає в тому, що за відсутності одного елемента цього трикутника інші також не реалізуються [107, 51–65].

Використання розглянутих соціально-психологічних методів у процесі компетентнісно орієнтованого управління мають особливе значення, оскільки вони мобілізують внутрішній потенціал усіх учасників освітньої діяльності на досягнення спільної мети — забезпечення цілеспрямованого ефективного управлінського впливу на процес формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Зазначимо, що методи управління не можуть бути ефективними і неефективними поза конкретними умовами, тому вмиле використання, правильний вибір оптимального поєднання і співвідношення різних методів управління є завданням усіх суб'єктів компетентнісно орієнтованого управління [137].

Розглянуті методи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, на нашу думку, забезпечать реалізацію його закономірностей, принципів та функцій, розглянутих вище.

3.3. Наукове обґрунтування показників ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

Будь-яка діяльність, зокрема і управлінська, передбачає отримання певного результату, який у загальному вигляді є цілком конкретною — як кількісною, так і якісною — зміною характеристик об'єкта діяльності. При цьому результат може більшою або меншою мірою відповідати тим цілям та очікуванням, які спрямовували діяльність, аж до повного неспівпадіння з передбачуваними змінами.

У нашому дослідженні спиратимемося на те, що основоположним в управлінській діяльності будь-якої установи освіти є управління якістю. Тому компетентнісно орієнтоване управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає управління якістю професійної підготовки.

Цілком погоджуємося з думкою К. Корсака та В. Зубка, що в сучасних умовах необхідна нова філософія управління якістю, основою якої є: по-перше, положення про те, що управлінню якістю підпорядковується вся управлінська діяльність установи; по-друге, необхідне оптимальне співвідношення контролю та самоконтролю (за якість відповідають усі) і, нарешті, в установі мають бути нейтралізовані ті сили, які перешкоджають забезпеченню нової філософії управління якістю [209].

Для наукового обґрунтування показників ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи доцільно проаналізувати зміст понять «якість освіти», «ефективність управління», «критерії та показники ефективності управління».

Вчення про якість пройшло шлях від квалітативізму Аристотеля до сучасної квалітативної парадигми. Для Аристотеля характерне розуміння якості динамічної системи установа «внутрішньої різноманітності» предметів дійсності [311, 32–33].

За Г. Гегелем, якість є, передусім, «тотожна з буттям визначеність, так що дещо перестає бути тим, що воно є, коли воно втрачає свою якість». Гегель утверджує примат якості перед кількістю: кількість бідніша якості за своїм змістом, це «знята якість». Вчений констатує, що ті чи інші кількісні зміни мають свою якісну межу, вихід за яку веде до встановлення нового співвідношення кількості і якості, тобто міри [65].

У сучасній науці категорія «якості» займає важливе місце в системі філософських категорій і набуває все більшого методологічного та світоглядного значення в межах наукового пізнання, а також при вирішенні широкого кола практичних завдань. Аналіз сучасних підходів у дослідженні цього феномена свідчить про їх генетичний зв'язок з класичними уявленнями про сутність якості.

Великим тлумачним словником сучасної української мови поняття «якість» трактується як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням [53, 1423].

З філософських позицій якість в найзагальнішому вигляді розглядається як категорія, що виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складових елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших [376, 302].

О. Субетто розглядає якість як досить складну філософську, економічну, соціальну і водночас громадську системну категорію, яку можна визначити тільки через систему суджень-визначників, у яких відбиваються основні системні принципи і закономірності формування і розвитку якості:

- якість є сукупністю властивостей (аспект властивості);
- якість структурна, вона є ієрархічною системою властивостей або якостей частин об'єкта, процесу (аспект структурності);
- якість динамічна, це динамічна система властивостей (аспект динамічності);
- якість є сутнісна визначеність об'єкта або процесу, що виражається в закономірному зв'язку складових частин і елементів (аспект визначеності);
- якість — основа існування об'єкта або процесу, воно має двояку обумовленість, що виражається в єдності зовнішнього і внутрішнього, потенційного та реального в якості об'єкта або процесу (аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості);
- якість обумовлює одиничність об'єкта або процесу, його специфічну реакцію на зовнішні впливи, цілісність, упорядкованість, стійкість (аспект специфікації);
- якість створюваних людиною об'єктів і процесів на відміну від якості інших явищ природи обумовлює цінність (аксіологізм) відповідних об'єктів та процесів, їх придатність і пристосованість для певних цілей, завдань, умов, висунутих людиною [379, 141].

Т. Сорочан визначає якість як суттєву характеристику предмета, що вирізняє його серед інших і оцінює його своєрід-

ність у цьому відношенні [309, 68], Ю. Адлер — як те, що задовольняє споживача [3].

Науково виваженим є визначення якості, запропоноване В. Федоровим: якість — це об'єктивна, істотна внутрішня визначеність об'єктів і процесів, що обумовлюють їх придатність і пристосованість для певних цілей, завдань, умов, висунутих людиною і суспільством. При цьому окремими якісними показниками таких об'єктів і процесів можуть бути їх властивості, особливості стану, стадії, етапи і фази розвитку [403].

Розширене трактування феномена якості подано П. Кросби. Вчений виокремлює три основні підходи до визначення якості: з точки зору відповідності забезпечення стандарту якості, відповідності домовленостям, відповідності інтересам споживача.

Забезпечення відповідності стандарту якості стосується визначення стандарту, відповідних методів і вимог до якості, які висуваються певними експертами. Цей процес супроводжується інспектуванням або оцінюванням, мета яких — перевірка того, наскільки практична робота відповідає запропонованим стандартам. Для процесу забезпечення якості критичним є публікація стандартів. Схема розроблювання стандартів для публікації надається багатьма національними структурами, більшість з яких є варіантами Кваліфікаційних систем ISO 9000.

Другий підхід до визначення якості, за яким стандарт якості визначається під час переговорів при укладанні контракту, полягає у відповідності домовленостям. Характерною рисою такого оцінювання якості (відповідності домовленості) є те, що визначення якості робиться на місцевому рівні людиною, яка виконує роботу, а не зібранням експертів. Фактично йдеться про «заяву про наміри», яка складає «домовленість» (контракт). Специфікація контрактів може надаватися як особою, яка пропонує послуги, так і особою, яка отримує їх. У другому випадку замовника інформують про стандарти забезпечення якості і якість визначається на локальному рівні.

Якість, яка відповідає інтересам споживача — це якість, при якій той, хто повинен отримати товар або послугу, чіт-

ко пояснює своє розуміння того, який товар або послуга та їх якість відповідають або перевищують очікування споживача. Якість, рушійною силою якої є ринок, є серцевиною змін і вимагає від компаній та організацій переглянути свою роботу таким чином, щоб найкраще відповідати потребам та бажанням споживачів [466, 39].

У стандартах ISO 9000 якість визначено як сукупність характеристик об'єкта, що належать до його здатності задовольняти встановлені і передбачувані потреби. Зазначимо, що дані стандарти розроблені для управління якістю продукції або послуг в промисловості, визначаючи і регламентуючи інваріантні питання створення, розвитку, застосування і сертифікації систем якості на промислових підприємствах. У них встановлюється форма вимог до системи якості в цілях демонстрації постачальником своїх можливостей і оцінювання цих можливостей зовнішніми сторонами. Під системою якості (QS — Quality System) у даних стандартах розуміють документальну систему з керівництвом і описами процедур досягнення якості. Іншими словами, система якості є сукупністю організаційної структури, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, що забезпечує здійснення загального керівництва якістю та містить три рівні документів, а саме: 1) опис політики управління для кожного системного елемента (організація, відповідальні, контроль); 2) опис процедур управління якістю (що, де, ким і коли повинно бути зроблено); 3) тести, плани, інструкції тощо.

Положення стандартів ISO 9000 можуть бути використані у відповідній інтерпретації у сфері освіти, при цьому управління якістю навчання можливе на основі як оцінювання рівня професійної компетентності випускників, так і оцінювання показників організації, процесу і засобів навчання.

У новій версії стандартів ISO 9000 під назвою ISO 9000:2000 Quality management systems (Системи управління якістю) двадцять елементів якості виокремлено у чотири групи:

- розподіл відповідальності (management responsibility);
- управління ресурсами (resource management);

- реалізація продукції і послуг (product and/or service realization);
- виміри і аналіз (measurement, analysis and improvement).

Отже, проведений теоретичний аналіз дає змогу констатувати, що в цілому всі визначення поняття якості можна розділити на дві основні групи: структурно-змістовні і функціональні. Структурно-змістовні визначення характеризують якість з точки зору її компонентів і їх взаємозв'язків. Функціональні визначення, які базуються на соціальному контексті, розкривають якість в аспекті її соціальної цінності та затребуваності. З цієї точки зору якість є міра задоволення соціальних потреб, відповідності призначенню (функції) об'єкта, а також відповідності меті діяльності. В останньому випадку якість представляється як характеристика результату людської діяльності.

Як інтегративна властивість, якість об'єкта володіє складною ієрархічною структурою, тобто виявляється у сукупності властивостей. Під властивістю розуміється спосіб прояву певної сторони якості об'єкта щодо інших об'єктів, з якими він вступає у взаємодію. Важливо підкреслити, що якість не зводиться до окремих властивостей об'єкта, а виражає цілісну характеристику функціональної єдності його істотних властивостей, внутрішньої і зовнішньої визначеності, відносної стійкості, відмінності від інших об'єктів або подібності з ними. Зміна одних властивостей прямо або опосередковано призводить до зміни інших [470].

Проблеми якості у педагогічній теорії торкався ще Я. Коменський, який у «Великій дидактиці» зазначав, що тільки «ґрунтовність» навчання може привести учня до вершин пізнання [180].

Провідними вченими-педагогами радянської доби велика увага приділялася проблемі якості знань, яка розглядалася з позицій системного підходу: знання набувають новий якісний зміст у міру того, як учні освоюють зв'язки і відносини предметів дійсності, включаються в цілісну системну картину дійсності.

Так, І. Лернер зазначає, що знання не можна вважати повноцінними, якщо вони не засвоєні в їх істотних зв'язках, в їх відносинах з іншими знаннями, якщо не усвідомлені зв'язки між окремими елементами цього знання і не отримано досвід їх застосування в різних ситуаціях [239, 9–10].

Якість знань учнів, на думку М. Скаткіна, це не стільки результат засвоєння готового знання, які вони отримують від учителя, а результат самостійного осмислення змісту, властивостей, зв'язків предметів дійсності. Такий зміст якості — результат реалізації педагогічної майстерності та компетентності вчителя, який вміло конструює процес навчання і забезпечує постійний контроль за якістю знань [366, 114].

У сучасній психолого-педагогічній науці намітилася тенденція до застосування категорії якості для аналізу та інтерпретації більш широкого спектру педагогічних явищ. Наукові дослідження спрямовані і ведуться в руслі формування науково-методичних умов становлення державної політики якості вітчизняної освіти взагалі і вищої школи зокрема. Об'єктивна необхідність цього процесу зумовлена тим, що реформування вітчизняної системи освіти актуалізує проблему пошуку і вироблення надійних показників оцінювання здійснюваних перетворень. Одним з таких показників є якість освіти.

Слід зазначити, що якість освіти в інформаційному суспільстві набуває особливої, вирішальної ваги. Вона розглядається як основний чинник світового розвитку та одна з умов процвітання будь-якої країни. Освітня «продукція» повинна оцінюватися не тільки безпосередньо, на, власне, педагогічному рівні у вигляді кількісно і якісно оцінюваних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних, ментальних і поведінкових якостей, які опановує людина в процесі отримання освіти відповідного рівня і профілю, але і опосередковано, «на суспільно-державному і навіть на загальноцивілізаційному рівні, коли фіксується той незаперечний факт, що всебічний прогрес кожної країни, кожного соціуму немислимий без відповідної освіти і тієї уваги, яку приділяють держава і суспільство освітній сфері» [69, 66].

Проблема якості освіти є пріоритетною та актуальною і для України. Так, у Національній доктрині розвитку освіти наголошується: «Якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави» [282, 7].

Незважаючи на те, що багатоаспектна проблема якості освіти розглядається в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Беспалько [34], Л. Громова, С. Трапицин, В. Тимченко [80], Г. Дмитренко [107], О. Ляшенко [250], Д. Кобли, М. Уитт [304], Н. Корнешук [205], Т. Лукіна [145], А. Найн [276], В. Олійник [298], М. Поташник [334], А. Пульбере [342], Н. Селезньова [357], О. Субетто [379], В. Федоров [404], С. Шишов, В. Кальней [179], Є. Яковлев [460] та ін.), можна констатувати, що на сьогоднішній день тільки визначаються загальні контури та ключові поняття цієї проблеми.

Аналізуючи світовий досвід щодо визначення поняття якості освіти, В. Ландсман зазначає, що результатом проведення Міжнародним інститутом планування освіти конференцій, які були присвячені питанню якості освіти, став підсумок про те, що дати однозначне визначення поняттю «якість освіти» неможливо. Водночас, для практичних цілей під якістю освіти вирішили розуміти «якісні зміни в навчальному процесі та в навколишньому середовищі, що оточує учня, які можна ідентифікувати як поліпшення знань, умінь і цінностей, набутих учнем по закінченні певного етапу навчання» [235, 6].

В Українському енциклопедичному словнику якість освіти визначається як інтегральна характеристика освітнього процесу і його результатів, яка виражає міру їх відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і якій меті він повинен слугувати [76, 510]

Розширюють розуміння цього поняття вчені С. Шишов і В. Кальней, які під якістю освіти розуміють ступінь задоволен-

ня очікувань різних учасників процесу навчання від наданих освітнім закладом освітніх послуг або ступінь досягнення освітніх цілей і завдань [446, 175].

Продовжуючи та поглиблюючи цю думку, український дослідник О. Ляшенко вважає, що якість освіти можна уявляти як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Крім того, різні його суб'єкти — споживачі — по-своєму оцінюють якість освіти як суспільний ідеал освіченості людини, як результат її навчальної діяльності, як процес організації навчання і виховання, як критерій функціонування освітньої системи [250, 245].

Незалежно від способу класифікації якості освітніх систем, на думку В. Федорова, загальним для них є те, що якість системи відображає успішність реалізованого в ній освітнього процесу — якість навчання, виховання і освіти. Освітній процес у системі будь-якого рівня є єдністю цілей і змісту освітнього процесу (освітніх стандартів, освітніх програм та розроблених на їх основі навчально-нормативних матеріалів); суб'єктів освітнього процесу (педагогів, студентів), засобів освітнього процесу (матеріально-технічних та інформаційних ресурсів) і способів освітнього процесу (методів і технологій). Тому якість освітнього процесу складається з якості всіх цих складових, оскільки вони спрямовані на формування фахівця і вся їх сукупність становить простір якості професійно-педагогічної освіти.

Різними показниками характеризуються:

- якість освіти як система, з урахуванням специфічності рівневих та профільних підсистем;
- якість освітнього процесу в усій множині утворюючих його компонентів та складових;
- якість результатів освіти, що відображає «...якість інтеріоризації споживачем всього змісту освітніх послуг як навчально-виховного процесу» [404, 194].

Аналогічну позицію щодо трактування поняття «якості освіти» представлено Т. Лукіною в Енциклопедії освіти [145], де якість освіти визначена як певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості. У нашому дослідженні й будемо спиратися на таке розуміння якості освіти.

Вченою виокремлено два основних підходи щодо визначення якості освіти. У межах першого підходу — нормованого — сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені відповідними документами. Другий підхід — управлінський — подає цю категорію з позицій сучасної теорії і практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позиції якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей [145, 1017–1018].

Важливою з позиції людиноцентричного підходу до освіти є думка Г. Дмитренка, який пропонує розглядати якість освітніх послуг залежно від того, наскільки одержана в системі освіти інформація сприяла самореалізації людини у подальшій життєдіяльності в інтересах суспільства, роботодавця, соціуму [107, 101].

Основою оцінювання якості вищої освіти і фахової підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від типів, рівнів акредитації та форм навчання відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [160] є стандарти вищої освіти. Головні функції стандартів полягають у гарантуванні на рівні держави якісної вищої освіти, забезпе-

ченні єдності підходів до формування і оцінювання кінцевих результатів навчання та наступності основних освітньо-професійних програм, регламентації вимог до змісту освіти, обсягів навчального навантаження, форм навчання, методів викладання, способів оцінювання і контролю організації навчального процесу тощо.

Система національних стандартів вищої освіти передбачає створення єдиного професійного, економічного і правового простору, забезпечення для всіх учасників навчального процесу можливості оцінювання якості професійної підготовки, порівнюючи їх за визначеними методиками з нормативними вимогами до результатів.

Аналіз діючих стандартів свідчить про притаманні їм певні недоліки, до яких належать такі:

- надмірна деталізація вимог до змісту підготовки не забезпечує гнучкість та оперативність реагування на суспільні потреби та вимоги ринку праці, що швидко змінюються;
- відсутня стандартизація систем управління якістю освіти: не визначено кваліфікаційні стандарти для експертів з оцінювання; критерії оцінки розроблено лише для процедур ліцензування і акредитації; не встановлено право проводити моніторинг відповідності якості освітніх послуг визначеним вимогам для всіх зацікавлених сторін: держави, навчальних закладів, зовнішніх агенцій забезпечення якості, міжнародних агенцій стандартизації, що працюють під егідою Європейської асоціації гарантування якості вищої освіти (ENQA), студентів та роботодавців;
- неузгодженість окремих компонентів стандартів, зокрема, Переліку напрямів підготовки і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців, з одного боку, та Переліку кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями і Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників з іншого;

- компоненти стандартів не містять понять, які сформульовано у термінах компетентностей [36, 236].

Для усунення наведених недоліків передбачено розроблення стандартів вищої освіти нового покоління, особливостю яких є опис запланованого результату як головного системотворюючого чинника освітньої діяльності у термінах компетентностей.

Вирішення проблеми стандартизації підготовки фахівців у вищій школі передбачає також зміну підходів і перегляду вимог до кваліфікації випускників шляхом створення Національної рамки кваліфікацій, сумісною з Рамкою кваліфікацій європейського простору вищої освіти та Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя на основі компетентнісного підходу, що зумовлено завданнями в рамках Болонського процесу. Розроблення Національної рамки кваліфікацій забезпечить більш високий рівень кореляції між окремими кваліфікаціями в Україні, трансєвропейську зрозумілість і зіставленість кваліфікацій з Міжнародною стандартною класифікацією професій (ISCO), Міжнародною стандартною класифікацією освіти (ISCED), а також із системами кваліфікацій країн-учасниць Європейського Союзу (ЄС) та Європейського простору вищої освіти (ЄПВО).

Отже, узагальнюючи та доповнюючи наведені підходи щодо проблеми якості вищої освіти, зазначимо, що, на нашу думку:

якість вищої освіти забезпечує формування професійної компетентності особистості відповідно до стандартів вищої освіти;

якість професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає врахування ступеня задоволення їх освітніх потреб;

при розгляді якості діяльності освітньої системи, яка володіє складною ієрархічною структурою, можлива декомпозиція якості на її складові елементи (якість більш низького порядку, властивість);

якість професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від якості управління.

Як справедливо зазначив В. Кремень, якість вищої освіти є функцією аргументів, а саме: якості педагогічного персоналу, якості освітніх програм, якості інфраструктур внутрішнього і зовнішнього середовища, *якості управління навчальним закладом (виділено І. Драч)* як єдиним цілим, котре було б координованим і послідовним, здійснювалося б у взаємозв'язку з навколишнім середовищем [217, 278].

Поняття «якості управління» пов'язано з ефективністю: якість є критерієм ефективності управління, а ефективність визначається як відношення отриманого ефекту (тобто результату) до витрачених ресурсів, що забезпечили отримання цього ефекту. Так, В. Пікельною ефективність управління (від лат. *effectus* — виконання; дія; вплив; результат) тлумачиться як результат чого-небудь, результативність будь-якої діяльності. Ефективність завжди залежить від певних чинників. Ефективність управління оцінюється за критеріями, які оцінюють рівень досягнення мети. Ефективність управління — це конкретні кількісні і якісні показники, за якими оцінюється результативність роботи [145, 274–275].

У наукових джерелах представлені різні концепції ефективності управління, які застосовуються для виробничих та фінансових організацій.

Так, *цільова концепція ефективності управління* ґрунтується на розумінні того, що діяльність організації спрямована на досягнення цілі, а ефективність управління характеризує ступінь досягнення поставленої цілі. При використанні цієї концепції виникають певні складнощі:

- досягнення цілі не завжди є легко вимірюваним;
- організації здебільшого намагаються досягти декількох цілей, частина яких суперечлива за змістом (досягнення максимального прибутку — забезпечення максимально безпечних умов роботи);
- спірним є існування загального набору «офіційних» цілей (складність досягнення згоди серед менеджерів щодо конкретних цілей організації).

Системна концепція ефективності управління — це концепція, згідно з якою на результати діяльності організації впливають як внутрішні чинники, так і фактори зовнішнього середовища, а ефективність управління характеризує ступінь адаптації організації до свого зовнішнього середовища.

Згідно з *концепцією ефективності управління на основі досягнення «балансу інтересів»* діяльність організації спрямовано на задоволення очікувань, сподівань і потреб (інтересів) усіх індивідуумів та груп, що взаємодіють в організації та з організацією. Ефективність управління характеризує ступінь досягнення балансу усіх зацікавлених у діяльності організації індивідуумів і груп. Ця концепція акцентує увагу на відносній важливості різних індивідуальних і групових інтересів в організації (на відміну від цього, цільова концепція підкреслює, що організації надають перевагу досягненню загальноорганізаційних цілей).

Функціональна концепція ефективності управління характеризує управління з точки зору організації праці та функціонування управлінського персоналу. Ефективність управління за цією концепцією характеризується співставленням результатів та витрат самої системи управління.

Композиційна концепція ефективності управління — концепція, згідно з якою ефективність управління визначається ступенем впливу на результати діяльності організації в цілому. Серед показників, що характеризують результат (ефект) діяльності організації, широко використовуються такі:

- продуктивність праці;
- розмір зниження собівартості продукту;
- обсяги приросту прибутку;
- обсяги реалізації продукту тощо.

З метою підвищення ефективності діяльності та досягнення цілей бізнесу на початку 1990-х р. минулого століття американські менеджери Д. Нортон, Р. Каплан запропонували збалансовану систему показників Balanced Scorecard (BSC). Результатом упровадження цієї системи є стратегічне управління

організацією на основі виміру і оцінювання її ефективності за комплексом показників, які враховують всі істотні аспекти діяльності. За цією концепцією система показників «Фінанси», «Маркетинг», «Персонал», «Внутрішні процеси», на думку авторів, повністю описує бізнес-простір сучасної організації. Головними чинниками успішного впровадження збалансованої системи показників є здійснення організаційно-психологічних змін в організації під керівництвом її перших осіб, спрямування зусиль на реалізацію стратегічних цілей, єдність у реалізації стратегії. Ця система показників передбачає, що фінансові та не фінансові індикатори інтегруються з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків між результатними показниками і ключовими факторами, під впливом яких вони формуються.

Останнім часом використовуються модифікації BSC, зокрема QPM (Quantum Performance Measurent) — квантове вимірювання досягнень, PMM (Performance Measurement Model) — модель вимірювання досягнень, система J.I.Case та ін.

У західній економіці набула популярності концепція EVA (Economic Value Added) — економічна додана вартість. Показник EVA визначається як різниця між чистим прибутком і вартістю використаного для її одержання власного капіталу суб'єкта господарської діяльності. EVA допомагає менеджерам аналізувати, де саме створюється вартість і ефективно управляти грошовими потоками. Точно визначивши вартість використання власного капіталу, можна ефективніше розподіляти його й виявляти нерентабельні господарські підрозділи, які фінансуються за рахунок прибуткових [186].

У другій половині 1990-х р. з метою збільшення ефективності управління бізнесом зарубіжні компанії почали одночасно використовувати концепції BSC-and-EVA та ABC-and-EVA. BSC й EVA однаково добре прив'язуються до процесів планування й бюджетування, можуть розгортатися від корпоративного рівня до рівня господарських підрозділів і навіть окремих індивідів. Перевага BSC складається в її цілісності й системності, вона не вимагає наявності спеціальних знань у га-

лузі фінансів і прикладної економіки. EVA має іншу перевагу — математичну точність.

Досить популярним в оцінюванні ефективності управління став метод DEA (Data envelopment analysis) — аналіз оболонки даних. Суть методу DEA полягає у зіставленні фактичного показника продуктивності (продукція/ресурси) з максимально можливим виходом продукції за певної кількості ресурсів.

У 2002 р. створено нову методику оцінювання ефективності — «процесно-орієнтований аналіз рентабельності» (ABPA — Activity-Based Performance Analysis). Система ABPA основана на базі системи процесно-орієнтованого обліку витрат (ABC). ABPA з самого початку фокусується на клієнті як на точці перетину витрат і доходів. У рамках ABPA реалізується елементна концепція суб'єкта господарської діяльності шляхом зведення фірми-продуцента товарних видів продукції до її бізнес-процесів і їх собівартості, а також до клієнтів і доходів, які вони приносять, споживаючи продукти й послуги підприємства. Подібний взаємозв'язок дає змогу оцінити рентабельність окремих видів бізнес-процесів, транзакцій або продуктів (які, водночас, складаються з наборів транзакцій). Таким чином, для поліпшення процесів ABPA пропонує високоточні показники: доходи й витрати і, відповідно, рентабельність, які випливають із процесів діяльності підприємства й здійснюваних ним транзакцій. Показники витрат і прибутковості в розрізі транзакцій можна застосовувати для пошуку менш дорогих і більше прибуткових транзакцій у кожному із клієнтських сегментів. У межах кожного із сегментів можливі розроблення й перевірка стратегії максимізації прибутку на клієнтах всіх рівнів рентабельності [186].

Ефективність управління освітніми системами має свою специфіку і є предметом дослідження таких вчених і практиків, як Г. Азгальдов, Л. Барсукова, О. Бондар, І. Гришина, А. Гуралюк, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Зубко, Н. Корнещук, Е. Коротков, К. Корсак, Н. Кузьміна, В. Курило, В. Лазарєв, А. Найн, Л. Одерій, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, М. Портнов,

І. Радченко, Г. Серіков, Н. Сунцов, Н. Тализіна, П. Третьяков, П. Фролов, А. Чміль, Р. Шакуров, Т. Шамова, Є. Яковлев.

Проведений аналіз педагогічної літератури показав, що ефективність освіти, як і ефективність економічної діяльності, розглядається з різних позицій.

У нашому дослідженні будемо виходити з того, що ефективність управління освітою (за В. Пікельною) органічно пов'язана з поняттям «ефективність освіти». Обидва поняття є оцінювальними категоріями, які характеризують ефективність управління (або освіти в цілому).

При визначенні ефективності управлінської діяльності розглядається ефективність систем планування, систем організації, координації дій суб'єктів управління, координації зусиль об'єктів управління, вибору оптимальної системи контролю; результативності регулювання діяльності (використання механізмів стимулювання, мотивації, введення за необхідності певних корективів тощо) [145, 274–275].

Схожу позицію щодо визначення ефективності управління освітньою підготовкою займають російські вчені Г. Азгальдов, Н. Кузьміна, А. Найн, М. Поташник, Н. Сунцов, М. Портнов, П. Третьяков, П. Фролов.

Так, Г. Азгальдов, Н. Кузьміна, М. Поташник пов'язують ефективність управління з якістю реалізації напрямів управлінської діяльності (якості планування, якості контролю та обліку, якості кадрового та дидактичного забезпечення освітнього процесу) [6; 229; 400].

П. Фролов вважає, що ефективність педагогічного процесу досягається, якщо керівник школи опанує методіку системного підходу, забезпечить взаємодію управлінських функцій і методів управління, упорядкує діяльність педагогічних працівників [409, 14].

Удосконалення системи управління А. Найн пов'язує із застосуванням загальнонаукових методів формування керуючого впливу в їх сукупності (економічних, психолого-педагогічних, організаційних, соціальних та ін.) [276], П. Третьяков — із

створенням або перетворенням системи інформаційного забезпечення; впровадженням комплексно-цільового планування; реалізацією особистісно-орієнтованого підходу до організації діяльності; науково і практично обґрунтованим розподілом функціональних обов'язків всередині апарату органів управління; раціональною організацією праці; формуванням відносно автономних систем внутрішкільного управління; організацією регулювання і корекції [397].

Підвищення ефективності роботи школи, окрім умілого використання управлінських функцій, залежить, на думку Н. Сунцова, і від вдалого підбору директора [380, 5]. М. Портнов розширює поняття ефективності управління закладом освіти акцентуванням уваги на наявності необхідного психологічного клімату в колективі; на кваліфікації і досвіду керівників школи та вчителів і системі підвищення їх педагогічної майстерності [333, 13–14].

В. Лазарев характеризує ефективність управління через поняття продуктивності як характеристики діяльності, що показує співвідношення між корисністю отриманих за якийсь період часу результатів і пов'язаними з цим витратами [401, 79]. Ефективність управління розглядається вченим як характеристика, що відображає відношення між досягнутою і можливою продуктивністю.

Ґрунтовний аналіз ефективності управлінської діяльності керівника школи представлений І. Гришиною, якою виокремлено такі параметри ефективності:

- цільову ефективність (характеризує ступінь пристосування школи до досягнення поставлених цілей, необхідного рівня кінцевих результатів);
- соціально-психологічну ефективність (характеризує ступінь впливу управлінської діяльності директора на відносини і морально-психологічний клімат у колективі освітнього закладу);
- ресурсну ефективність (характеризує ступінь доцільності використання і розвитку всіх ресурсів школи: кадрових, матеріальних, фінансових);

- технологічну ефективність (характеризує рівень реалізації основних функцій управління) [79, 124].

Науково обґрунтовуючи умови, що визначають принципове вирішення проблеми якості професійної освіти, Ф. Ключев і А. Найн [278] до першої групи умов включили концепцію запланованого результату освіти (цільова спрямованість освіти, що відображає єдині ціннісні орієнтації суспільства і учнів, вимоги до випускника та педагогів щодо її реалізації); до другої – структуру і зміст професійної освіти (обсяг підготовки, етапи та діагностика освітнього процесу); до третьої — технологію процесу навчання (забезпечення дії механізмів функціонування процесу навчання і досягнення запланованого результату).

У визначенні сутності ефективності управління важливою є позиція вчених Р. Шакурова, Т. Шамової, Г. Серікова [435; 438], яка полягає у врахуванні соціально-психологічних факторів у процесі управління. Так, Р. Шакуров та Т. Шамова пов'язують ефективність освітнього процесу в школі з соціально-педагогічним кліматом педагогічного колективу, Г. Серіков — із забезпеченням цілеспрямованої діяльності відповідних суб'єктів на розвиток особистісно-міжособистісних взаємин так, щоб досягати мети освіти при збереженні внутрішнього і міжособистісного комфорту. Така позиція вчених повністю поділяється і нами. Вважаємо, що до соціально-психологічних факторів, які необхідно враховувати для забезпечення ефективності управління, слід додати такий, як задоволеність чи незадоволеність власних потреб кожного окремого індивіда. Саме від задоволеності чи незадоволеності, яку відчуває кожен член колективу, великою мірою залежить його внесок у досягнення спільної мети.

Таким чином, із вищевикладеного випливає, що ефективність управління освітніми системами пов'язуються з досягненням потрібного результату, якісним виконанням всіх функцій управління та забезпеченням їх взаємодії, врахуванням соціально-психологічних факторів при здійсненні управлінської діяльності [138].

Ефективність компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи характеризується ступенем сформованості у випускників професійної компетентності як цілісної інтегративної якості особистості та ступенем задоволеності студентів процесом професійної підготовки, вона залежить від відповідності організаційно-педагогічних умов цілям і концептуальним основам компетентісно орієнтованої освіти.

Поняття «ефективності управління» тісно пов'язано з його оцінюванням. Деякі вчені (В. Кнорринг, І. Подласий, Н. Селезньова) пропонують оцінювати ефективність управління за якістю системи управлінської діяльності (реалізованість, ергономічність, економічність та ін.), якості її процесу (відтворюваність, надійність, ефективність і ін.) і якості результату (навиченість, сформованість особистісного потенціалу, задоволеність) [193; 321; 357].

З іншої позиції, стосовно ідей управління якістю науковцями (Е. Коротков, Н. Кузьміна, Н. Тализіна) називаються такі показники ефективності управління професійною підготовкою, як: якість студентів та науково-педагогічного персоналу, матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, використання інноваційних технологій навчання та виховання студентів; відповідність стандартам навчальних планів і програм; використання кількісних показників оцінювання якості освіти при тестуванні; частка самостійної роботи студента з забезпеченням методичного супроводу з усіх дисциплін; визначення рейтингів структурних підрозділів та викладачів [208; 229; 382].

Заслуговує на увагу компаративний аналіз щодо оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів, проведений В. Гапон [64], який дав змогу авторці визначити основні принципи вдосконалення управління якістю освіти, а саме: наявність єдиної системи стандартів, наявність чітко сформульованих цілей і критеріїв оцінювання, порівняння ресурсів, можливостей і досягнутих результатів, повнота й регулярність контролю.

Ученою визначено два типи оцінювання вищої школи різних країн світу: перший — система оцінювання вищої освіти при наявності відповідних державних структур, які регулюють розвиток вищої школи, наприклад, Міністерства освіти; другий — система оцінювання вищої освіти, де відсутні органи державного управління освітою. Установлено, що в першому випадку система оцінювання базується на пріоритеті державних структур, що фінансуються державою. При чому, самооцінці вищого навчального закладу надається мінімальне значення. Такі системи оцінювання пов'язані з державним контролем, державною акредитацією, порівнянням різних вищих навчальних закладів, розподілом фінансових ресурсів. У другому випадку переважає процес самооцінювання вищих навчальних закладів, спрямований на внутрішній аналіз, підвищення ефективності їхньої діяльності.

Порівняння сучасного стану, ретроспективи й тенденцій розвитку системи вищої освіти дослідниця пропонує здійснювати на основі функціонального підходу, зважаючи на такі чинники:

- принципи організації сучасної освіти;
- структуру мережі ВНЗ;
- особливості прийому;
- форми контролю знань;
- забезпечення якості та процедури акредитації;
- система міжнародного переведення зарахованих дисциплін та визнання освітніх кваліфікацій;
- організацію навчального процесу;
- систему оплати за навчання;
- систему підтримки студентів;
- систему допомоги для навчання за кордоном та працевлаштування;
- підходи до фінансування в епоху масового навчання, підвищення ролі позабюджетних коштів;
- здійснення реформ освіти.

Основні вимоги до технології оцінювання ефективності управління найбільш ґрунтовно розроблено відомим вітчизня-

ним науковцем академіком В. Олійником [298, 373]. Вони полягають у:

- відповідності процедур та результатів оцінювання завданням і змісту управління (іншими словами, необхідно оцінювати саме ефективність управлінського впливу, а не інші фактори і характеристики системи);
- об'єктивності оцінювання (тобто, система критеріїв і показників має максимальною мірою усувати можливість впливу на результати особистих поглядів і вподобань, кон'юнктурних міркувань тощо);
- можливості фіксації «слабких місць» в системі управління та визначення напрямів їх ліквідації (індикаторами такого стану можуть слугувати значення відповідних показників);
- «прозорості» процедури оцінювання (за якою однозначність показників досягається їх конкретністю та доступністю, а процедура оцінювання має бути наочною і достатньо простою, зрозумілою для всіх зацікавлених сторін, а її результати доступні для ознайомлення);
- сумісності оцінювання з методами контролю (оцінювання доцільно здійснювати відповідно до існуючих у галузі освіти форм і методів контролю та вимог нормативних актів).

Для вироблення критеріїв ефективності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи доцільно проаналізувати Концепцію вдосконалення освітнього процесу на економічних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу [27, 44–47], розроблену Науково-методичною комісією Міністерства освіти і науки України з економіки та управління класичних університетів та науково-педагогічними працівниками економічного факультету Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Основними заходами, які можна використати при здійсненні управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ, є:

- запровадження європейської системи кредитів ECTS;
- збільшення чисельності предметів вільного вибору студента шляхом введення спеціалізації в межах загальних спеціальностей;
- укрупнення навчальних дисциплін (створення інтегрованих дисциплін, які мають щонайменше 4 кредити — 120 годин);
- зміна співвідношення між аудиторними та позааудиторними заняттями (зменшення аудиторного та збільшення позааудиторного навантаження студентів — самостійної роботи);
- запровадження новітніх форм викладання дисциплін — застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності (проблемні лекції, семінари-дискусії, вибір ситуацій — кейси, презентації, рольові та ділові ігри, тренінгові заняття; стимулювання командної роботи при розв'язанні ситуацій, позааудиторній роботі, виконанні колективних проєктів тощо; відкриття персональних сайтів викладачів та розміщення на них анотацій курсів, завдань для самостійної роботи, поточної інформації, проведення інтерактивного консультування тощо);
- вдосконалення критеріїв оцінювання знань студентів — розроблення чітких критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів, перехід до оцінювання шляхом введення проміжного модульного контролю (ПМК) та екзаменів із ПМК тощо.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел та власного управлінського досвіду свідчить про неоднозначність підходів до оцінювання ефективності управління освітніми системами. Слід відзначити, що застосування проаналізованих вище концепцій ефективності, які використовуються в управлінні виробничими і фінансовими організаціями, ускладнюється (а інколи унеможлиблюється) в управлінні педагогічними системами, що зумовлено багатовимірністю та неоднозначністю показників управління в системах «людина-людина». Результати керованих проце-

сів у педагогічних системах не можна вважати підсумком тільки управлінської діяльності, оскільки на створення кінцевого «продукту» впливають і безпосередні виконавці, і ряд зовнішніх факторів (наприклад, соціальне середовище) [138].

Відсутність ефективного і загально визнаного механізму вимірювання та оцінювання ефективності управління професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема і магістрантів педагогіки вищої школи, на наш погляд, є одним з істотних недоліків вітчизняної системи освіти, пов'язаним саме із складністю процедури оцінювання. Кількісному підходу притаманний певний формалізм, а якісному підходу може бракувати об'єктивності. Вважаємо, що лише поєднання кількісного та якісного оцінювання ефективності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи буде максимально адекватно відображати його стан. Таке поєднання забезпечується використанням кваліметричного підходу. Розроблення процедури оцінювання ефективності компетентісно орієнтованого управління шляхом об'єктивної діагностики і адекватного моніторингу дасть змогу покращити якість професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи та знайти компроміс між стандартизацією цілей освіти та її творчої складової.

З огляду на те, що система управління вищим навчальним закладом має складну структуру, й управління нею є за своєю суттю багаторівневим, кожен із рівнів може бути охарактеризовано своїми суб'єктами й об'єктами управління, пріоритетами та функціями. Тому оцінювання ефективності управління доцільно здійснювати на основі багатокритеріального аналізу, що передбачає наявність критеріїв та стандартів, з яким порівнюється об'єкт оцінювання для визначення його відносної цінності. У самій методиці оцінювання результатів управлінської діяльності необхідно дотримуватися ключового принципу — оцінювання результатів має відбивати рівень досягнення цілей всієї системи управління вищим навчальним закладом, її окремих підрозділів і кожного працівника особисто. Такий підхід

дає можливість бачити відхилення від цілей і вживати відповідних дій щодо виправлення ситуації.

Отже, оцінювання ефективності розробленої моделі системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачає наукове обґрунтування критеріальних показників визначення якості стану управління.

Критерій (від лат. *criterium* — засіб для судження) у словнику Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як «...підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [53, 465], у словнику С. Ожегова — як «мірило оцінки або судження» [294, 248]. Словник іншомовних слів пояснює критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось; мірило [371, 262].

Важливим у контексті нашого дослідження є визначення поняття «критерій», запропоноване С. Архангельським: «...критерій — це змістово-кількісна міра явища, яке вимірюється. Це числовий показник змінної величини, який змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Він повинен відповідати тому явищу, мірою якого він є, і одночасно виражатися числом — «одиноцею виміру». Одиниця виміру вибирається за згодою дослідників (експертів) і набуває значення «засадної довіри»» [17, 4].

Висуваючи вимоги щодо критеріїв оцінювання системи, В. Курило зазначає, що критерії мають бути теоретично й логічно обґрунтованою сукупністю взаємопов'язаних характеристик системи, відображати її суттєві особливості, забезпечувати їх багатомірний аналіз і оцінку, а також перевірку на практиці. За допомогою критеріїв можна оцінювати як процес розвитку системи, так і його поточні й кінцеві результати, спираючись при цьому на аналіз історико-педагогічних явищ [234, 35–37].

Критерії та показники якості навчальної діяльності розглядаються як сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям. Інструментарієм для здійснення вимірювання є спеціальні факторно-критеріальні моделі [145, 434–435].

Таким чином, аналіз різних трактувань поняття «критерій» у педагогічній та словниковій літературі привів нас до висновку про те, що воно досить ємне. Критерії мають як якісну ознаку (в цьому випадку їх сутність сполучається із сутністю поняття «ознака»), так і кількісне наповнення (у цьому випадку їх сутність синонімічна сутності терміну «міра»). Кількісне наповнення критеріїв у процедурах діагностики забезпечується розроблюванням рівнів їх прояву.

Критерії визначаються для класифікації різноманітних явищ або предметів; для прийняття рішень про: правдоподібність гіпотези; ступінь досягнення поставлених цілей і вирішення завдань. Класифікувати як критерії можна лише ті ознаки, які відповідають певним вимогам. Основними вимогами до критеріїв є об'єктивність, постійність при характеристиці предмету або явища, простота, надійність.

Об'єктивність критерію полягає у здатності відображати ознаки, властиві досліджуваному предмету, незалежно від волі і свідомості суб'єкта. Простота полягає у використанні найпростіших способів вимірювання з використанням недорогих і нескладних методик, опитувальників і тестів. Надійність оцінюється кореляцією повторних замірів критерію, проведених з різними інтервалами часу [470].

Для оцінювання ефективності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи під критеріями оцінки розумітиме емпіричні показники, які дають змогу однозначно визначати ступінь досягнення необхідного ефекту в освітній діяльності, тобто результату професійної підготовки студентів відповідно до її цілей. Оскільки наше дослідження пов'язано з емпіричною перевіркою висунутих теоретичних положень, розроблення системи показників ефективності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи має велике значення і потребує науково коректного перекладу педагогічних понять і явищ в емпіричні показники. Вважаємо, що цей процес є одним з найбільш складних і

відповідальних в дослідженні, тому що від нього залежить достовірність отриманого наукового знання [125].

Основними параметрами ефективності компетентісно орієнтованого управління визначимо ступінь забезпеченості умов професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи та ступінь досягнення мети управління.

До факторів, які характеризують ступінь забезпеченості умов компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх викладачів, нами віднесено такі: якість змісту навчання, якість навчально-методичного забезпечення дисциплін, якість технологічного супроводу, якість кадрового потенціалу, якість організації освітньої діяльності, якість матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки.

До факторів, що зумовлюють ступінь досягнення мети компетентісно орієнтованого управління, нами визначено ступінь сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи та ступінь задоволеності студентами процесом професійної підготовки.

Розглянемо критерії, які характеризують визначені фактори. Якість змісту навчання характеризується:

- відповідністю варіативної складової освітньо-професійної програми вимогам ринку праці та освітнім потребам студентів;
- відповідністю змісту навчання актуальним досягненням науки;
- повнотою змісту;
- глибиною змісту.

Критеріями якості навчально-методичного забезпечення дисциплін є:

- забезпеченість навчальних дисциплін навчально-методичними комплексами;
- наявність навчально-методичного забезпечення для організації самостійної роботи студентів з дисциплін;
- наявність навчально-методичного забезпечення з виконання дипломних робіт;

- наявність програми асистентської практики.

Якість технологічного супроводу професійної підготовки визначається за критеріями:

- ступінь використання сучасних інноваційних педагогічних технологій;
- ступінь використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій.

Якість кадрового потенціалу характеризується ступенем:

- забезпечення штатними науково-педагогічними працівниками дисциплін, що викладаються;
- забезпечення викладання дисциплін науково-педагогічними працівниками з науковим ступенем та вченим званням;
- реалізації планів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Критеріями якості матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки є:

- наявність сучасних підручників з дисциплін, що викладаються;
- забезпеченість вільного доступу до Інтернету.

Ступінь сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи визначається за критеріями:

- навчальна успішність з дисциплін;
- сформованість професійних умінь;
- розвиток професійно особистісних якостей студентів.

Ступінь задоволеності студентів процесом професійної підготовки характеризується:

- задоволеністю якістю викладання;
- задоволеністю забезпеченістю засобами навчання;
- задоволеністю організацією навчального процесу.

Наведені параметри, фактори та критерії ефективності, на нашу думку, сприяють вирішенню основних завдань компетентнісно орієнтованого управління, яке полягає, з одного боку, у забезпеченні оптимальності професійної підготовки магістрів педагогіки вищої школи, підвищенні її інтенсивності,

з іншого — у забезпеченні умов для «комфортності» здійснення освітньої діяльності. Систематичне оцінювання результатів цього виду управління забезпечить своєчасне отримання необхідного зворотного зв'язку та оперативність здійснення управлінських впливів щодо коригування управлінської діяльності, дасть змогу раціональніше та ефективніше використовувати ресурсне забезпечення, підвищити відповідальність суб'єктів управління за його результати. Оцінювання ступеня задоволеності студентів процесом професійної підготовки, на нашу думку, є одним з механізмів використання людиноцентричного підходу до управління.

У представленій моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи інноваційне освітнє середовище розглядається нами як комплекс спеціально організованих умов для здійснення інновацій, результатом яких є професійно-особистісний розвиток студентів.

Розроблена модель має здійснювати принциповий вплив на якість освітнього процесу та отримання результатів, адекватних з вимогами компетентнісно-орієнтованої освіти. Загальний педагогічний ефект цієї системи полягатиме в єдності методологічного, змістовного та технологічного компонентів, які забезпечують цілісність моделі та відтворюваність результатів при її функціонуванні. Такий підхід до розроблення моделі дає змогу зробити висновок, що сама модель є умовою формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи і виражає високий ступінь відповідності цілей компетентнісно-орієнтованої освіти потребам держави, суспільства та особистості, забезпечуючи тим самим цільову ефективність освітньої діяльності.

Висновки до розділу 3

Для дослідження найбільш значущих характеристик компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, необхідних для впровадження його у практичну діяльність ВНЗ, доцільно використовувати моделювання як метод пізнання властивостей об'єкта через модель. Як системне утворення, модель компетентнісно орієнтованого управління розкриває його якісну своєрідність та самодостатність, що передбачає врахування виокремлених раніше підходів, закономірностей та принципів цього виду управління.

Методологічний компонент моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи включає мету, основні підходи, закономірності та принципи компетентнісно орієнтованого управління. В основу змістового компоненту розробленої моделі покладено зміст професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, яка складається з ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. Розкриття змісту організаційно-технологічного компоненту моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи здійснено шляхом проектування типів організаційних структур компетентнісно орієнтованого управління, аналізу функцій та методів управління, визначення критеріїв та показників його ефективності.

Розгляд можливостей організаційних структур під час управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи дав змогу встановити, що з огляду на необхідність врахування феномена самоорганізації відкритої, динамічної системи, якою є процес професійної підготовки майбутніх фахівців, найбільш перспективною при здійсненні компетентнісно орієнтованого управління є збалансована матрична організаційна структура, яка поєднує лінійно-функціональну структуру з проектним управлінням. Здійснення управлінських впливів

суб'єктами компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи у даній організаційній структурі управління передбачає комплексне вирішення великого обсягу різноманітних завдань, що забезпечується залученням значного кола працівників; ефективну координацію робіт, яка дає змогу долати роз'єднаність між структурними підрозділами; ефективне використання ресурсів; сприяння саморозвитку окремих підсистем організації та самореалізації учасників процесу управління, оскільки вони є вільними у прийнятті локальних управлінських рішень; зближення внутрішніх потреб учасників управлінських впливів із цілями організації, що сприяє досягненню індивідуального і групового задоволення професійною діяльністю. Використання збалансованої матричної організаційної структури при здійсненні компетентнісно орієнтованого управління спрямовано на створення системи впливів, які б забезпечували умови для самореалізації та професійно-особистісного розвитку магістрантів педагогіки вищої школи.

Узагальнення характеристик управлінських функцій, представлених у науково-педагогічній літературі, дало змогу виокремити функції управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, які поєднано у дві групи: функції управлінського циклу та соціально-психологічні функції.

До функцій управлінського циклу належать функції, які розкривають зміст діяльності на основних етапах управління (планування, організація, контроль, коригування) — це планово-прогностична, організаційно-координуюча, контрольно-коригуюча функції. Наскрізною, спільною для кожного з етапів управлінського циклу є інформаційна функція управління. До соціально-психологічних функцій компетентнісно орієнтованого управління належать мотиваційно-стимулювальна та фасилітативна. Ефективність управлінської діяльності досягається шляхом забезпечення внутрішньосистемних зв'язків всіх функцій управління.

Методами компетентнісно орієнтованого управління є фінансово-економічні, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні. Фінансово-економічні методи забезпечують матеріальну основу для здійснення управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів на засадах компетентнісного підходу. До них належать: методи централізованого планування, бюджетного управління, кошторисно-господарського розрахунку, економічного стимулювання, бенчмаркінгу.

Організаційно-педагогічні методи компетентнісно орієнтованого управління спрямовані на забезпечення його безперервності, цілісності і повноти. До них належать методи: отримання управлінської інформації (аналіз управлінської документації, спостереження, опитування, бесіда, експертне оцінювання, морфологічний аналіз, екстраполяція тенденцій), розроблення управлінського рішення (структуризація, характеристика, оптимізація, дискусія, мозковий штурм), доведення управлінських рішень до виконавців (бесіда, переконання, наказ, розпорядження), розподілу функцій компетентнісно орієнтованого управління, добору та розстановки управлінських та науково-педагогічних кадрів, визначення відповідальності суб'єктів управління.

Соціально-психологічні методи компетентнісно орієнтованого управління є системою засобів і важелів впливу на психологічний клімат у колективі, гармонізацію міжособистісних взаємин працівників, задоволення їх соціальних потреб, розвиток особистості, її соціального захисту.

У розділі обґрунтовано, що оцінювання ефективності управління доцільно здійснювати на основі багатокритеріального аналізу. Це передбачає наявність критеріїв та стандартів, з яким порівнюється об'єкт оцінювання для визначення його відносної цінності.

Основними параметрами ефективності компетентнісно орієнтованого управління визначено такі: ступінь забезпеченості умов професійної підготовки магістрантів педагогіки ви-

щої школи та ступінь досягнення мети управління. До факторів, які характеризують ступінь забезпеченості умов професійної підготовки майбутніх фахівців, віднесено такі: якість змісту навчання, якість навчально-методичного забезпечення дисциплін, якість технологічного супроводу, якість кадрового потенціалу, якість організації освітньої діяльності, якість матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки. До факторів, що зумовлюють ступінь досягнення мети компетентісно орієнтованого управління, визначено наступні: ступінь сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи та ступінь задоволеності студентами процесом професійної підготовки.

До критеріїв, які характеризують якість змісту навчання віднесено: відповідність варіативної складової освітньо-професійної програми вимогам ринку праці та освітнім потребам студентів; відповідність змісту навчання актуальним досягненням науки; повнота та глибина змісту.

Критеріями якості навчально-методичного забезпечення дисциплін є: забезпеченість навчальних дисциплін навчально-методичними комплексами; наявність навчально-методичного забезпечення для організації самостійної роботи студентів із дисциплін; наявність навчально-методичного забезпечення з виконання дипломних робіт; наявність програми асистентської практики.

Якість технологічного супроводу професійної підготовки характеризується критеріями: ступенем використання сучасних інноваційних педагогічних технологій; ступенем використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій; якістю кадрового потенціалу — ступенем забезпечення штатними науково-педагогічними працівниками дисциплін, що викладаються; ступенем забезпечення викладання дисциплін науково-педагогічними працівниками з науковим ступенем та вченим званням; ступенем реалізації планів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; якістю матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки — наявністю

сучасних підручників із дисциплін, що викладаються; забезпеченістю вільного доступу до Інтернету.

Критеріями ступеню сформованості професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи визначено: навчальну успішність із дисциплін; сформованість професійних умінь; розвиток професійно особистісних якостей студентів.

Ефективність розробленої моделі управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи полягає в єдності методологічного, змістовного та технологічного компонентів, які забезпечують цілісність моделі та відтворюваність результатів при її функціонуванні. Запропонована модель компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи має здійснювати принциповий вплив на якість освітнього процесу та отримання результатів, адекватних з вимогами компетентнісно-орієнтованої освіти.

Розділ 4.

УМОВИ І ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

4.1. Організаційно-педагогічний та науково-методичний супровід процесу формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи

Компетентнісно орієнтоване управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, як було висвітлено вище, є складною системою, ефективне функціонування і розвиток якої можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Тому виявлення необхідних умов ефективного управління є найважливішим завданням з досягнення цілей управління.

У науковій літературі, присвяченій проблемам формування і розвитку професійної компетентності особистості, пропонуються й обґрунтовуються різні педагогічні засоби досягнення цієї освітньої цілі в навчальному процесі. Проаналізуємо, на наш погляд, найбільш значущі з них.

Так, В. Адольф вважає, що технологія формування професійної компетентності фахівця може будуватися як процес перетворення навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. При цьому умовами формування професійної компетентності педагога, на його думку, є:

- пізнавальна активність, що має чітко виражену професійну спрямованість і проявляється у перетворенні заведеного соціального досвіду, в творчій, пошуковій діяльності;

- розвиток наукового мислення, що забезпечує основу для прийняття самостійного рішення в будь-якій нестандартній ситуації у процесі педагогічної діяльності, а також для аналізу всіх явищ, фактів цілісного педагогічного процесу;
- організація самоосвіти з широкого кола напрямків, що включає оволодіння культурою суспільства, світовою культурою, усвідомлення процесу навчання, вдосконалення своїх педагогічних здатностей, орієнтацію особистості на саморозвиток, розвиток дослідницьких інтересів;
- персоналізація та індивідуалізація навчання студентів професійній діяльності, що сприяють становленню індивідуального стилю розумової і практичної діяльності [4].

Аналогічну позицію займає і А. Вербицький [54], Є. Тихонова [392]. А. Вербицький, автор теорії контекстного навчання, зазначає, що формування професійної компетентності фахівця у вищому навчальному закладі має ґрунтуватися на ідеї трансформації навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні.

Розвиток професійної компетентності, на думку Є. Тихонової, доцільно здійснювати в процесі проблемно-діяльнісного навчання, суть якого полягає в забезпеченні діяльнісної позиції в процесі навчання, яка сприяє становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системної дії в ній, вирішення нових проблем і завдань.

До переліку головних умов розвитку професійної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації С. Романовим віднесено демократичний характер навчання, а також комплекс заходів, які стимулюють пізнавальну активність та творчість тих, хто навчається. Цілком поділяємо позицію вченого щодо необхідності подолання вузькопрофесійної орієнтації в розвитку професійної компетентності фахівців, яка базується на таких організаційно-методичних умовах:

- створенні передумов і мотивацій саморегуляції в діяльності;
- безперервному підвищенні знань у сфері базової професійної освіти;
- управлінні процесом навчання на основі особистісно орієнтованої освітньої парадигми [349, 23–24].

Основними видами організаційної діяльності, стимулюючими розвиток професійної компетентності педагога, Б. Любимов вважає діалог, безперервну взаємодію змістовно-педагогічної та емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності. Підвищення професійної компетентності, на його думку, може бути забезпечено інтеграцією функцій управління і самоуправління [249].

Зауважимо, що особливість формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи полягає у тому, що вступ до магістратури передбачає наявність отриманої раніше вищої освіти за відповідним напрямом (економічним, інженерним, медичним, юридичним тощо) та педагогічного досвіду. З огляду на це, кваліфікацію «Викладач вищого навчального закладу» здобувають дорослі, що вимагає необхідності дотримання андрагогічних принципів навчання під час здійснення процесу професійної підготовки. Основними поняттями, на які необхідно спиратися при цьому, є освіта дорослих, самоосвіта, неперервна професійна освіта. Проаналізуємо сучасне трактування зазначених понять, надане Енциклопедією освіти.

Освіта дорослих розглядається як «...практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень. До них належать положення про те, що освіта на всіх вікових етапах життя людини є самоцінністю, яка визначає якість особистості, безпосередньо впливає на збереження і зміцнення здоров'я людини, її потомства, збільшення тривалості життя» [145, 616].

Самоосвітою є «...самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих

освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання її протягом життя» [145, 798].

Неперервна професійна освіта передбачає «...постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні. Неperервна професійна освіта охоплює базову професійну і подальшу освіту й передбачає послідовне поєднання навчання і професійної діяльності в освітніх закладах, професійного самовдосконалення на різних життєвих етапах» [145, 582].

Відтак, для виокремлення умов і засобів реалізації компетентнісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи будемо спиратися на дидактичні закономірності освіти дорослих, основні принципи андрагогіки, а також на позицію, яка полягає в наступному: процес професійної підготовки викладача ВНЗ слід організовувати так, щоб він мав розвивальний характер, з урахуванням нерівномірності і гетерохронності засвоєння студентами професійної діяльності і розвитку професійних здібностей, що реалізують діяльність (В. Шадриков) [482]. Відповідно, методи формування мають орієнтуватися на особистісний аспект: розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, активізацію механізмів самоорганізації (О. Гура) [88, 436].

Визначення комплексу умов і засобів ефективного компетентнісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи здійснювалося нами з урахуванням вимог суспільства та особистості до результату підготовки, наукових досягнень у галузі вищої освіти, андрагогіки та педагогічного менеджменту, а також специфіки цього виду управління.

Зазначимо, що комплекс визначених умов має характер системи: недотримання однієї з умов порушує стабільність функціонування системи управління в цілому. Отже, умовами здійснення компетентісно орієнтованого управління виокремимо: нормативно-правові, управлінські та організаційно-педагогічні.

Нормативно-правову основу управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи складають документи державного рівня (Державна національна програма «Освіта», Національна доктрина розвитку освіти, Закон «Про вищу освіту», Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах); галузевого рівня (галузеві стандарти вищої освіти) та стандарти вищого навчального закладу (варіативні складові ОКХ та ОПП, навчальні плани).

Управлінські умови передбачають розроблення та використання моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, яку представлено у другому розділі дослідження.

Організаційно-педагогічні умови забезпечують наукове обґрунтування змісту професійної підготовки, оптимального співвідношення змісту, форм і методів навчання, теорії і практики, врахування індивідуальних потреб і запитів студентів.

До комплексу організаційно-педагогічних умов реалізації компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, нами віднесено такі:

- а) інтеграцію знань;
- б) організацію контекстного навчання;
- в) активізацію навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів;
- г) узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним та науково-методичним супроводом;
- д) створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку магістрантів;

е) оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи;

ж) організацію навчального процесу на засадах андрагогіки.

Розкриємо зміст виокремлених організаційно-педагогічних умов детальніше.

Інтеграційні процеси на сьогодні визнаються однією з основних закономірностей розвитку педагогічної науки і практики. Термін «інтеграція» (за Великою радянською енциклопедією) — це поняття теорії систем, що визначає стан зв'язку окремих диференційованих частин у ціле, а також процес, що веде до цього стану [42, 307]. У Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що інтеграція — це сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як в рамках уже існуючої системи (у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), так і при виникненні нової системи з раніше не зв'язаних елементів. У ході інтеграційних процесів у системі збільшується об'єм і інтенсивність взаємозв'язків і взаємодії між елементами [406, 210].

Вважаємо, що інтеграційні зв'язки є основою підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, оскільки вони сприяють формуванню у студентів цілісності знань, практичних умінь та навичок, забезпечують їх єдність та системність. Підтвердження цієї позиції знаходимо у працях В. Безрукової, А. Біляєвої, С. Клепка, І. Козловської, О. Маринівської, І. Яковлева, С. Сисоевої.

Так, український філософ С. Клепка вважає, що надаючи студентам тільки диференційовані знання, освіта не в повній мірі виконає своє основне призначення: забезпечити успішну адаптацію молодих людей у суспільстві, підготувати конкурентоздатного фахівця. На думку вченого, інтеграція концептуально постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання [189, 14].

Системні знання, необхідні для вироблення цілісного, проблемного мислення фахівця, на думку І. Козловської, можуть бути отримані лише на основі інтегрованого підходу до вивчення фахових дисциплін [197, 51].

Схожу позицію займає О. Мариновська, яка вважає, що інтеграція виражає загальну ідею цілісного навчального змісту як засобу особистісного розвитку того, хто навчається. Дослідниця поглиблює розуміння інтеграції розглядом її як мети навчання, яка полягає в творенні цілісного уявлення студента про навколишню дійсність, і як засобу навчання, покликаного знайти спільну платформу для зближення диференційованих знань та отримання нових на стику традиційних [255, 5].

З іншої позиції, інтеграція розглядається вченими як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А. Біляєва); рух системи до великої органічної цілісності (І. Яковлев); створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В. Безрукова).

У процесі формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи доцільно спиратися на принципи структурування знань у процесі їх інтеграції, що обґрунтовано І. Козловською. До таких принципів дослідницею віднесено:

1. Проблемність формування всіх підсистем змісту навчального матеріалу (різних обсягів та ступенів інтеграції), виходячи з проблемного принципу структурування сучасної науки.
2. Системність: орієнтація на формування цілісної системи загальноосвітніх та професійних знань інтегративними засобами.
3. Фундаменталізацію: акцентування у формуванні змісту освіти на фундаментальних знаннях, які є основою загально-технічних та спеціальних знань.

4. Варіативність: можливість розроблення варіативні навчальні курси та методики, виходячи з вимог до конкретної професії чи навчального закладу.
5. Наступність: забезпечення інтеграції знань не лише на певному етапі навчання, але між різними ступенями загальноосвітньої та професійної підготовки.
6. Призначення: обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійної) мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання з урахуванням вікових можливостей та рівня підготовки учнів.
7. Ефективність: застосування інтегративного підходу з метою досягнення очікуваного результату навчання з мінімальними зусиллями та мінімальними затратами навчального часу [197, 30].

Узагальнення результатів проведеного аналізу наукових джерел дає змогу зробити висновок про те, що утворення у свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та уявлень про навколишню дійсність є необхідною умовою сучасної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Реалізація ідеї інтеграції знань у сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі професійної підготовки, які спричиняють появу якісно нових ефектів сприймання явищ у їх взаємозв'язку. Одним із таких ефектів, на нашу думку, є формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Цілком поділяємо позицію С. Сисоевої, що впровадження в освіту інтеграції знань допоможе реалізації розвитку особистості у процесі навчання, який стає стрижневим поняттям педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям науки і визначає сучасні вимоги до організації професійної підготовки в різних закладах освіти [364].

Процес інтеграції знань у процесі професійної підготовки, на нашу думку, доцільно поєднувати з організацією контекстного навчання, теорія якого розроблена А. Вербицьким [54]. Контекстне навчання — це процес навчання, за якого відбувається включення змісту навчання в контекст розв'язання жит-

тево важливих завдань стосовно майбутньої професійної діяльності. Контекст — це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності людини, яка впливає на процес і результати сприймання, розуміння та перетворення людиною конкретної ситуації дії та вчинку. Відповідно, внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім — предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуацій, в яких вона діє.

Згідно з цією теорією засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом простого передавання студентам інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. Основна ціль студента — в оволодінні цілісною професійною діяльністю, у якій знання є орієнтовною основою, засобом її реалізації.

При спільності структури навчальної та професійної діяльності змістовне наповнення структурних блоків кожної з них абсолютно інше. Специфіку навчальної та професійної діяльності (за А. Вербицьким та О. Ларіоною) наведено в таблиці 4.1.

Наведені відмінності характеризують основне протиріччя професійної освіти: оволодіння професійною діяльністю має відбуватися в межах якісно іншої за цілями, змістом, формами, методами, засобами, умовами і процесом навчальної діяльності.

Із цього випливає ряд конкретних протиріч при підготовці магістрантів педагогіки вищої школи:

- навчальна діяльність передбачає розвинуту пізнавальну мотивацію, практична діяльність — професійну;
- предметом навчання є знакова система навчальної інформації, а діяльності — природа, невідоме (вчений), психіка і особистість (педагог);
- зміст навчання відображений у багатьох навчальних дисциплінах, часто не пов'язаних між собою, а зміст професійної діяльності є системним;
- від студента вимагається в основному увага, сприйняття, пам'ять, а в професійній діяльності він є цілісною особистістю;

Таблиця 4.1

Відмінності у змістовному наповненні структури навчальної та професійної діяльності

№ з/п	Структурні ланки діяльності	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
1	Потреба	В учінні	У праці
2	Мотив	Пізнання нового, отримання професії	Реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості
3	Мета	Загальний і професійний розвиток особистості	Виробництво матеріальних і\або духовних цінностей
4	Вчинки, дії, операції	Психічне відображення дійсності	Перетворення реальної дійсності
5	Засоби	Пізнавальні, переважно інтелектуальні	Практичні, зокрема, теоретично-практичні
6	Об'єкт	Навчальна інформація як знакова система	Природа, невідоме (вчений) психіка і особистість людини (педагог) і т.ін.
7	Результат	Здібності до діяльності, система відношень до світу, інших людей, до самого себе	Нові знання, освіченість людей, самореалізація особистості

- студент є активним у відповідь на управлінський вплив викладача (відповідає на запитання, виконує поставлені викладачем завдання), а у професійній діяльності від нього вимагається активність та ініціативність;
- студент отримує статичну навчальну інформацію, а у професійній діяльності вона розгортається динамічно у просторі та часі;
- штучні форми організації навчальної діяльності, які підходять для передавання інформації, не відповідають формам професійної діяльності.

Отже, діяльність студента ні за змістом, ні за формою не можна ототожнювати з діяльністю спеціаліста. Виходячи з цьо-

го, основною ідеєю контекстного навчання під час підготовки магістрантів педагогіки вищої школи є накладення засвоєння студентами теоретичних знань на «канву» майбутньої професійної діяльності. Для цього необхідно моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професії, що реалізується через систему нових і традиційних форм та методів навчання. Знання при цьому виконують функцію орієнтувальної основи діяльності, а форми організації навчальної роботи — функції відтворення змісту, що засвоюється.

У процесі контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні; створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці.

Основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації», завдання або задача, а проблемна ситуація в її предметній та соціальній неоднозначності і суперечливості. За допомогою використання системи проблемних ситуацій забезпечується можливість розвитку мислення студентів, організація діалогічного спілкування.

Принципами контекстного навчання є:

- психолого-педагогічне забезпечення особистісно-смислового включення студента у навчальну діяльність;
- послідовне моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів;
- проблемність змісту навчання та процесу його розгортання в освітньому процесі;
- адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);

- педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- відкритість, тобто використання для досягнення конкретних цілей навчання та виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих в межах інших теорій і підходів;
- єдність навчання та виховання особистості професіонала;
- врахування індивідуально-психологічних особливостей і кросс-культурних (родинних, національних, релігійних, географічних та ін.) контекстів кожного студента.

Базовими формами діяльності студентів у контекстному навчанні визначено навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність.

Класичним прикладом навчальної діяльності академічного типу є інформаційна лекція; тут має місце виключно передача викладачем інформації студентам. Однак уже на проблемній лекції або на семінарі-дискусії намічаються предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності: моделюються дії фахівців, обговорюються суперечливі теоретичні питання та проблеми.

Квазіпрофесійна діяльність моделює в аудиторних умовах і на мові наук зміст і динаміку професійної діяльності. Прикладом такої діяльності є ділова гра.

Навчально-професійна діяльність передбачає виконання студентом реальних дослідницьких (підготовка до захисту магістерської роботи, участь у наукових та науково-практичних конференціях, участь у наукових дослідженнях кафедри) або практичних (проходження практики) функцій. Робота студентів, залишаючись навчальною, за своїми цілями, змістом, формами і технологіями виявляється фактично професійною діяльністю; отримані раніше знання виступають її орієнтовною основою. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності у професійну.

Модель контекстного навчання представлена на рисунку 4.1.

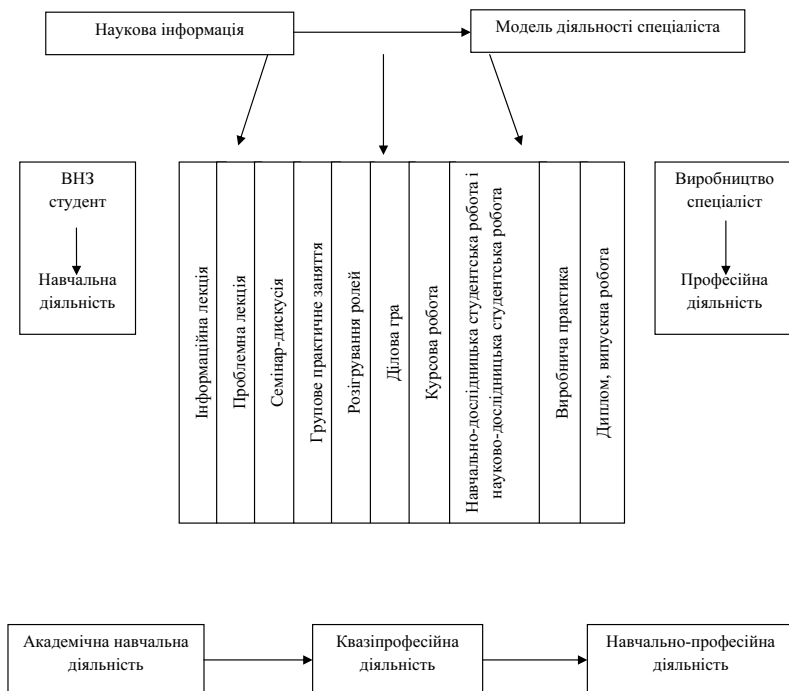


Рис. 4.1 Джерела змісту освіти

Отже, основами теорії і технології контекстного навчання є розуміння змістоутворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студентів на процес і результат його навчальної діяльності, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання, діяльнісна теорія навчання, а діяльність майбутнього фахівця розглядається як особистісно-осмислений процес формування професійної компетентності.

З позиції теорії контекстного навчання під час підготовки магістрантів педагогіки вищої школи виокремлюються два взаємозв'язаних блоки: 1) становлення особистості, здатної до самоактуалізації; 2) формування і удосконалення соціально-професійних компетентностей. При цьому компетентнос-

ті фахівця розглядаються як предметно-процесуальне підґрунтя професійних дій та вчинків, а самоактуалізація є соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця у професії.

Таким чином, використання теорії контекстного навчання під час здійснення професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи як умови реалізації компетентісно орієнтованого управління зумовлено взаємозв'язком основних положень контекстного навчання з обґрунтованими у дослідженні концептуальними підходами до цього виду управління.

Однією з важливих педагогічних умов управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів.

Слід відмітити, що у сучасних умовах, коли обсяг необхідних для життєдіяльності людини знань різко і швидко збільшується, особливої ваги набуває розвиток уміння навчатися, самостійно поповнювати свої знання, творчо підходити до вирішення практичних завдань. Суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах інноваційного розвитку суспільства без активності людини, яка є джерелом соціального і науково-технічного прогресу. Пізнавальна активність, з одного боку, є характеристикою духовного розвитку, засобом самовизначення, самореалізації, саморозвитку особистості, з іншого — важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі.

Аналіз наукової літератури показав, що у педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття пізнавальної активності. Це поняття розглядається вченими як:

компонент пізнавальної діяльності (Л. Арістова, М. Данилов, Л. Іванова, М. Ігнатенко, А. Маргуліс, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.);

одна з рис особистості (К. Альбуханова-Славська, М. Головань, І. Ланіна, В. Лозова та ін.);

готовність особистості до пізнання зовнішнього і внутрішнього світу (Н. Зверева, Н. Половнікова, І. Харламов та ін.).

Так, у дослідженнях А. Маргуліса поняття «активність» розкривається через поняття «діяльність». Такий підхід до трактування сутності активності зумовлений розглядом діяльності як специфічної соціальної форми активності. «Активність — це специфічний спосіб реагування, поведінки і взаємозв'язку відкритих матеріальних систем з об'єктивно необхідними умовами існування, тобто це спосіб їх буття, відтворення і розвитку» [254, 14].

Т. Шамова [437], досліджуючи пізнавальну діяльність учнів, розуміє пізнавальну активність як якість діяльності особистості, яка виявляється у ставленні учня до змісту та процесу діяльності, у його прагненні до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення пізнавальної мети. Аналогічну позицію займає І. Харламов, який визначає самостійну пізнавальну активність як «...стан, що характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і виявом вольових зусиль у процесі опанування знань» [416, 31].

М. Дьомін характеризує активність як вищий етап діяльності, при цьому поняття «активності» є більш широким, ніж поняття «діяльність» [102, 47]. Натомість з іншої позиції активність розглядається В. Лозовою як якісна характеристика діяльності, міра діяльності; «активність є певною характеристикою діяльності, тобто активність виступає як показник рівня діяльності» [242, 14].

Аналіз наукових праць таких відомих дослідників, як Л. Арістової, Ю. Бабанського, М. Бойправ, П. Зінченко, М. Махмутова, М. Розенберга, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших, дає змогу виокремити особливості пізнавальної діяльності, які вказують на активність особистості. Зокрема, Л. Арістова стверджує, що активність пізнавальної діяльності, яка є однією з основних умов успішного засвоєння навчального матеріалу та розвитку інтелектуальних здібностей особистості, проявляється у перетворюючій діяльності людини, передбачає перетворюючі дії суб'єкта на

вчальної діяльності щодо навколишніх явищ та предметів. Вона зазначає, що дії суб'єкта без наявності саме такого перетворюючого ставлення не можуть прийматися за показник активності. Вони, у кращому разі, можуть вказувати лише на моторність людини, що зовсім неадекватне активності її пізнання [15]. Таким чином, перетворююча діяльність особистості щодо предметів і явищ є необхідною умовою її активної пізнавальної діяльності: де немає перетворюючої діяльності студента, немає й активності пізнавальної діяльності. Студент, який лише відтворює ту чи іншу дію, наслідуючи кого-небудь або відтворюючи раніше відому йому дію, залишається пасивним.

Ознаки активності пізнавальної діяльності, як зазначає В. Тюттін, виражаються у можливості виходу за межу відображення прихованих суттєвих (закономірних) зв'язків речей, яка досягається через відчуття. Це зокрема, поєднання різних чуттєвих образів, виклику з пам'яті потрібної інформації; наукове прогнозування перебігу подій, процесів; свідомо постановка не лише найближчої, а й віддаленої мети; розроблювання планів діяльності, різноманітних проектів споруд; втілення ідеальних моделей дій у практичні дії та ідеальних споруд — у справжні: створення таких штучних предметів, які в готовому вигляді в природі не трапляються [398]. Таким чином, вчений вказує на залучення в активній діяльності процесів конвергентного та дивергентного мислення.

Розглядаючи пізнавальну активність як одну з рис особистості, К. Альбуханова-Славська розуміє її як «...функціонально-динамічну якість особистості, котра інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що в свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності, самовизначення як суб'єкта життя» [1, 114]; М. Махмутов — як «...виявлення в навчальному процесі вольових, емоційних та інтелектуальних якостей особистості» [265, 44].

Г. Щукіна також вважає, що пізнавальну активність суб'єкта навчальної діяльності варто розглядати як особистісне утво-

рення, яке виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь в пізнавальному процесі. Пізнавальна активність характеризується: 1) пошуковою спрямованістю в навчанні; 2) пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою різних джерел як у навчанні, так і в інших видах діяльності; 3) емоційним підйомом, благополуччям перебігу діяльності [453]. Отже, вчена звертає увагу на те, що активність обумовлена мотивацією, яка, водночас, залежить від потреб різного рівня.

Пізнавальну активність як інтегральну характеристику людини визначає Н. Давидюк. Це — «...діяльне ставлення людини до сприймання і перетворення світу; виявляється через запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування» [89, 14].

Н. Половнікова характеризує пізнавальну активність як «...готовність до енергійного опанування знань при наполегливих систематичних вольових зусиллях» [328, 25].

Заслуговує на увагу думка М. Скаткіна, який виокремлює ще одну характерну особливість активної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, — пояснення навчального матеріалу своїм товаришам [366], що свідчить про смисловий рівень опанування та запам'ятовування навчального матеріалу. Вважаємо доцільним використання цієї особливості пізнавальної діяльності у формуванні активної позиції студента у навчально-виховному процесі.

У нашому дослідженні при розгляді сутності пізнавальної активності особистості будемо спиратися на точку зору, якої дотримується Т. Шамова. Дослідниця відзначає, що пізнавальну активність потрібно розглядати і як діяльність, і як якість особистості. Пізнавальна активність як якість діяльності суб'єкта навчання виявляється в його ставленні до змісту й процесу учіння, в прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети. Тому пізнавальна активність може виявлятися

в спрямованості й стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети, а також розумовим напруженням і виявом морально-вольових якостей учня чи студента [437]. Характеризуючи індивідуальні особливості людини у процесі пізнавальної діяльності, пізнавальна активність виявляється у процесі пізнання зовнішнього і внутрішнього світу.

Отже, пізнавальна активність розглядається вченими як складна, інтегральна категорія, що тісно пов'язана з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною чуттєвістю тих, хто навчається, проявами самостійності, розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними та креативними методами пізнання. Пізнавальна активність — це не тільки діяльність суб'єкта, але й ставлення його до процесу діяльності, якість самої діяльності. Проведений аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає нам підстави визначати активність як рису особистості, яка знаходить прояв у прагненні та готовності до самостійної діяльності, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає вирішення таких важливих завдань підготовки фахівця, як: виховання вміння вирішувати творчі завдання на основі синтезу отриманих у процесі навчання знань, системне бачення об'єкта праці; формування не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів та інтересів; створення цілісного уявлення про професійну діяльність; навчання колективній розумовій та практичній роботі, формування соціальних умінь та навичок взаємодії та спілкування, індивідуального та спільного прийняття рішень, набуття досвіду творчої діяльності, виховання відповідального ставлення до справи [98].

Цілком поділяємо позицію вчених Л. Аристової, Ю. Бабанського, М. Бойправ, С. Король, В. Лозової, Г. Шукіної та інших, які розглядають активність пізнавальної діяльності тих, хто навчається, у тісному взаємозв'язку з їхньою самостійністю. Так,

Л. Аристова зазначає, що активність передбачає максимальний вияв індивідуальності, тому пізнавальну активність учня неможливо розглядати без зв'язку з його самостійністю: пізнавальна активність завжди іде поряд із самостійністю у навчанні [15]. На думку Ю. Бабанського, найважливішим вмінням самостійної роботи студента є вміння працювати з навчальною літературою, самостійно застосовувати теоретичні знання для розв'язування практичних питань, а також уміння самостійно приймати рішення у виробничих ситуаціях [23].

В. Лозова визначає активність як рису особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів. Існує діалектичний зв'язок активності і діяльності, в якій активність виявляється. Особливо яскраво активність виявляється в самодіяльності, в тій діяльності, яка не пропонується ззовні, а є внутрішньою необхідністю для суб'єкта [243, 16].

Пізнавальна самостійність, що формується на основі пізнавальної активності й неможлива без останньої, багатьма вченими характеризується як якість особистості, що має свої характерні ознаки. Так, П. Підкасистий [317] пізнавальну самостійність розглядає як якість особистості, що поєднує у собі уміння набувати нові знання та творчо застосовувати їх в різних ситуаціях із прагненням до такої роботи. Цей феномен являє собою єдність двох компонентів — мотиваційного та процесуального (змістово-операційного). Перший відображає потребу у процесі пізнання, другий — знання певної предметної галузі та прийоми діяльності, що сприяють здійсненню цілеспрямованого пошуку.

Доповнює розуміння феномена самостійної пізнавальної діяльності Н. Зеленкова, яка розглядає це поняття як «...готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля. Як складна особистісна якість, вона містить у своїй структурі знання, мотиви, способи дій, ступінь вираженості

яких має значний вплив на характер і результати навчальної діяльності» [167, 31].

Г. Щукіна розкриває вияв пізнавальної самостійності, а отже, і пізнавальної активності, учнів за допомогою таких ознак: 1) прагнення і вміння самостійно мислити; 2) здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти свій підхід до нового завдання; 3) бажання не лише зрозуміти знання, що засвоюються, а й способи їх здобування; 4) критичний підхід до судження інших; 5) незалежність власних суджень [453]. Зазначимо, що наведені вченою ознаки пізнавальної самостійності свідчать про необхідність рефлексивного ставлення суб'єкта до власної навчальної діяльності та до тих передумов, які лежать в її основі.

Вченою запропоновано розглядати такі рівні активності особистості:

1. Репродуктивна активність — за її допомогою досвід діяльності накопичується через досвід інших.
2. Пошуково-виконавська активність — є більш високим рівнем, що передбачає велику ступінь самостійності.
3. Творча активність — вищий рівень, коли і саме завдання і шляхи його розв'язання ставляться самостійно та обираються нові, нешаблонні шляхи реалізації.

Т. Шамовою рівні сформованості активності особистості визначаються з іншої позиції: вчена пов'язує їх зі стійкістю вольових зусиль. Нею виокремлюються три рівні сформованості активності: відтворюючий (перший рівень), інтерпретуючий (другий рівень) і творчий (третій рівень) [437, 52].

Перший рівень — відтворююча активність — характеризується прагненням того, хто навчається, зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, оволодіти способом його застосування за зразком. Цей рівень активності вирізняється нестійкістю вольових зусиль студента. Характерним показником першого рівня активності є відсутність в учнів та студентів інтересу до поглиблення знань, що виявляється у відсутності питань типу «чому?»

Другий рівень — інтерпретуюча активність. Вона характеризується прагненням студента до виявлення смислу навчаль-

ного матеріалу, проникнення в сутність явища, прагненням пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань у змінених умовах. Характерним показником другого рівня пізнавальної активності є більша стійкість вольових зусиль, яка виявляється в тому, що студент прагне довести розпочату справу до кінця, за ускладнення не відмовляється від виконання завдання, а шукає шляхи його розв'язування. На цьому рівні активності виявляється епізодичне прагнення до самостійного пошуку відповіді на питання, що зацікавили.

Третій рівень — творчий рівень активності — характеризується інтересом і прагненням не лише проникнути глибоко в сутність явищ та їх взаємозв'язків, а й знайти для цієї мети новий спосіб. На цьому рівні активності ті, хто навчаються, виявляють прагнення застосувати знання в новій ситуації, тобто виконати перенесення знань і способів діяльності в умови, які досі не були відомі. Характерна особливість цього рівня активності — вияв високих вольових якостей, наполегливість і настирливість у досягненні мети, широкі й стійкі пізнавальні інтереси.

Кожен наступний рівень включає в себе всі риси попереднього і має ще особливі риси, які відрізняють його від попереднього. При цьому активність у навчанні розглядається не просто як діяльнісний стан студента, а як якість цієї діяльності, в якій виявляється особистість з її ставленням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальних цілей.

Розглядаючи активність як динамічну властивість людської діяльності, якість її власного руху, О. Новіков визначає такі рівні активності особистості [289]:

- ситуативну активність. Проявляється щоденно для вирішення окремих часткових завдань, але згасає після їх вирішення. Наступний етап вимагає нової активності, нових рішень;
- активність надситуативну. Характеризується здатністю особистості підніматися над рівнем вимог ситуації,

визначати цілі, надлишкові з точки зору поточного завдання;

- творчу активність. Проявляється у самостійній постановці проблем та їх вирішенні.

Визначені рівні активності дослідник зіставляє з трьома рівнями діяльності:

- операційним — коли студент вирішує лише часткові завдання, виконує лише окремі операції, що відповідає рівню ситуативної активності;
- тактичним — коли студент успішно використовує всю сукупність наявних засобів и способів діяльності для вирішення поточних завдань в умовах, що змінюються. Тактичний рівень поряд з оволодінням операційними вміннями потребує низки інших компонентів — здатності до швидкого орієнтування в ситуаціях, що змінюються, володіння загальними алгоритмами раціональної побудови дій та їх послідовності, вміння планування, користування довідковою літературою, вміння розподілу ролей при колективній організації діяльності. Таким чином, тактичний рівень діяльності відповідає надситуативній активності;
- стратегічним — студент вільно орієнтується в мінливих життєвих ситуаціях, в економічних і суспільних відносинах, самостійно визначає місце та цілі власної діяльності у відповідності із загальними цілями групи, колективу, організації. Стратегічний рівень діяльності, поряд з оволодінням операційними та тактичними компонентами, потребує розвитку ще й ряду інших якостей особистості: високорозвинутих пізнавальних умінь, творчої активності, вміння самоаналізу процесу й результатів діяльності, широкого кругозору, комунікативності. Стратегічний рівень діяльності відповідає творчій активності особистості.

Таким чином, рівень розвитку пізнавальної активності визначається рівнем розвитку тих особистісних механізмів і ста-

нів, які задіяні у навчальній діяльності і які обумовлюють її, а саме: мотивації, мислення, пам'яті, психофізіологічних здібностей, емпіричного та теоретичного досвіду, волі, самостійності та рефлексії.

Слід відзначити, що зв'язок активності та самостійності магістрантів педагогіки вищої школи під час професійної підготовки в сучасних умовах реформування вітчизняної вищої освіти набуває особливої актуальності, оскільки значна частина навчального матеріалу (від однієї до двох третин загального обсягу) передбачає самостійне опрацювання. Ініціатива і самостійність студентів як найповніший вияв активності студентів у пізнавальній діяльності має проявлятися не лише під час аудиторних занять, а й під час виконання самостійної роботи з дисциплін, що свідчатиме про сформованість у студентів умінь організовувати власну діяльність.

На основі проаналізованих підходів до трактування досліджуваного поняття вважаємо, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність — це складне утворення, яке залежить від рівня підготовки студента та виявляється у таких аспектах:

- психічному — як здатність до діяльності;
- інтелектуальному — як здатність до розв'язування пізнавальних завдань;
- моральному — як мотивоване ставлення до предмету пізнання.

Активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів є процесом і результатом стимулювання їх пізнавальної активності. Під активізацією самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів будемо розуміти цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на розроблювання і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмій застосовувати їх на практиці.

В основі самостійної навчально-пізнавальної діяльності лежать пізнавальні потреби, інтереси та мотиви. Задоволення од-

них пізнавальних потреб веде до виникнення нових, але потреби пізнавальної діяльності не завжди виникають у студентів самі по собі. Для стимулювання пізнавальної активності необхідний цілеспрямований педагогічний вплив, який сприятиме виникненню потреби як джерела активності студентів.

Ю. Шаров пізнавальну потребу розуміє як такий стан і властивість людської особистості, що відображає нестачу необхідних для орієнтовно-спонукальної і творчої перетворюючої діяльності знань про природу, суспільство і людські стосунки. До основних пізнавальних потреб автор відніс:

- потребу у надбанні знань, необхідних для орієнтовно-ознайомлювальної діяльності;
- потребу у знаннях, необхідних для пристосування до природного та суспільного середовища;
- потребу в оволодінні способами пізнавальної дії;
- потребу в знаннях, необхідних для творчої діяльності;
- потребу у самій пізнавальній діяльності.

Пізнавальні потреби розрізняються вченим за суспільною спрямованістю, предметним змістом та динамічністю розвитку. Суспільна спрямованість пізнавальних потреб характеризується вибірковістю стосовно знань із урахуванням суспільних інтересів. Пізнавальні потреби, з боку їх динамічності, пов'язані з негайним, відстроченим, або віддаленим задоволенням. Залежно від зміни умов змінюються і пізнавальні потреби. З постановкою нових завдань виникають потреби в нових знаннях і вміннях. Пізнавальні потреби як якісна характеристика особистості в структурному плані можуть розглядатися з боку направленості і сили прояву, а також з боку визначеності та точності. У кожному випадку структура пізнавальних потреб пов'язана з емоційною і мотиваційною сферою особистості студента.

Формою вираження внутрішніх потреб у знаннях є пізнавальний інтерес, який слугує метою, спонукальною силою у задоволенні потреби. Як справедливо зазначає Л. Кузнецова [225], стійкі пізнавальні інтереси забезпечують активну діяльність студентів тому, що в навчанні пізнавальний інтерес всту-

пає в протиріччя із запасом знань, що викликає в особистості внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Зазначимо, що у трактуванні поняття «інтерес» Г. Щукіна [453] виокремлює декілька підходів, зокрема, інтерес як:

- форма емоційного прояву особистості;
- спонукальний фактор, який перебуває між потребою і метою;
- вибіркова спрямованість особистості;
- об'єктивне явище, яке може існувати для людини, навіть не усвідомлене нею;
- суб'єктивний стан як психічне явище.

Інтерес є структурним елементом спрямованості особистості. Він може бути усвідомленим (мотивованим) і неусвідомленим (не мотивованим). У навчальній діяльності студентів пізнавальний інтерес відображає пізнавальні потреби і є базою формування пізнавальних мотивів, етапом формування установки на задоволення пізнавальних потреб. Він пов'язаний з емоційним станом особистості студента, який може гальмувати, або прискорювати формування пізнавальних потреб. Важливу роль у цьому процесі відіграють позитивні емоції, пов'язані зі ставленням до навчання та засвоєння знань.

Пізнавальний інтерес традиційно виховується у процесі навчання, проявляється в увазі і охоплює всі процеси — сприйняття, пам'ять, мислення. Активізуючи діяльність особистості, він є передумовою навчання і його результатом, засобом ефективного навчання і метою педагогічної роботи.

Досліджуючи предметну спрямованість та формування пізнавальних інтересів у взаємозв'язку з процесом становлення особистості, вчена встановила характер та рівень розвитку пізнавальних інтересів. Інтереси, зокрема пізнавальні, визначають спрямованість особистості, а спрямованість є ядром розвитку особистості. Пізнавальна спрямованість відображає потреби особистості у знаннях і виявляється в готовності та вмінні людини за власною ініціативою ставити перед собою певні піз-

навальні завдання, знаходити способи їх вирішення, застосовувати набуті навички в певних ситуаціях.

Найвищим ступенем збудження інтересу студента до знань, усвідомлення у необхідності нового пізнання, на думку вченої, є навчальна ситуація, яка є способом підготовки студентів до засвоєння нових знань і пов'язана з якоюсь формою чи методом. За своєю суттю навчальна ситуація покликана сприяти зацікавленості до знань, спонукати до пошукової навчальної діяльності і тим нагадує проблемну ситуацію.

Важливим фактором підвищення якості самостійної навчально-пізнавальної діяльності є мотиви навчання. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтезування зовнішніх і внутрішніх впливів, які визначають ставлення до діяльності. Якщо потреби відображають нестачу, то мотиви пояснюють внутрішні причини цих процесів.

Серед мотивів (за Г. Щукіною) виокремлюються соціальні, пізнавальні, моральні, мотиви спілкування, мотиви самовиховання [453]. О. Леонтьєв вважає, що «...одні мотиви, спонукаючи до діяльності, разом з тим надають їй особистісного змісту. Інші, які існують разом з ними, виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних) — інколи гостро емоційних, афективних, але позбавлених змісту творчих функцій», тобто мотивів-стимулів [238, 202].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [238; 242] дав змогу установити, що формуванню позитивних мотивів самостійної навчально-пізнавальної діяльності сприяють: захопленість викладанням; досліді, парадоксальні факти; незвична форма подачі матеріалу, що викликає здивування; емоційність мови викладача.

Найбільш ефективним засобом, який в умовах компетентнісно орієнтованої освіти об'єднує ідеї інтеграції знань, контекстного навчання та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, на нашу думку, є використання інтерактивних технологій навчання. До таких технологій у науково-педагогічній літературі віднесено: творчі ситуації, навчально-творчі завдан-

ня, навчання у співробітництві (навчання в малих групах), метод проєктів, навчальні тренінги, ігрові методи, метод «мозково-го штурму», метод «Дельфі», проблемне навчання, кейс-метод. Саме інтерактивні технології навчання сприяють як засвоєнню професійних знань, умінь та навичок, так і розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дієво-практичної сфери і самокерувальних механізмів [39; 368; 452].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу зробити висновок, що процес активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів як суб'єктів освітньої діяльності буде більш ефективним при дотриманні умов:

- єдності освітньої, розвиваючої та виховної цілей процесу навчання;
- педагогічно правильного використання принципів навчання;
- забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери;
- динамічності, різноманітності методів, прийомів, форм і засобів викладання і навчання, їх спрямованості на розвиток активної дослідницької діяльності студентів, надання пріоритету методам і формам активного навчання;
- орієнтації студентів на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності і ефективності контролю і оцінювання успішності студентів;
- комплексного та педагогічно доцільного використання технічних засобів навчання і нових інформаційних технологій;
- використання системи психологічних і педагогічних стимуляторів активної навчальної діяльності [326; 341].

Вважаємо, що наведений перелік доцільно доповнити такими умовами стимулювання активності навчально-пізнавальної діяльності магістрантів педагогіки вищої школи, враховуючи проаналізовані нами раніше особливості навчання дорослих:

- залученням студентів до розробки варіативної складової програми підготовки;

- наданням навчальному матеріалу особистісного смислу, який би викликав навчально-пізнавальний інтерес у студентів;
- суб'єкт-суб'єктною взаємодією під час організації освітньої діяльності.

В умовах реформування та модернізації вітчизняної вищої освіти сучасні освітні цілі, які сформовані у термінах компетентностей, зумовлюють необхідність узгодження з ними змісту професійної підготовки.

У сучасній педагогічній науці виокремлюються три найпоширеніші концепції розуміння змісту освіти [312, 187–188]. Одна з них трактує зміст освіти як педагогічно адаптовані основи наук, не включаючи в нього особистісні якості людини і тим самим прирікаючи її на роль виконавця. Інша концепція розглядає зміст як сукупність знань, умінь і навичок, а також світоглядних ідей, які мають засвоюватися учнями. Ці концепції змісту освіти відображають «знанневий», когнітивно-орієнтований підхід до його формування.

Сучасним цінностям освіти значною мірою відповідає особистісно орієнтована концепція з альтернативним підходом до змісту освіти (Б. Бим-Бад, В. Давидов, В. Краєвський, І. Лернер, В. Полонський, М. Скаткін), згідно з якою зміст освіти є педагогічно адаптований соціальний досвід у всій його структурній цілісності: знання, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Ці елементи соціального досвіду характерні для будь-якої епохи, і відсутність хоча б одного унеможливує відтворення і розвиток культури, а отже, і суспільства.

Так, знання формують уявлення про світ, створюють умови для орієнтації в ньому, служать для самовизначення при реалізації мети. Засвоєння способів діяльності забезпечує відтворення культури у відповідно до сформованих стереотипів дій. Досвід творчої діяльності потрібен для подальшого розвитку суспільства в усіх його проявах. Емоційно-чуттєвий досвід, виконуючи сигнальні та регулятивні функції, відображає і формує

потреби людини, зумовлює ставлення до світу, співвіднесення її діяльності з навколишнім оточенням.

Оскільки зміст є формою втілення поставлених цілей, в ньому мають бути відображено в певному обсязі всі чотири його компоненти. Вважаємо, що до цього часу під час здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців реалізується, як правило, один з них (найпростіший) — передавання знань. Формуванню інших компонентів (оволодіння засобами діяльності, набуття досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу) приділяється недостатня увага. Це призводить до невідповідності нинішнього змісту освіти соціальному замовленню на підготовку конкурентоздатного фахівця.

Поняття «зміст» як філософська категорія пов'язано з поняттям «форма». Більше того, ці поняття є парною філософською категорією «зміст — форма». Поняття «форма» означає зовнішній вигляд, зовнішній обрис; спосіб організації, спосіб існування і вираження змісту (предмета, явища, процесу); образ, встановлений порядок. Розвиток змісту передбачає зміну старих форм.

У дидактиці найпоширенішим є тлумачення форми навчання як зовнішнього чинника організації навчального процесу, яка відображає характер взаємодії, взаємозв'язків його учасників [143, 965]. Будь-яка форма організації навчання, що відповідає змісту, підсилює можливості особистісного та професійного розвитку студентів.

З позиції діалектичної єдності змісту і форми найбільш точним нам видається визначення форми організації навчання як:

- зовнішнього вияву узгодженої діяльності викладача та студентів, яка здійснюється у сталому порядку і режимі;
- способів керування пізнавальною діяльністю студентів для вирішення певних завдань;
- способів здійснення взаємодії студентів та викладачів, в межах якої реалізуються зміст і методи навчання [224].

Заслуговує на увагу позиція вітчизняного психолога П. Лушина, який зазначає, що зміст об'єкта засвоєння має відповідати методу засвоєння. Вчений, який є автором теорії екофасилітації як напряду надання допомоги особистості в умовах суспільних трансформацій, акцентує увагу на тому, що слід навчати не стільки за допомогою роз'яснень або односторонніх ілюстрацій, прикладів, алгоритмів, скільки з опорою на особистість студента, на сформовані у нього в процесі життя і навчання індивідуальні стратегії засвоєння будь-якого змісту. Теоретичні положення доцільно подавати в неоднозначній і дискусійній формі, зосередженої навколо реальних професійних ситуацій. Таким чином, форма організації навчального процесу має відповідати декільком принципам: опори на особистість студента і його досвід, який є унікальною умовою формування унікального стилю професійної діяльності; довіри власним, часом малосвідомим, інтуїтивним механізмам орієнтації в професійних ситуаціях [248].

На нашу думку, проблема відображення змісту навчання в адекватних йому формах організації навчальної діяльності студентів найбільш ґрунтовно в сучасній педагогічній науці представлено у дослідженні А. Вербицького [54] в авторській теорії контекстного навчання. Проте в цілому фахівці в області дидактики поки не прийшли до єдиного тлумачення цього поняття, а педагоги-практики не надають належного значення вибору форм, які структурують зміст навчання.

Як зазначалося раніше, відбір змісту підготовки магістрантів педагогіки вищої школи відбувається у відповідності до стандартів вищої освіти. Адаптація змісту до умов конкретного навчального закладу відбувається шляхом визначення варіативної складової освітньо-професійної програми підготовки як складової галузевого стандарту вищої освіти. Вважаємо, що для ефективного компетентісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи її зміст має бути інтегрований з технологічним та науково-методичним супроводом.

Термін «супровід» як науково-педагогічний феномен розуміється вченими по-різному: як особлива сфера діяльності педагога; як пролонгована педагогічна підтримка; допомога тому, хто навчається, в процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень; комплекс оперативних заходів у педагогічному процесі [9; 60; 207; 223; 253].

Як показав аналіз проведених досліджень, основне значення педагогічного супроводу тих, хто навчається, зводиться до формування освітнього середовища, що забезпечує умови для оптимального досягнення цілі. Основними характеристиками педагогічного супроводу є управлінський характер, прямий вплив на учасників педагогічного процесу, безперервність та комплексність реалізації, функціональна насиченість, універсальність застосування (супровід може бути організовано для будь-якого аспекту педагогічного процесу — навчання, виховання, розвитку, професійного самовизначення тощо).

Педагогічний супровід студентів на шляху професійно-особистісного зростання в умовах компетентісно орієнтованого управління передбачає використання організаційних форм освоєння основ саморозвитку, якими можуть служити спецкурси та різноманітні тренінги, включені у варіативну частину навчальних планів; консультування та надання допомоги з актуальних для магістрантів проблем, які виникають під час професійної підготовки.

Для ефективного управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи зміст підготовки має бути інтегрованим з її технологічним та науково-методичним супроводом.

Технологічний супровід змісту освіти в системі підготовки магістрантів педагогіки вищої школи спрямований на управління впровадженням в освітній процес сучасних інформаційних, психологічних і педагогічних технологій. Технологічний супровід професійної підготовки виконує функцію створення інноваційного розвиваючого середовища, що забезпечує поетапне набуття учасниками освітнього процесу:

- а) знань, необхідних для професійної діяльності;
- б) умінь та навичок, необхідних для застосування знань у реальних ситуаціях професійної діяльності;
- в) здібностей, які необхідні для досягнення професійно-особистісних цілей.

Зазначимо, що набуття знань відбувається, перш за все, завдяки лекційному викладенню матеріалу. Згідно з нормативно-правовими документами, що визначають організацію навчання у ВНЗ [41, 46], та сучасною педагогічною наукою [224; 236], саме лекція покликана формувати у студентів основи знань із певної наукової галузі.

Оволодіння професійними вміннями та навичками є дидактичною метою практичних та семінарських занять. На цих заняттях відбувається поглиблення, деталізація й систематизація наукових знань, перевірка теоретичних знань на практиці, розвиток творчого потенціалу студентів, формування позитивної мотивації до професійної діяльності, формування вмінь оперувати відповідним науковим понятійним апаратом, набуття навичок постановки і розв'язання професійних проблем і завдань, уміння обґрунтовувати та відстоювати власну точку зору. Оволодіння студентами професійними навичками, вміннями та способами організації майбутньої професійної діяльності відбувається також у процесі практичної підготовки та у процесі проведення науково-дослідної роботи.

Розвиток здібностей студентів, які необхідні для досягнення професійно-особистісних цілей, відбувається, передусім, завдяки впровадженню активних форм навчання. Найбільш ефективними серед них, на нашу думку, є ігрові форми (ділові та рольові ігри, ігрове моделювання, аналіз професійних ситуацій тощо) та тренінги.

Як справедливо зазначає О. Петров, використання інноваційних технологій в освітньому процесі ВНЗ висуває особливі вимоги до викладачів, які безпосередньо здійснюють навчання. Саме педагог, який засвоїв концептуальні основи технології саморозвитку, сутність базових принципів, які є відправними

моментами творчого втілення моделі в реальну практику, стає провідником інноваційних ідей у навчанні та вихованні студентів. Це означає:

- а) він вміє слухати і чути студента, толерантно ставиться до висловлювання особистої думки, відкритої незгоди, будує стосунки на принципах рівноправності і довіри, ситуативен;
- б) педагог завжди відкритий для нових ідей, створює атмосферу, нормою в якій є вільний і чесне висловлювання ідей, думок;
- в) він у важкі або конфліктні моменти шукає причини збоїв і відхилень, а не винуватця;
- г) формує гарний психологічний клімат у колективі студентів, визнає їх успіхи і заслуги [316, 254].

У сучасних умовах організації навчання у ВНЗ упровадження інноваційних форм і методів організації навчального процесу, на думку С. Ніколаєнко, потребує постійного підвищення фахового (психолого-педагогічного) рівня викладачів [286, 10].

Науково-методичний супровід підготовки майбутніх викладачів вищої школи забезпечується створенням навчально-методичного забезпечення дисциплін на засадах компетентнісного підходу; активізацією видавничої діяльності; підвищенням науково-педагогічного потенціалу кафедр; організацією спільної наукової діяльності з науково-педагогічними працівниками інших навчальних закладів, які здійснюють відповідну підготовку.

Основним завданням розроблення та модернізації навчально-методичного забезпечення дисциплін в умовах компетентнісно орієнтованого навчання є, на нашу думку, усунення невідповідності між лінійною побудовою змісту дисциплін та системністю змісту професійної діяльності, яка призводить, з одного боку, до дублювання навчального матеріалу, з іншого, — до недоцільної згорнутості деяких актуальних питань. Вирішення цього завдання лежить у площині створення навчально-методичного оснащення компетентнісно орієтова-

них педагогічних технологій. Для забезпечення цілісності та системності професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи вважаємо за необхідне розроблення структурно-логічної схеми підготовки, за допомогою якої встановлюються зв'язки між дисциплінами та циклами підготовки; визначення системи компетентностей, на опанування якими спрямовано професійну підготовку в цілому та навчання з певної дисципліни, зокрема.

Підвищення якості науково-педагогічного персоналу кафедр в умовах компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи передбачає проведення методологічних семінарів із розгляду теоретичних основ компетентнісного підходу та управління професійною підготовкою майбутніх фахівців, створення умов для виконання дисертаційних досліджень науково-педагогічними працівниками з відповідної тематики, участь викладачів у роботі профільних наукових конференцій, реалізацію викладачами та керівниками вищого навчального закладу планів самоосвіти.

Оптимальною формою, яка успішно стимулює діяльність із розвитку потенціалу науково-педагогічних працівників, на нашу думку, є науково-дослідні лабораторії. Основне завдання створення лабораторій в умовах компетентнісно орієнтованого управління полягає у забезпеченні зв'язку між науковими теоретичними та експериментальними дослідженнями з проблем теоретичного обґрунтування, розроблення та апробування змісту і технології управління впровадженням компетентнісного підходу у систему професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Такі лабораторії можуть включати до свого складу представників різних кафедр та структурних підрозділів, працівників інших ВНЗ, які здійснюють відповідну підготовку, студентів та випускників. Діяльність лабораторій консолідує зусилля науково-педагогічних працівників, забезпечує цілісність у розвитку системи підготовки майбутніх фахівців, створює умови для апробації різноманітних інноваційних

ідей, пов'язаних із формуванням професійної компетентності нового покоління викладачів вищої школи.

Таким чином, підпорядкована спільній меті і відповідна заданому змісту професійної підготовки єдність науково-методичного та технологічного супроводу є найважливішою умовою компетентнісно орієнтованого управління. Завдяки системі заходів із здійснення адекватного управлінського впливу на процес підготовки в цілому і на діяльність кожного його суб'єкта, вона дає змогу створити спеціальне інноваційне освітнє середовище, в якому відбувається цілеспрямоване формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним та науково-методичним супроводом робить компетентнісно орієнтоване управління нею більш цілеспрямованим, а процес підготовки — більш стійким до відхилень від запланованого результату.

Управління інтеграцією змісту, технологічного та науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи здійснюється за допомогою проведення методологічних семінарів, «круглих столів» і «майстер-класів» для викладачів кафедр; шляхом взаємовідвідування, аналізу занять та внесення коректив в їх проведення; за допомогою спільного аналізу кафедрами дипломних робіт і результатів асистентської практики студентів та, відповідно, побудови на цій основі об'єднаних цільових програм корекції процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Важливою умовою реалізації управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи вважаємо створення рефлексивного середовища у процесі професійної підготовки.

На думку Л. Виготського, рефлексія дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я — що діє», «Я — що міркує» та «Я — що оцінює» [58; 59]. Рефлексія є основною функцією самосвідомості, у процесі якої пізнається власна особистість і визначається

ставлення особистості до самої себе. Рефлексія дає самосвідомості зворотний зв'язок (Х. Хекхаузен) [417]; самосвідомість є цілісним рефлексивним мисленням (О. Леонтьєв) [238], (С. Рубінштейн) [351].

Рефлексія визначається вченими як найважливіший механізм розвитку діяльності (Г. Щедровицький) [451]; як внутрішня психічна діяльність особистості, спрямована на самопізнання й усвідомлення нею свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця в діяльності (О. Бодальов) [39], (В. Слатьонін) [368]; як здатність суб'єкта усвідомлювати дію: оцінювати мету з точки зору перспективи успіху, коригувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, усвідомлювати їх наслідки для себе та інших (Х. Хекхаузен) [417].

Згідно з думкою О. Анісімова, рефлексія відбувається тоді, коли з'являються проблеми в діяльності [12]. Вчений констатує, що рефлексія дає початок знань про діяльність, свідомість і мислення. Повністю поділяємо позицію автора про «ланцюгову реакцію» рефлексії: рефлектування одного члена спільноти відбувається в оточенні її інших членів, які або самі входять у простір рефлексії, або впливають на рефлектування одного з членів «ззовні» шляхом ставлення запитань або завдяки іншим способам комунікації, що надає визначеності плану діяльності та сприяє подальшому розгортанню процесів рефлексії у плані свідомості того, хто рефлектує. Таким чином, рефлексія охоплює всіх учасників навчальної діяльності.

Розглядаючи рефлексію в контексті співвідношення внутрішнього і зовнішнього, особистісного й діяльнісного, О. Гура зазначає, що цей феномен відіграє чи не основну роль не тільки в процесі формування особистості (інтеріоризація: засвоєння культурно-історичного досвіду суспільства, розвиток властивостей особистості, формування суб'єктивного образу світу тощо), а й у процесі її активності, спрямованої на перетворення об'єктивної дійсності (екстеріоризація: реалізація сформованого образу в предметну дійсність) [88, 449].

Як складний процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, усвідомлення особистістю того, як вона сприймається й оцінюється іншими, рефлексія включає в себе декілька позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в насправді; суб'єкт, яким він себе бачить; суб'єкт, яким він сприймається іншим суб'єктом; ті само три позиції, але з боку іншого суб'єкта [340, 341].

Відповідно до точки зору Дж. Девея, рефлексивна діяльність містить активний, наполегливий та ретельний розгляд будь-якої думки і форми знань, що пропонується, у світлі тих позицій, які його підтримують, а також наслідків, до яких вони призведуть. На відміну від неї, рутинна діяльність керується, в основному, традицією, авторитетом та положенням [469].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений В. Семиченко та В. Дикань [358, 83–84], привів авторів до висновку, що «рефлексивне навчання» не розглядається як синонімічне будь-яким змінам у поведінці педагога. Його суть полягає в тому, щоб допомогти студентам більш глибоко пізнати самих себе та своє оточення з тим, щоб змінити у кращий бік сприйняття і розуміння того, що відбувається. Цілком поділяємо позицію авторів, що основне завдання педагогічної освіти полягає у розвитку здібностей студентів до рефлексивної діяльності та допомозі їм досліджувати моральні, етичні і політичні питання у такій же мірі, як і методичні проблеми. На нашу думку, розвиток здібностей до рефлексії набуває особливої ваги в освіті дорослих, зокрема, при здійсненні професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи. Саме досвідчені педагоги, якими є магістранти, під час професійної підготовки мають можливість «відрефлектувати» вже наявний як власний педагогічний досвід, так і досвід колег-студентів із метою його оцінювання з точки зору успішності. Рефлексивна діяльність при цьому запускає механізм самопізнання, саморозвитку, дає можливість скоригувати майбутню професійну діяльність.

Професійна рефлексія виокремлюється А. Кузьмінським як компонент професіоналізму педагога [231, 36]. Вчений за-

значає, що засобом для підвищення професійної майстерності є властивість психічної регуляції особистості своєї діяльності, тобто властивість саморегуляції. Регуляція як вихідний момент передбачає спостереження за собою, за своєю діяльністю й характеризується інтеріоризованими способами здійснення, тобто рефлексію. Професійна рефлексія визначається дослідником як теоретична діяльність педагога, спрямована на осмислення власних дій у навчально-виховному процесі, яка детермінується його професійно-рольовими та індивідуальними особливостями. Розвиток професіоналізму педагога передбачає підвищення майстерності з позиції його рефлексії у процесі педагогічного співробітництва.

Робота зі створення рефлексивного середовища під час здійснення компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи означає активізацію як зовнішньої, практичної, так і внутрішньої, особистісної, мисленнєвої форм діяльності, яка є механізмом розвитку фахівця. Це передбачає використання для викладачів і студентів тренінгів із виховання культури групового та міжособистісного спілкування, побудову індивідуальних стратегій самовдосконалення.

Створення рефлексивного середовища в умовах, коли завданням професійної підготовки є не лише підготовка «вузького» фахівця, а розвиток особистості, зумовлює актуальність самоорганізації студентства, що здійснюється, зокрема, і через діяльність органів студентського самоврядування. Діяльність системи студентського самоврядування в умовах компетентісно орієнтованого управління покликана розвивати навички побудови колективної життєдіяльності з установкою на толерантність, партнерство, співпрацю.

Як вже зазначалося, професійна підготовка магістрантів педагогіки вищої школи має максимально наблизити навчання дорослих до їх вікових можливостей і професійних інтересів. Тому організація навчального процесу під час здійснення компетентісно орієнтованого управління потребує реалізації

дидактичних закономірностей освіти дорослих, упровадження основних принципів андрагогіки (пріоритету самостійного навчання; спільної діяльності; опори на досвід; індивідуалізацію, системності, контекстності навчання; актуалізації результатів навчання, елективності навчання, розвитку потреб, свідомого навчання).

Отже, узагальнюючи сутність організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу процесу формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, зазначимо, що його основними характеристиками є наступні:

- узагальненість, системність та міждисциплінарність знань, у здобутті яких домінують різноманітні форми пошукової діяльності, продуктивного творчого процесу;
- пріоритетність використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, які забезпечують умови для практичного освоєння різноманітних форм міжособистісних стосунків і спілкування, дають можливість відчувати важливість та задоволеність від спільної співпраці та співтворчості;
- фасилітативність позиції педагога, яка полягає у допомозі, співпраці, демократичній взаємодії зі студентами, увазі до особистісної ініціативи студентів, розвитку їх особистості;
- рефлексивність освітнього середовища, яка передбачає розвиток саморегуляції та відповідальності студентів за власний професійно-особистісний розвиток;
- впровадження основних принципів андрагогіки у процес професійної підготовки.

4.2. Оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи

Аналізуючи сучасні наукові джерела, присвячені проблемам управління в соціально-педагогічних системах, ми дісталися висновку, що обов'язковою умовою реалізації компетентнісно орієнтованого управління має стати оцінювально-аналітичний моніторинг його ефективності. Такий моніторинг є механізмом зворотного зв'язку під час здійснення управління, пов'язаним з оцінюванням та аналізом реалізації його цілей. Відтак оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи буде розглядатися нами одночасно і як засіб дослідження реальності, і як засіб забезпечення оціночно-аналітичної діяльності при здійсненні управління своєчасною та якісною інформацією. Основне завдання моніторингу полягає у зменшенні різниці між запланованим і фактичним результатом діяльності.

Для отримання найбільш повного уявлення про поняття «моніторинг», складність якого полягає у тому, що воно апелює як до наукової, так і до практичної сфери, виникає необхідність його розгляду з точки зору різних сфер його використання.

Моніторинг (від. лат. *monitor* — той, що контролює [74, 214]) розглядається як поняття, яке було привнесено в освіту з інших галузей наук: технічних та екологічних і означає постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом з метою співвідношення його стану з бажаним результатом або з первинним уявленням; систематичне спостереження за будь-яким процесом з метою встановлення відповідності (чи невідповідності) результатів цього процесу початковим припущенням [394].

В екології поняття «моніторинг» спочатку визначалося як «...безперервне стеження за станом навколишньої сфери з метою попередження небажаних відхилень з важливих параме-

трів» [328, 274]. У цьому визначенні фіксуються дві функції моніторингу: спостереження (стеження) і попередження. Таким чином, це визначення замикається на фіксації негативних наслідків господарських дій людини та їх вторинних ефектів, володіючи при цьому низьким прогностичним потенціалом. Ще в 1970-ті р. на даний недолік звернули увагу ряд автори Ю. Ізраель [174], І. Герасимов [67] і, як наслідок, були розроблені альтернативні концепції моніторингу.

Наприклад, Ю. Ізраель вважає, що моніторинг має зводитися до спостереження, оцінки і прогнозу стану природного середовища, але не повинен включати у свій склад управління формуванням якістю навколишнього середовища і діяльності людини [174, 10–25]. Іншими словами, моніторинг як науково-практичний феномен не вимагає втручання (з боку управління) в природне протікання подій; він спрямований на отримання якісної інформації про стан природних явищ і прогнозування їх майбутніх станів.

З іншої позиції розглядає моніторинг І. Герасимов [67], який характеризує його як систему спостереження, контролю, оцінювання стану навколишнього середовища і управління його природовідповідним розвитком. Вчений вважає, що ефективність не націленого на управління моніторингу є низькою і призводить до цілого ряду недоліків, серед яких — надмірність або недостатність інформації, а також її незатребуваність.

Таке розуміння моніторингу зустрічається і у соціології при розгляді проблем управління соціальними системами. Так, соціологи Т. Заславська, І. Бестужев-Лада, А. Толстих вважають, що головна мета соціологічного моніторингу — забезпечення суспільства достовірною, своєчасною, повною, соціально значущою інформацією, яка є підґрунтям для прийняття управлінських рішень. А. Толстих розглядає соціологічний моніторинг як системну сукупність регулярно повторюваних досліджень, мета яких полягає в науково-інформаційній допомозі зацікавленим організаціям із реалізації соціальних програм, які відповідають соціокультурним характеристикам і особли-

востям масової свідомості різних поколінь населення [396]. У цьому тлумаченні для нас представляє інтерес акцетування уваги на такому аспекті моніторингу, як спрямованість на реалізацію соціальних проектів та програм, що, в свою чергу, передбачає обов'язкову націленість моніторингу на сферу управління об'єктами життєдіяльності.

Інструментом соціологічного моніторингу є соціологічні дослідження, які традиційно організуються з використанням різних програм, проводяться в різний час, часто — в межах різних соціальних груп, за допомогою різноманітних методів та інструментів, різними дослідниками. Тому інформація, що отримується в результаті цих досліджень, є часто складною для зіставлення, до того ж може надходити до користувачазначно застарілою. Використання моніторингу певною мірою дає змогу вирішити зазначені проблеми.

Моніторинг широко використовується і у медицині, де він проводиться з метою виявлення та попередження критичних ситуацій, небезпечних для здоров'я людини. Він знаходить своє місце і в психології, хоча тут його використання значно менше, ніж в інших сферах. Це пояснюється декількома обставинами: по-перше, зміна людини як нелінійної системи, здатної до саморозвитку, має індивідуальний характер; по-друге, в процесі психологічного моніторингу виникають певні труднощі екстраполяції індивідуальних результатів, отриманих під час психодіагностики, на соціальну групу; по-третє, діагностика психічних процесів індивіду протікає достатньо повільно, для її відстеження потребується тривалий час. Проте використання психологічного моніторингу у педагогічному менеджменті, вважаємо, є необхідним, оскільки це дає змогу виявити тенденції і закономірності психологічного розвитку індивідів і окремих груп.

Предметом психологічного моніторингу у педагогічних системах, вважає О. Орлов, може бути психологічна готовність індивідів до навчання, динаміка професійного та особистісного самовизначення та ін. [308, 25–49]. На нашу думку, в умовах компетентісно орієнтованого управління професійною підго-

товкою магістрантів педагогіки вищої школи предметом психологічного моніторингу обов'язково має бути професійно-особистісний розвиток студентів.

Велика увага феномену моніторингу приділяється в педагогіці. Про величезний інтерес до цієї проблеми свідчать наукові праці В. Беспалька, В. Кальнея, Н. Кузьміної, В. Краєвського, О. Майорова, Т. Третякової, С. Шишова та ін., а також дослідження в галузі управління освітніми системами (навчальними закладами) на основі моніторингу Є. Бабкіної, Г. Єльнікової, Т. Єсенкової, В. Кальнея, А. Кочетова, В. Максимова, М. Поташника, З. Рябової, П. Третяков, В. Хабіна, С. Шишова та ін. Однак аналіз педагогічних праць дає змогу зробити висновок про те, що, за наявності чисельних визначень моніторингу та багатьох точок зору на його сутність, в педагогіці відсутня визначеність як на рівні побудови його дефініції, так і на рівні створення його концепту. Це пояснюється тим, що моніторинг освітніх систем — досить складне явище, як і сама система освіти.

Так, О. Бабкіна та В. Хабін розглядають моніторинг як безупинне спостереження за найважливішими параметрами та станом будь-чого з метою попередження небажаних відхилень. Це — контроль з періодичним спостереженням за об'єктом та обов'язковим зворотним зв'язком. Об'єктами моніторингу можуть бути навчальна діяльність (її характеристика, структура, протікання), психічний розвиток дитини, педагогічна діяльність вчителів, розвиток особистості учасників навчального процесу тощо. В системі моніторингу автори виокремлюють чотири компоненти: 1) джерело інформації; 2) об'єм інформації та способи її опрацювання; 3) технологію збору інформації (інструментарій, методики отримання та обробки інформації); 4) алгоритм використання інформації в управлінській діяльності (прийняття управлінських рішень тощо) [25].

З цієї ж позиції А. Дахін визначає моніторинг як безупинне тривале спостереження навчального процесу й управління ним [101], С. Подмазін — як вироблення певних актуальних знань (отримання оперативної інформації) про стан системи (середовища),

в якій відбуваються зміни для подальшого перекладу цих знань на мову управлінських рішень [324, 137–139].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зазначити, що достатньо часто поняття «моніторинг» трактується вченими у спрощеному розумінні як процес «відстеження», «спостереження». Не є винятком і сучасні термінологічні словники, в яких опора зроблена на буквальний переклад англomовної лексики «monitor» — відстеження, спостереження. На нашу думку, представлені визначення моніторингу лише як діагностуючої процедури характеризують його недостатньо повно. Ми поділяємо позицію вчених Г. Єльнікової, Т. Єсенкової, В. Кальнея, С. Шишова, які трактують це поняття значно ширше.

Г. Єльнікова під моніторингом розуміє комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта. Вчена стверджує, що моніторинг є вищою формою інформаційної діяльності управління і вищою формою функціонування системи інформаційного забезпечення управління, яка приводить до появи універсального типу мислєдіяльності керівника в прийнятті управлінського рішення. Моніторинг має формуючий і перетворюючий характер та його сутність полягає у функціональному зв'язку з усіма етапами управлінського циклу, разом з якими він утворює замкнений цикл регулювання. Як система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, моніторинг має такі складові: 1) чітко визначений об'єкт управління; 2) задані параметри розвитку об'єкта; 3) критерії оцінювання заданих параметрів; 4) технологію проведення поточного контролю; 5) інформаційну базу щодо спрямування процесу на кінцевий результат. Особливо значущим вважаємо висновок дослідниці про те, що обов'язковою умовою здійснення моніторингових процедур є залучення людини до управління своєю діяльністю через розвиток процесів самоаналізу та саморегулювання [151; 153; 159].

Досліджуючи моніторинг якості освіти в загальноосвітньому навчальному закладі, С. Шишов і В. Кальней визначають це

поняття як систематичну і регулярну процедуру збору даних за важливими освітніми аспектами роботи школи. Частиною системи моніторингу якості освіти є такі елементи, як встановлення стандарту і операціоналізація (включає встановлення критерію, за яким можна судити про відповідність стандарту); збір даних та їх оцінювання; дії (прийняття відповідних заходів та оцінювання їх результатів) [446, 189–190]. Автори також акцентують увагу на зв'язку моніторингу з усіма функціями та стадіями управління [179; 446]. Таким чином, моніторинг є системою прогнозуючих, контролюючих, діагностуючих та регулюючих заходів, що обумовлені цілепокладанням процесу навчання з передбаченням динаміки поетапного досягнення учнями кожного рівня засвоєння навчального матеріалу на основі поточно-го коригування власної навчальної діяльності.

Т.Єсенкова під системою моніторингу в сфері освіти розуміє науково обгрунтовану, цілеспрямовану, аналітичну і прогностичну систему відстеження динаміки провідних процесів як у змістовному, так і в організаційному плані, на всіх рівнях системи освіти за участю всіх суб'єктів освіти [105].

Відмінною особливістю наведених визначень моніторингу є їх орієнтованість не тільки на відстеження, попередження та контроль як функції управління, але і, головним чином, на прогнозування, без якого результати спостереження позбавляються перспективи.

Заслужують на увагу виокремлені Г. Єльніковою та Ю. Конаржевським важливі характеристики освітнього моніторингу. Це рефлексія — осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; самоаналіз [202, 157]; самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками [154, 109].

У нашому дослідженні ми дотримуємося позиції, що сутність концепції моніторингу (за Г. Єльніковою) [155] полягає в синхронності процесів спостереження та вимірювання, у виробленні на цій основі нових знань про стан об'єкта з подаль-

шим моделюванням, прогнозуванням і прийняттям відповідного управлінського рішення.

Таким чином, педагогічний моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання. «Вихідна» інформація, отримана після завершення певного процесу, стає «вхідною» для нового процесу, більш високого рівня організації [138].

Освітній моніторинг має свою специфіку: його функцією є не тільки надання інформації про стан освітньої системи, а й включення механізмів поточного регулювання, зокрема саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в освітніх процесах, а й підтримується розвиток цих процесів в рамках заданих параметрів, враховуються можливості виникнення ситуацій випадковості і ймовірності та не допускаються регресивні перетворення. Таким чином, освітній моніторинг спрямований на виявлення і регуляцію деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх факторів освітньої системи і націлений на досягнення бажаних результатів її розвитку [152, 64].

Для більш глибокого уявлення про сутність феномену моніторингу проаналізуємо класифікації його видів, представлені у науковій літературі. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що підстави для класифікації видів моніторингу обираються вченими різні.

Заслужує на увагу, на нашу думку, класифікація, запропонована В. Глуховим, С. Коробко та Т. Марининою [73], які виокремлюють чотири види моніторингу: моніторинг середовища, моніторинг стратегії, моніторинг діяльності та моніторинг впливу.

Моніторинг стратегії дає змогу визначити сильні і слабкі місця, можливості і загрози (SWOT-аналіз); враховує тенденції, які є в робочому середовищі; сприяє адаптації людей та культури до структури організації; дає змогу складати плани діяльності з чітко визначеними цілями. Він включає аналіз розгляду стратегії та контроль за відповідністю відтвореної діяльності (її видів і результатів) стратегії, цілям, завданням і пріоритетам, що були ви-

значені в організації. Стратегічний моніторинг акцентує увагу на визначенні чітких зв'язків між метою та процесом.

Моніторинг процесу (або ходу виконання робіт) здійснює контроль за відповідністю діяльності цілям програми, сприяє збереженню та перерозподілу ресурсів із урахуванням пріоритетів організації.

Моніторинг діяльності концентрує увагу на огляді видів діяльності та ряді проектів і завдань у стадії здійснення, що стає основою для визначення ефективності роботи організації.

Контекстуальний моніторинг (моніторинг середовища) містить визначення ступеня впливу на цілі, яких прагне досягти організація [73, 500–502].

Найбільш повним, на наш погляд, є набір основ для класифікації видів моніторингу, запропонований А. Майоровим [251, 25–49]. Вченим виокремлено такі основи класифікації: 1) сфера застосування; 2) засоби, що використовуються для збирання інформації; 3) потенційні користувачі; 4) засоби вимірювань; 5) способи збору і поширення інформації; 6) час реалізації; 7) широта охоплення.

За першою основою виокремлюються такі види моніторингу, як екологічний, біологічний, медичний, економічний, бізнес-моніторинг, політичний, соціологічний, освітній та ін.

Відповідно до засобів збирання інформації можна виокремити чотири групи моніторингу. До першої групи належать ті види моніторингу, в процесі яких описується об'єкт без проведення будь-яких його вимірів. При цьому використовуються технології структуризації результатів, будуються схеми збору інформації. Друга група характеризується безпосередніми фізичними вимірами процесів. Третя група включає види моніторингу, під час яких вимірювання параметрів об'єктів проводиться з використанням загальноприйнятих критеріїв або індикаторів. Четверту групу складають такі види моніторингу, які допускають вимір об'єкта опосередковано, із залученням технологій наукового дослідження, експерименту. Саме до четвертої групи належить моніторинг педагогічних систем.

У межах нашого дослідження заслуговує на увагу і є продуктивною класифікація моніторингу залежно від основ, які можуть використовуватися для порівняння його видів. У цьому разі виокремлюються такі види моніторингу, як динамічний, конкурентний і комплексний.

При динамічному моніторингу предметом спостереження служать дані про динаміку розвитку того чи іншого об'єкта (явища) або його показників. Головною метою цього виду моніторингу є попередження про ймовірну небезпеку, а виявлення причин має вторинний характер.

В основі конкурентного моніторингу лежить експертиза результатів ідентичного обстеження інших педагогічних систем. Дослідження вибраних об'єктів за допомогою цього виду моніторингу проводиться паралельно, засобами одного інструментарію, в один і той же час, що дає можливість зробити висновок про величину ефекту в тій чи іншій системі.

Комплексний моніторинг включає кілька основ для експертизи. Наприклад, для організації моніторингу ефективності того чи іншого проекту, що впроваджується, необхідно виокремити особливості цього проекту, які можуть зумовлюватися впливом державних, регіональних, галузевих компонентів освіти і особливостями конкретного вищого навчального закладу, на базі якого відбувається моніторинг.

Аналіз наукової літератури та практичної діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що в чистому вигляді схарактеризовані вище види педагогічного моніторингу на практиці, як правило, не використовуються, а найчастіше вони поєднуються.

З огляду на час реалізації, виокремлюються і такі види моніторингових досліджень, як синхронічний і діахронічний. Синхронічний моніторинг полягає у вивченні співіснуючих об'єктів тієї чи іншої системи (від грец. *synchronos* — одночасний) [455]. Діахронічний моніторинг передбачає вивчення зміни об'єктів за певний проміжок часу (від грец. *dia* — через, крізь і *chronos* — час) [454].

Екстраполяція методів цих видів моніторингових досліджень на інноваційну діяльність вищих навчальних закладів, якою є, зокрема, компетентісно орієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців, дала змогу виявити деякі обмеження їхнього використання. При використанні синхронічного моніторингу це пов'язано, насамперед, з тим, що діяльність різних закладів може мати найрізномірніший характер. Водночас системно організований моніторинг повинен спиратися на певні одиниці показники, які дають підставу для висновку про продуктивність тих чи інших інновацій.

Синхронне експертне оцінювання нових проектів, які готуються до впровадження, доцільно здійснювати за показниками:

- актуальністю ідеї (чи сприяє воно підвищенню якості освіти; на рішення яких практичних проблем педагогічної системи вона спрямована; чи зіставлена ця проблема з тенденціями розвитку освіти);
- ступенем відпрацьованості проекту (чи простежується чіткість формулювання цілей і завдань; чи дають змогу вони розробити програму дій з їхнього виконання; чи визначені показники результативності; чи існує уявлення про можливі обмеження і труднощі під час реалізації проекту);
- аналізом умов реалізації (поінформованість членів колективу про зміст проекту; чіткість уявлень учасників процесу про свої дії);
- оновленням змісту освіти (відповідність обраного інноваційного напрямку діяльності навчальними планами і програмами; наявність і якість програм навчальних дисциплін з інноваційним змістом; наявність і якість дидактичних матеріалів з інноваційним змістом);
- врахуванням захисту здоров'я суб'єктів інноваційної діяльності (валеологічні характеристики запропонованої програми щодо учнів і педагогів);
- науково-методичним забезпеченням (наявність банку джерел науково-методичної інформації з проблеми експерименту; кількість ініціативних творчих пропозицій,

що надійшли в процесі розроблення інновації; публікації учасників інноваційної діяльності з найважливіших аспектів впровадження інновації тощо);

- стимулюючою базою (передбачені форми заохочення за творчі ініціативи) (О. Новіков) [288], (М. Поташник) [335], (В. Черепанов) [427].

Використання діахронічного моніторингу ускладнюється протиріччям в самому розумінні інновацій, яке пов'язане з умовністю періоду інноваційного розвитку (через деякий проміжок часу інновація може сприйматися як природний шлях розвитку тієї чи іншої системи).

Проведений аналіз різних джерел, присвячених проблемі моніторингу, дозволяє зробити висновок про те, що численні його системи володіють певними спільними характеристиками. Це дає можливість говорити про моніторинг як про самостійний науково-практичний феномен. Відмінності у дефініціях моніторингу (в цілепокладанні, засобах здійснення) відображають лише специфіку та рівень розробленості його проблем в окремих галузях його застосування.

Дослідження моніторингу як науково-практичного феномена передбачає не тільки аналіз його дефініцій, визначення галузей його застосування, видовий аналіз, але і розгляд його як форми пізнавальної діяльності (тобто форми отримання нового наукового знання). У цьому випадку очевидним є те, що, говорячи про моніторинг як форму отримання наукового знання, необхідно провести його порівняння з іншими видами наукового пізнання (наукового дослідження) та виділити його специфічні особливості.

Під педагогічним дослідженням розуміють процес і результат наукової діяльності, спрямованих на одержання знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвитку особистості, про структуру, теорію, методику і технологію організації навчально-виховного процесу [75, 13]. Отже, загалом, наукове дослідження — це спеціалізована форма пізнавальної діяльності, спосіб виробництва нового знання.

Стандартним набором компонентів науково-педагогічного дослідження є: постановка завдання, попередній аналіз наявної інформації, інтерпретація понять, гіпотетичний аналіз об'єкта дослідження, формулювання вихідних гіпотез, вибір і обґрунтування методів дослідження, виділення показників, критеріїв, індикаторів для вимірювання об'єкта і факторів, що впливають на нього, планування та організація дослідження, аналіз та узагальнення отриманих даних, формулювання законів, опис тенденцій, виокремлених у результаті дослідження, отримання пояснень і наукових передбачень (прогнозів). Будь-яке дослідження передбачає наявність методологічної основи та технології реалізації. Технологічність наукового дослідження, зокрема, в соціальних системах, визначається: тиражованістю, відтворюваністю результатів, стійкістю, доказовістю і об'єктивністю.

Більшість із вищезазначених характеристик властиві і моніторингу. Як технологія, він має відповідати тим же ознакам, а також будуватися на певній методологічній основі. Разом з тим, як вид різноманітних наукових досліджень (експерименту, спостереження, соціологічного дослідження) моніторинг відрізняється своєю специфікою.

Загальноприйнято, що всі наукові дослідження умовно поділяються на теоретичні й емпіричні. Варто відзначити, що моніторинг є найбільш близький до емпіричного дослідження. Якщо припустити, що вихідна причина будь-якого наукового дослідження — усвідомлення недостатності наявних знань для опису того чи іншого досліджуваного об'єкта, то причина появи моніторингу — незадоволеність якістю інформації (в широкому сенсі цього слова) для реалізації професійних функцій і, зокрема, для прийняття управлінських рішень.

Моніторинг, як і будь-яке інше наукове дослідження, що проводиться при вивченні складних систем, є неправомірним без якісного статистичного опрацювання отриманих емпіричних даних, без відпрацювання питання про вимірювачі та якість проведеного вимірювання, оскільки помилки призво-

дять до невірних висновків та прогнозів. Але, на відміну від експерименту або інших видів дослідження, моніторинг в цьому аспекті має свої прерогативи. Наприклад, якщо емпіричне дослідження робиться з метою підтвердження або спростування теоретичних уявлень, гіпотез, то метою моніторингу є якомога точніший опис об'єкта, що досліджується, на основі широкого набору показників. При цьому здійснення педагогічного моніторингу безпосередньо впливає на результати експериментальної роботи.

Отже, моніторинг як науково-практичний феномен є багатофункціональним явищем, яке зводиться не лише до збирання, аналізу, зберігання та передавання інформації. В структуру моніторингу включаються і такі складні процедури, як розроблювання його якісного інструментарію, виокремлення показників, індикаторів, критеріїв, шкал вимірювання, визначення його об'єктів та предметів.

Екстраполяція результатів проведеного теоретичного аналізу щодо розуміння моніторингу на специфіку компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи дає змогу охарактеризувати сутність оцінювально-аналітичного моніторингу ефективності цього виду управління як динамічного комплексу заходів в освітньому просторі вищого навчального закладу, спрямованого на збирання, оцінювання, аналіз, зберігання та передачу інформації, що відображає реальний стан системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, дає можливість оцінити та визначити основні напрями її розвитку й перспективу.

Основними завданнями оцінювально-аналітичного моніторингу ефективності компетентнісно орієнтованого управління виокремимо такі: визначення цілей управління та показників його ефективності, оцінювання та аналіз інформації щодо ефективності управління; коригування управлінських впливів.

З огляду на це, ефективність оцінювально-аналітичного моніторингу залежить від дотримання низки умов:

- наявності чіткої й налагодженої системи збирання, опрацювання, аналізу, зберігання та передавання інформації;
- забезпеченості якісним інструментарієм (системою індикаторів);
- наявності технічної бази опрацювання та аналізу даних;
- наявності компетентних кадрів, які проводять моніторингові дослідження.

Зауважимо, що здійснення оцінювально-аналітичного моніторингу ефективності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи передбачає використання виокремлених та науково обґрунтованих критеріальних показників визначення якості системи управління.

Критерії є сукупністю ознак, на основі яких відбувається оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності. У самій методиці оцінювання результатів управлінської діяльності необхідне дотримання ключового принципу — оцінювання результатів має відображати рівень досягнення цілей всієї системи управління вищим навчальним закладом, її окремих підрозділів і кожного працівника особисто. Такий підхід дає можливість бачити відхилення від цілей і вживати відповідні заходи з виправлення ситуації [115].

У процесі моніторингових досліджень суттєвим є вибір вимірювального інструментарію. Як ми зазначали, таким інструментарієм нами обрано кваліметричний. Наша позиція будується на розумінні того факту, що більшість методів, які використовуються в педагогічних дослідженнях, спрямовані на виявлення якісних (описових) характеристик будь-яких сторін педагогічних явищ, проте вони не дають змогу оцінити інтенсивність їх виявлення в кількісному вимірі. А саме кваліметрія дозволяє вирішує це завдання.

Кваліметрія — наукова галузь, яка об'єднує методи кількісного оцінювання якості продукції [108]. Одним з основних напрямів кваліметрії як науки є розроблення принципів побудови узагальнених показників якості та обґрунтування умов їх ви-

користання у завданнях управління якістю [109; 110]. Головною умовою у застосуванні кваліметричного інструментарію є діагностичне визначення мети, інструментарієм для вимірювання при цьому є факторно-критеріальні моделі.

В основу побудови кваліметричної моделі оцінювання ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи покладено основні принципи кваліметрії, що допомагають якісне явище послідовно вивести на кількісне вимірювання.

Перший принцип. Якість слід розглядати як складну властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукції (послуг), що зумовлюють її здатність задовольняти певні потреби.

Другий принцип. Взаємозв'язок між якістю й складними та простими властивостями, що її визначають, можна подати у вигляді ієрархічної структури, на нижньому рівні якої — прості властивості.

Третій принцип. Придатність до використання продукції (послуги) визначається за мірою задоволення конкретних суспільних та особистих потреб. Поняття «ступінь» ідентичне поняттю «рівень», через це порівняння досягнутих успіхів із «верхньою планкою» — стандартом якості — саме й позначатиме ступінь задоволення конкретних потреб.

Четвертий принцип. Окремі властивості (прості і складні) можуть вимірюватися в специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. Внаслідок такого вимірювання визначається значення абсолютних показників властивостей P_i ($i=1, 2, 3, \dots, n$).

П'ятий принцип. Значення абсолютних показників можна з'ясувати на базі психологічних експериментів — методами експериментальної психології, побудови аналітичних моделей функціонування об'єкта — методами визначення ефективності.

Шостий принцип. Крім абсолютного показника P_p кожна проста або складна властивість може характеризуватися й відносним показником K_p , який (що також є оцінкою) визначається зіставленням абсолютного показника P_i з еталонним (або ба-

зовим) абсолютним показником P_i^{Er} , що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби $K_i = f(P_p, P_i^{Er})$. Величину P_i^{Er} обирають не довільно, а з урахуванням потреб і ресурсів суспільства. Реалізація цього принципу, розглянутого в широкому аспекті, відкриває великі можливості для зведення до порівнюваності всіх простих властивостей якості, навіть якщо вони виміряні в різних одиницях.

Сьомий принцип. Поряд із P_i (абсолютний показник) і K_i (відносний показник), кожна проста або складна властивість характеризується також своєю вагомістю (важливістю) серед усіх інших властивостей — коефіцієнтом вагомості показника властивості M_i .

Восьмий принцип. Комплексне кількісне оцінювання якості K можна подати як певну функцію відносних показників K_i і коефіцієнтів вагомості M_i , (тобто, $K=f(P_p, M_i)$). Функція f може виражати різні залежності — середньозважену (арифметичну, геометричну та ін.) величину, лінійну функцію, поліном тощо.

Для здійснення оцінювально-аналітичного моніторингу ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи нами розроблено кваліметричну модель (табл. 4.2), для цього визначено параметри, фактори та критерії.

Під час оцінювання ефективності компетентнісно орієнтованого управління під критеріями оцінювання будемо розуміти емпіричні показники, що дають змогу однозначно визначати ступінь досягнення необхідного ефекту в освітній діяльності, тобто результату професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи у відповідності з її цілями. Розроблення кваліметричної моделі ґрунтувалося на врахуванні того факту, що окремі властивості (прості та складні) можна вимірювати у специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. Унаслідок такого вимірювання встановлюється значення абсолютних показників властивостей.

Основними параметрами під час здійснення оцінювально-аналітичного моніторингу ефективності компетентнісно орі-

Таблиця 4.2

Кваліметрична модель оцінювання ефективності компетентісно орієнтованого управління управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи

Параметри	Ваго- мість	Фактори	Ваго- мість	Критерії	Ваго- мість	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності				
							0,2	0,4	0,6	0,8	1
1. Ступінь забезпе- чення умов профе- сійної підготовки	0,4	1. Якість змісту на- вчання	0,2	1. Відповідність ва- ріативної складової освітньо-професійної програми вимогам ринку праці та освітнім потребам студентів	0,25	К 1					
							2. Відповідність змі- сту навчання акту- альним досягненням науки	0,25	К 2		
	0,16	2. Якість навчально- методичного забез- печення дисциплін	0,16	1. Забезпеченість на- вчальних дисциплін навчально-методич- ними комплексами	0,25	К 3					
					0,25	К 4					
			0,25	2. Найякісність на- вчально-методич- ного забезпечення самостійної роботи студентів з дисциплін	0,25	К 5					
					0,25	К 6					

Продовження таблиці 4.2.

Параметри	Ваго- мість	Фактори	Ваго- мість	Критерії	Ваго- мість	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності					
							0,2	0,4	0,6	0,8	1	
				3. Нааявність на- вчально-методичного забезпечення з ви- конання дипломних робіт	0,25	K 7						
				4. Нааявність про- грами асистентської практики	0,25	K 8						
		3. Якість техноло- гічного супроводу		1. Ступінь вико- ристання сучасних інноваційних педаго- гічних технологій	0,5	K 9						
				2. Ступінь викорис- тання можливостей інформаційно-ко- мунікаційних тех- нологій	0,25	K 10						
		4. Якість кадрового потенціалу	0,16	1. Ступінь забезпе- чення штатними на- учово-педагогічними працівниками	0,34	K 11						
				2. Ступінь забез- печення викладання дисциплін науково- педагогічними пра- цівниками з науковими сту- пенями і вченими званнями	0,33	K 12						

Продовження таблиці 4.2.

Параметри	Ваго- мість	Фактори	Ваго- мість	Критерії	Ваго- мість	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності				
							0,2	0,4	0,6	0,8	1
		5. Якість організації освітньої діяльності	0,16	3. Ступінь реалізації планів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників	0,33	K 13					
				1. Оптимальність структури управління професійною підготовкою	0,5	K 14					
				2. Наявність системи мотивації для працівників	0,5	K 15					
		6. Якість матеріально-технічного забезпечення	0,16	1. Наявність сучасних підручників з дисциплін	0,5	K 16					
				2. Забезпеченість доступу до Інтернету	0,5	K 17					
				1. Навчальна успішність	0,33	K 18					
2. Ступінь досягнення мети компетентнісно орієнтованого управління	0,6	1. Ступінь сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів ВНЗ		2. Сформованість професійних умінь	0,33	K 19					
				3. Розвиток професійно значущих особистісних якостей студентів	0,34	K 20					

Продовження таблиці 4.2.

Параметри	Ваго- мість	Фактори	Ваго- мість	Критерії	Ваго- мість	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності				
							0,2	0,4	0,6	0,8	1
		2. Ступінь задоволеності студентів процесом професійної підготовки		1. Задоволеність якістю викладання	0,2	K 21					
				2. Задоволеність забезпеченістю засобами навчання	0,2	K 22					
				3. Задоволеність організацією навчального процесу	0,2	K 23					
				4. Задоволеність студентів взаємодією з викладачами	0,2	K 24					
				5. Задоволеність студентів взаємодією з адміністративним персоналом	0,2	K 25					

ентованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи за допомогою розробленої кваліметричної моделі виокремимо такі: ступінь забезпеченості умов професійної підготовки студентів і ступінь досягнення мети управління.

Ці параметри, як і фактори і критерії, що їх деталізують, були визначені на підставі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури та нормативних документів, що регламентують процес професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Крім теоретичного аналізу, покладеного в основу визначення показників ефективності управління, було проведено і експертне оцінювання даних показників керівниками Університету менеджменту освіти (УМО) та інших вищих навчальних закладів — слухачами курсів підвищення кваліфікації Центрального інституту підвищення кваліфікації УМО (всього до експертизи було залучено 127 осіб). Після обробки отриманих даних та уточнення показників цими ж експертами в процесі анкетування була визначена і вагомість показників. Подібний механізм визначення параметрів, факторів і критеріїв під час розроблення кваліметричних моделей розкритий у працях учених Н. Борової [47], Г. Дмитренка, І. Драч [115], Г. Єльнікової, З. Рябової [155], Н. Корнещук [205], В. Олійника [110].

З метою визначення рівня впливу складових моделі у графі «Значення коефіцієнта відповідності» використано абсолютний показник — бал — за п'ятибальною системою для кожного критерію на основі такої порівняльної шкали:

- критерій фактично не має виявлення — 1 бал;
- критерій має незначне виявлення — 2 бали;
- критерій виявляється в межах 40%-60% вимог — 3 бали;
- критерій виявляється в межах 61%-75% вимог — 4 бали;
- критерій виявляється в межах 76%-100% вимог — 5 балів.

Кожна проста або складна властивість може характеризуватися, крім абсолютного показника, відносним показником. Тобто, отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки — відносні показники, які визначаються зі-

ставленням абсолютного показника із базовим (еталонним). При цьому кожна складова ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи та напрями їх прояву мають свою вагомість. Сума вагомостей показників властивостей є величиною постійною і дорівнює одиниці.

Наприклад, максимальна шкала балів за критерієм «Відповідність варіативної складової освітньо-професійної програми вимогам ринку праці та освітнім потребам студентів» дорівнює п'яти балам. Це означає, що п'ять балів для цього критерію є еталоном. Якщо абсолютний показник відповідності дорівнює п'яти балам, то у відносному вимірюванні він матиме 1 (5 : 5); якщо такий показник дорівнює чотирьом балам, то у відносному вимірюванні він матиме 0,8 (4 : 5); якщо три бали, то відносний — 0,6 (3 : 5) і, відповідно, два бали — 0,4 (2 : 5) й один бал — 0,2 (1 : 5).

Загальний рівень ефективності управління компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрів педагогіки вищої школи E визначається за формулою:

$$E = P_1 \cdot l_1 + P_2 \cdot l_2$$

де l_1, l_2 — вагомість параметрів; P_1, P_2 — значення факторів.

Критерії оцінювання рівня ефективності управління оцінюються середньозваженою арифметичною залежністю такого вигляду:

$$K_i = v_i \cdot k_i$$

де v_i — вагомості критеріїв; k_i — значення коефіцієнтів відповідності;

Фактори ефективності управління оцінюються за формулою:

$$F_j = \sum_{i=1}^n K_i \cdot s_i,$$

де s_i — вагомості факторів, K_i — значення критеріїв.

Параметри ефективності управління оцінюються за формулою:

$$P_j = \sum_{j=1}^m F_j \cdot r_j,$$

де r_j — вагомості параметрів, F_j — значення параметрів.

Після проведення обрахунків за наведеними формулами отриманого значення (E) ефективності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи можна зробити висновок:

- 1) якщо $E \leq 0,50$ — рівень ефективності управління низький;
- 2) якщо $0,50 < E \leq 0,75$ — середній;
- 3) якщо $0,75 < E \leq 1$ — високий.

Перевагою розробленої кваліметричної моделі порівняно з наявними методиками оцінювання ефективності управління професійною підготовкою майбутніх фахівців є цілісне уявлення процесу управління як системи взаємопов'язаних складових (підсистем).

Виділені параметри, фактори і критерії ефективності, на нашу думку, сприяють вирішенню основних завдань компетентнісно орієнтованого управління, які полягають, з одного боку, в забезпеченні оптимальності професійної підготовки майбутніх фахівців, підвищення її інтенсивності, з іншого — в забезпеченні умов для «комфортності» здійснення освітньої діяльності [115].

Отже, оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є найважливішою умовою компетентнісно орієнтованого управління.

Проведення моніторингу передбачає визначення його об'єктів, вибір критеріїв і показників для їх оцінювання, розроблення процедури отримання інформації, встановлення обсягу і виду цієї інформації, опис траєкторії руху інформаційних потоків.

Результатом оцінювально-аналітичного моніторингу є забезпечення управлінської діяльності необхідною інформацією для отримання найбільш повного уявлення про об'єкт і можливості його перетворення. Відображаючи реальний стан системи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, моніторинг дає можливість оцінити та визначити основні напрями її розвитку й перспективу.

Завершуючи розгляд умов і засобів ефективного управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, зазначимо, що вони спрямовані на забезпечення:

- практичної доцільності у відборі й системному структуруванні змісту професійної підготовки майбутніх викладачів з урахуванням сучасних наукових досягнень, потреб суспільства, інтеграційних міждисциплінарних зв'язків; узгодження його (змісту) з освітньо-кваліфікаційною характеристикою викладача вищої школи;
- зворотного зв'язку навчання з результатами професійної діяльності, обміну досвідом магістрантів між собою, що дає змогу оновлювати зміст, технології і процедури навчання;
- продуктивності організації навчального процесу, що зумовлюється максимальним забезпеченням навчання інформаційними, технологічними ресурсами, навчально-методичними матеріалами;
- об'єктивного оцінювання результатів професійної підготовки шляхом розроблених та запроваджених адекватних індикаторів і методик оцінювання професійної компетентності студентів і якості організації навчального процесу;
- розвитку професійно особистісних якостей студентів.

Висновки до розділу 4

Визначення комплексу умов компетентнісно орієнтованого управління здійснювалося з урахуванням вимог суспільства та особистості до результату підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, наукових досягнень у галузі вищої освіти і педагогічного менеджменту, а також специфіки цього виду управління.

Основними умовами ефективного управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи виокремлено такі: нормативно-правові, управлінські та організаційно-педагогічні.

Нормативно-правову основу управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки майбутніх вищої школи складають документи державного рівня (Державна національна програма «Освіта», Національна Доктрина розвитку освіти, Закон «Про вищу освіту», Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах), галузевого рівня (галузеві стандарти вищої освіти) та стандарти вищого навчального закладу (варіативні складові ОКХ та ОПП, навчальні плани). Управлінські умови передбачають розроблення та використання моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Організаційно-педагогічні умови забезпечують наукове обґрунтування змісту професійної підготовки, оптимального співвідношення змісту, форм і методів навчання, теорії і практики, врахування індивідуальних потреб і запитів студентів.

До комплексу організаційно-педагогічних умов реалізації компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи належать такі: інтеграція знань; організація контекстного навчання; активізація навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів; узгодженість між змістом професійної

підготовки, її технологічним та науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку суб'єктів управління професійною підготовкою магістрантів; оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності управління формуванням професійної компетентності студентів; організація навчального процесу на засадах андрагогіки.

Узагальнення результатів проведеного аналізу наукових джерел дало змогу зробити висновок про те, що утворення у свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та уявлень про навколишню дійсність є необхідною умовою сучасної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Реалізація ідеї інтеграції знань у сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі професійної підготовки, які спричиняють появу якісно нових ефектів сприймання явищ у їх взаємозв'язку. Одним із таких ефектів є формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Процес інтеграції знань у процесі професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи доцільно поєднувати з організацією контекстного навчання, специфіка якого полягає у тому, що за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. З цих позицій метою студента є не лише засвоєння знань, умінь, навичок, а оволодіння цілісною професійною діяльністю, яка включає потреби, мотиви, мету, дії, операції, необхідні засоби для досягнення мети.

Умовами стимулювання активності навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи визначено такі: залучення студентів до розроблювання варіативної складової освітньо-професійної програми; надання навчальному матеріалу особистісного смислу, який би викликав навчально-пізнавальний інтерес у студентів; суб'єкт-суб'єктна взаємодія при організації освітньої діяльності; стимулювання самостійної навчальної та пошукової діяльності студентів через вирішення творчих, проблемних завдань.

Ефективність реалізації компетентнісно орієнтованого управління забезпечується узгодженістю між змістом професійної підготовки, її технологічною та науково-методичною складовими. Оптимізація змісту професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи здійснюється відповідно до стандартів вищої освіти і адаптується до умов конкретного вищого навчального закладу шляхом розроблення варіативної частини освітньо-професійної програми. Технологічний супровід змісту освіти в системі підготовки магістрантів педагогіки вищої школи спрямований на управління впровадженням в освітній процес сучасних інформаційних, психологічних і педагогічних технологій. Науково-методичний супровід професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи забезпечується створенням навчально-методичного забезпечення дисциплін на засадах компетентнісного підходу; активізацією видавничої діяльності; підвищенням науково-педагогічного потенціалу кафедр; організацією спільної наукової діяльності з науково-педагогічними працівниками інших навчальних закладів, які здійснюють відповідну підготовку.

Узагальнення сутності організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу процесу формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи дало змогу визначити основні його характеристики: узагальненість, системність та міждисциплінарність знань, у здобутті яких домінують різноманітні форми пошукової діяльності, продуктивного творчого процесу; особистісний смисл навчального матеріалу, який би викликав навчально-пізнавальний інтерес у студентів; пріоритетність використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, які забезпечують умови для практичного освоєння різноманітних форм міжособистісних стосунків і спілкування, дають можливість відчувати важливість та задоволеність від спільної співпраці та співтворчості; фасилітативність позиції педагога, яка полягає у допомозі, співпраці, демократичній взаємодії зі студентами, увазі до особистісної ініціативи студентів, розвитку їх особистості; рефлексивність

освітнього середовища, яка передбачає розвиток саморегуляції та відповідальності студентів за власний професійно-особистісний розвиток; впровадження основних принципів андрагогіки у процес професійної підготовки.

Обов'язковою умовою здійснення компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи є оцінювально-аналітичний моніторинг його ефективності, який визначено як динамічний комплекс заходів в освітньому просторі вищого навчального закладу, спрямованого на збирання, оцінювання, аналіз інформації, що відображає реальний стан системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, дає можливість оцінити та визначити основні напрями її розвитку й перспективу.

Основні завдання оцінювально-аналітичного моніторингу ефективності компетентісно орієнтованого управління полягають у визначенні цілей управління та показників його ефективності, оцінюванні та аналізі інформації щодо ефективності управління, коригуванні управлінських впливів. Умовами ефективності оцінювально-аналітичного моніторингу визначено такі:

- наявність чіткої й налагодженої системи збирання, опрацювання, аналізу, зберігання та передавання інформації;
- забезпеченість якісним інструментарієм (системою індикаторів);
- наявність технічної бази опрацювання та аналізу даних;
- наявність компетентних кадрів, які проводять моніторингові дослідження.

Для здійснення моніторингу розроблено кваліметричну модель для оцінювання ефективності управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Перевагою розробленої кваліметричної моделі порівняно з наявними методиками оцінювання ефективності управління професійною підготовкою майбутніх фахівців є ціліс-

не уявлення процесу управління як системи взаємопов'язаних складових (підсистем). Виділені параметри, фактори і критерії ефективності сприяють вирішенню основних завдань компетентісно орієнтованого управління, яке полягає, з одного боку, в забезпеченні оптимальності професійної підготовки майбутніх фахівців, підвищення її інтенсивності, з іншого — в забезпеченні умов для «комфортності» здійснення освітньої діяльності.

Виокремлені умови і засоби ефективного управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи спрямовані на забезпечення: практичної доцільності у відборі й системному структуруванні змісту професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, узгодження його з освітньо-кваліфікаційною характеристикою викладача вищої школи; зворотного зв'язку навчання з результатами професійної діяльності, обміну досвідом магістрантів між собою; продуктивності організації навчального процесу; об'єктивного оцінювання результатів професійної підготовки; розвитку професійно особистісних якостей студентів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти України переходить зі стадії теоретичного самовизначення до нормативної реалізації. З огляду на те, що майбутні викладачі ВНЗ мають стати провайдерами компетентнісної підготовки кадрів в освітньому просторі майбутнього, впровадження компетентнісного підходу у підготовку магістрантів педагогіки вищої школи є особливо актуальним.

Проведений аналіз наукових засад компетентнісного підходу в освіті дав підставу зробити висновок, що його впровадження у вищій освіті передбачає перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника, а це означає, що цілі освіти мають бути пов'язані не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Компетентнісно орієнтована підготовка майбутніх фахівців спрямована на посилення внутрішньої мотивації навчання як джерела саморуху; самоорганізацію в процесі навчальної діяльності як умову опанування цілісною діяльністю; досягнення студентами особистісно-значимих результатів; ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу.

Результат підготовки майбутніх фахівців великою мірою залежить від професійної компетентності викладачів ВНЗ, яка є інтегральною характеристикою, що відображає рівень його здатності до ефективної світоглядної, морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін. Запропонована компетентнісна модель викладача ВНЗ представлена у вигляді ієрархічної структури і складається з ключових (надпрофесійних), загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. Оновними компонентами професійної компетентності викладача ВНЗ виокрем-

лено когнітивний, діяльнісний та особистісний. Компетентнісна модель викладача вищої школи слугувала орієнтиром для визначення специфіки компетентнісно орієнтованого управління та обґрунтування оновлених механізмів управлінської діяльності.

Розроблення теоретичних основ компетентнісно орієнтованого управління базувалося на аналізі сучасних тенденцій управління закладами освіти в умовах інформаційного суспільства, основними з яких виокремлено людиноцентричний характер управління, сприяння розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу, узгодження механізмів управління та самоорганізації, гнучкість, адаптивність, рефлексивність.

Виокремлення сутності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, яке ґрунтувалося на розгляді його основних характеристик, дало змогу сформулювати визначення цього виду управління як діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління на всі фактори освітнього середовища, здатних забезпечити готовність магістрантів педагогіки вищої школи до професійної діяльності та цілеспрямованого саморозвитку в умовах, що динамічно змінюються. Основою компетентнісно орієнтованого управління є взаємодія суб'єктів управлінської діяльності, основним результатом — розвиток особистості.

Представлена порівняльна характеристика традиційного і компетентнісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх фахівців дала можливість визначити специфічні риси, що визначають самостійний статус компетентнісно орієнтованого управління у системі управлінської діяльності вищого навчального закладу. Це — його інноваційний характер; спрямованість на професійно-особистісний розвиток студентів; узгоджена робота всіх підрозділів ВНЗ, спільна відповідальність, систематична зміна «ролей» співробітників. Організація навчального процесу передбачає можливість вибору студентами

варіативної частини змісту навчання та вибору викладача. Знання у ході компетентнісно орієнтованої освіти подається як системне, міждисциплінарне; у процесі професійної підготовки домінує активність студента, який бере на себе відповідальність за її результати.

Специфіка компетентнісно орієнтованого управління відображена у виокремлених у дослідженні концептуальних підходах до його здійснення, закономірностях та принципах.

Розроблені теоретичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи слугували підґрунтям для побудови моделі компетентнісно орієнтованого управління, яка як системне утворення розкриває його якісну своєрідність та самодостатність. Методологічний компонент моделі управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи включає мету, основні підходи, закономірності та принципи компетентнісно орієнтованого управління. В основу змістового компоненту розробленої моделі покладено зміст професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, яка складається з ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. Розкриття змісту організаційно-технологічного компоненту моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи здійснено шляхом проектування типів організаційних структур компетентнісно орієнтованого управління, аналізу функцій та методів управління, визначення критеріїв та показників його ефективності.

Ефективність розробленої моделі управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи полягає в єдності методологічного, змістовного та технологічного компонентів, які забезпечують цілісність моделі та відтворюваність результатів при її функціонуванні. Запропонована модель компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи має здійснювати принциповий вплив на якість освітнього процесу

та отримання результатів, адекватних із вимогами компетентнісно-орієнтованої освіти.

Виокремлення та наукове обґрунтування основних параметрів, факторів та критеріїв ефективності компетентнісно орієнтованого управління дало змогу розробити кваліметричну модель оцінювання його ефективності. Для цього використано багатокритеріальний аналіз, який передбачає наявність критеріїв та стандартів, з яким порівнюється об'єкт оцінювання для визначення його відносної цінності. Виокремлені показники ефективності сприяють вирішенню основних завдань компетентнісно орієнтованого управління, яке полягає, з одного боку, в забезпеченні оптимальності професійної підготовки магістратнів педагогіки вищої школи, підвищення її інтенсивності, з іншого — в забезпеченні умов для «комфортності» здійснення освітньої діяльності.

Узагальнення сутності організаційно-педагогічного та науково-методичного супроводу процесу формування професійної компетентності магістратнів педагогіки вищої школи дало змогу основними його характеристиками визначити такі: узагальненість, системність та міждисциплінарність знань, у здобутті яких домінують різноманітні форми пошукової діяльності, продуктивного творчого процесу; пріоритетність використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, які забезпечують умови для практичного освоєння різноманітних форм міжособистісних відносин і спілкування, дають можливість відчувати важливість та задоволеність від спільної співпраці та співтворчості; фасилітативність позиції педагога, яка полягає у допомозі, співпраці, демократичній взаємодії зі студентами, увазі до особистісної ініціативи студентів, розвитку їх особистості; рефлексивність освітнього середовища, яка передбачає розвиток саморегуляції та відповідальності студентів за власний професійно-особистісний розвиток; впровадження принципів андрагогіки у процес професійної підготовки.

Важливою умовою управління компетентнісно орієнтованою професійною підготовкою магістратнів педагогіки вищої

школи визначено оцінювально-аналітичний моніторинг його ефективності, спрямований на збирання, оцінювання, аналіз інформації, що відображає реальний стан системи управління, дає можливість оцінити та визначити основні напрями її розвитку й перспективу

Автор висловлює сподівання на те, що результати проведеного дослідження, які полягають в аналізі наукових засад компетентнісного підходу в освіті, теоретичному обґрунтуванні сутності професійної компетентності викладача вищої школи, розробленні та науковому обґрунтуванні теоретичних основ управління компетентнісно орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, розробленні моделі та показників ефективності компетентнісно орієнтованого управління, виокремленні та характеристики умов і засобів його ефективності, сприятимуть підвищенню ефективності управління професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: матер. третіх Костюківських читань. — К., 1994. — 312 с.
2. Адаптивне управління: сутність, характеристики, моніторинго-ві системи: колективна моногр. / Г. В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова [та ін.]; за заг. ред. Г.В. Єльнікової. — Чернівці : Технодрук, 2009. — 572 с.
3. Адлер Ю. Мотивация в системах качества / Ю. Адлер // Стандарты и качество. — 2001. — №5. — С.77-92.
4. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. — М., 1998. — 49 с.
5. Азгальдов Г.Г. О квалиметрии / Г.Г. Азгальдов, Э.П. Райхман. — М. : Изд-во стандартов, 1972. — 172 с.
6. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г. Г. Азгальдов. — М. : Экономика, 1982. — 256 с.
7. Акулов В.Б. Теория организации: учеб. пособ. / В.Б. Акулов, М.Н. Рудаков. — Петрозаводск : ПетрГУ, 2002. — 122 с.
8. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем / Н.М. Амосов. — К. : Наукова думка, 1965. — 303 с.
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. — 341 с.
10. Андрушків Б. М. Основи теорії та практики управління / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. — Львів : Світ, 1995. — 294 с.
11. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія : курс лекцій / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. — К. : Генеза, 1996. — 368 с.
12. Анисимов О.С. Основы общей и управленческой акмеологии / О.С. Анасимов, А.А. Деркач. — Новгород : С.Е.Т., 1995. — 272 с.
13. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. — М. : Экономика, 1989. — 519 с.

14. Ануфрієва О.Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу: дис... канд. пед. наук.: 13.00.01 / О.Л. Ануфрієва. — К., 2000. — 179 с.
15. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Л.П. Аристова. — М. : Просвещение, 1968. — 139 с.
16. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: автореф. д-ра пед. наук: 13.00.04 / М.В. Артюшина. — К., 2011. — С. 22–23.
17. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1980. — 368 с.
18. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : Наука, 1986. — 452 с.
19. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1977. — 382 с.
20. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1980. — 368 с.
21. Ахлибинский Б.В. Теория качества в науке и практике : методологич. анализ / Б.В. Ахлибинский, Н.И. Харленко. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 200 с.
22. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. — СПб. : Радам, 1997. — 225 с.
23. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1977. — 254 с.
24. Бабенко А. А. Становление практико-операционной функции профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях реализации заданного подхода / А. А. Бабенко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. — Вып. 6 : в 3-х ч. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. — Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. — Ч. 1. — С. 61–65.
25. Бабкина Е. Мониторинг классного руководителя [Электронный ресурс] // сайт / Е. Бабкина, В. Хабин. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/00.53/pd3.htm>

26. Базавова Т.В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. В. Базавова. — М., 2007. — 20 с.
27. Базилевич В. Д. Інтелектуалізація та індивідуалізація — основа реформування нової парадигми класичної університетської освіти в галузі економіки і управління в контексті Болонського процесу / В. Д. Базилевич // Вища школа. — 2005. — № 6. — С. 28–96.
28. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. исправл. и дополнен. / В.И. Байденко. — Изд. 2-е. — М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 111 с.
29. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / А.В. Барабанщиков // Советская педагогика. — 1981. — № 1. — С. 71–77.
30. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Баркасі. — Одеса, 2004. — 21 с.
31. Батліна Л.В. Людиноцентризм як рушійна сила змін у суспільстві та світі: шляхи реалізації //Л.В. Батліна // Філософія людиноцентризму: методологія, теорія, практика : матеріали наук.-практ. конф. — К., ІОД АПН України, 2009. — С. 25– 35.
32. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.Є. Берека. — К., 2008. — 598 с.
33. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
34. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. — 1998. — № 2. — С. 150–163.
35. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред.

- О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С.47–52. — (Бібліотека з освітньої політики).
36. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.
 37. Блауберг И. В. Системный подход / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // Филос. энцикл. слов. — М. : Сов. энцикл., 1983. — С. 612–614.
 38. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 271 с.
 39. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. психол. труды / А.А. Бодалев. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 328 с.
 40. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — 2003. — №10 — С. 9–14.
 41. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. — К. : ВВП «КОМПАС», 1997. — 64 с.
 42. Большая советская энциклопедия: в 30-ти т. / гл. ред. А.П. Прохоров. — 3-е изд. — М. : Сов. энцикл., 1972. — Т. 10. — 591 с.
 43. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. — К. : Школяр, 2000. — 191 с.
 44. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. И. Бондарь. — К. : КГПИ им. А. Горького, 1986. — 42 с.
 45. Бондарь В.И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. И. Бондарь. — К., 1986. — 343 с.
 46. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактич. аспект. — К. : Рад. шк., 1987. — 160 с.
 47. Борова Т.А. Теоретичні та методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Т. А. Борова. — К., 2012. — 438 с.

48. Браже Т.Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристике личности / Т.Г. Браже // Интеграционные процессы в образовании взрослых: материалы науч.-практ. конф; под ред. Ю.Н. Кулюткина [и др.]. — СПб, 1997. — С. 73–76.
49. Бурдынская С. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы (на англоязычном материале) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / С. П. Бурдынская. — СПб, 2006. — С.8.
50. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Ващенко. — К., 2006. — 455 с.
51. Ващенко Л. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / Л. Ващенко, В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. — 2011. — №1 (18). — С.17.
52. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2006. — № 2. — С. 62–66.
53. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь : Перун, 2004. — 1440 с.
54. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М. : Логос, 2010. — 336 с.
55. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. — Житомир, 2003. — 232 с.
56. Волох Т. С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. С. Волох. — Омск, 2006. — 21 с.
57. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Волошко. — К., 2006. — 21 с.
58. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. — М.:

- Педагогика, 1982. — Т.1. Вопросы теории и истории психологии. — 456 с.
59. Выготский Л.С. О природе эгоцентрической речи / Л.С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — М. : Из-во Моск. ун-та, 1981. — С. 176–183.
 60. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. — М., 1996. — 359 с.
 61. Гаевський Б.А. Основи науки управління: навч. посіб. / Б.А. Гаевський. — К. : МАУП, 1997. — 112 с.
 62. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посіб. для викладачів та аспірантів вузів / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. — К. : ІНТЕЛ, 1995. — 168 с.
 63. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.06 / О. М. Галус. — К., 2008. — 407 с.
 64. Гапон В. В. Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз та моделі порівняльної педагогіки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Гапон. — К., 2006. — 347 с.
 65. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель. — Т.1. Наука логики. — М., 1975. — С. 215–217, 259–262.
 66. Генералова С. Формування конкурентного потенціалу за допомогою методу бенчмаркінгу / С. Генералова // Проблеми теорії і практики управління. — 2007. — № 1. — С. 20.
 67. Герасимов И.П. Научные основы современного мониторинга окружающей среды / И.П. Герасимов. — Л. : Гидрометеоздат, 1987. — С.13–25.
 68. Герасимов И. Г. Структура научного исследования / И. Г. Герасимов. — М. : Мысль, 1985. — 279 с.
 69. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
 70. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. — М. : Школа — Пресс, 1995. — 448 с.
 71. Гириловська І.В. Бенчмаркінг як нова складова в оцінюванні якості підготовки кваліфікованих робітників / І.В. Гаврилов-

- ська // Гуманізм та освіта: матер. Х Міжнар. наук.-практ. конф (14–16 вер. 2010 р.). — Вінниця, 2010. — С. 44–443.
72. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного познания: Гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дыкин, Е.П. Никитин. — М. : МГУ, 1965. — 248 с.
 73. Глухов В.В. Экономика знаний / В.В. Глухов, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина. — СПб. : Питер, 2003. — 527 с.
 74. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
 75. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. — К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
 76. Гончаренко С.У. Український енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. — Вид. 2-ге, доповн. і виправл. — Рівне : Волин. береги, 2011. — 552 с.
 77. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — № 2. — С. 22–31.
 78. Горський В.С. Історія української філософії : курс лекцій / В.С. Горський. — К., 1997. — С. 7.
 79. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : монография / И.В. Гришина — СПб., 2002. — 232 с.
 80. Громова Л.А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: рек. по результатам науч. исследований / Л.А. Громова, С.Ю. Трапичин, В.В. Тимченко. — СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. — 71 с.
 81. Громыко Ю. В. Образование перестает быть гуманитарной технологией. Экспертная оценка материала «Пути реализации стратегических целей обновления школы» (материалы для разработки документов и проведения эксперимента по модернизации общего образования) / Ю. В. Громыко // Вести междунар. Соломонова ун-та. — 2000. — № 4. — С. 4–10.
 82. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю.В. Громыко // Известия РАО. — 2000. — №2. — С. 37–42.

83. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість : методолого-світогляд. аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. — К. : Знання України, 2002. — 580 с.
84. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 243 с.
85. Гузій Н. Історичні витoki проблеми майстерності та професіоналізму педагогічної праці / Н. Гузій // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія — К., Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. — С. 118–120.
86. Гунта Г.В. Педагогічна кваліметрія: навч.-метод. посіб. : матеріали зі спецкурсу / Г.В. Гунта. — Ужгород : Ужгород. нац. ун-т, 2002. — 32 с.
87. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.І. Гура. — Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. — 332 с.
88. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / О.І. Гура. — Запоріжжя, 2008. — 752 с.
89. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.М. Давидюк; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. — 20 с.
90. Давыденко Т.М. Возможности и ограничения использования синергетического подхода в педагогических исследованиях / Т.М. Давыденко // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст.; под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. — М., 2001. — С. 168–174.
91. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М. Давыденко. — М. : МГПУ; Белгород : БГПУ, 1995. — 249 с.
92. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретич. и эксперимент. психологич. исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.

93. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.
94. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Даниленко. — К., 2005. — 373 с.
95. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л. І. Даниленко. — К. : Логос, 2002. — 140 с.
96. Данилова Г.С. Оцінювання рівня професіоналізму методиста системи післядипломної освіти на основі кваліметричного підходу / Г.С. Данилова // Освіта і управління — 2002. — Т.5. — №2. — С. 70–77.
97. Дафт Р. Л. Менеджмент / Р. Дафт; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2007. — 864 с.
98. Дафт Р.Л. Уроки лидерства / Р.Л. Дафт; при участии П. Лейн. — М. : Эксмо, 2008. — 480 с.
99. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин. // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136–144.
100. Дахин А.Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре [Электронный ресурс] / А.Н. Дахин. — Режим доступа: http://vio.fio.ru/vio_22/cd_site/Article/art_1_4.htm
101. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение [Электронный ресурс] / А.Н. Дахин. — Режим доступа: <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>
102. Демин М. В. Проблемы теории личности: социально-философский аспект / М.В. Демин. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1977. — 240 с.
103. Десятов Т.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / Т.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін, Н.М. Чепурна. — Х. : Основа, 2003. — 240 с.
104. Дзвінчук Д.І. Сучасні тенденції управління та розвитку освіти в закладах : автореф. дис. ...д-ра філос. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / Д.І. Дзвінчук. — К., 2007. — С. 27.
105. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом: метод. пособие / под. ред. Т.Ф. Есенковой, С.Н. Митина, В.В. Елисева. — Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. — 60 с.

106. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования: учеб. пособие / Г. А. Дмитренко. — К.: МАУП, 1999. — 176 с.
107. Дмитренко Г.А. Людиноцентризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу: монографія / Г.А. Дмитренко, Т.Л. Ріктор. — К. : Дорадо-Друк, 2012. — 296 с.
108. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління персоналом організації / Г.А. Дмитренко. — 3-тє вид., виправл. і допов. — К. : МАУП, 2006. — 224 с.
109. Дмитренко Г.А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навч.-метод. посіб. / Г.А. Дмитренко, В.В. Олійник, О.Л. Ануфрієва. — К. : УП-КККО, 1996. — 84 с.
110. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г.А. Дмитренко, В.В. Олійник. — К. : ІЗМН, 1996. — 140 с.
111. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Т.В. Добудько. — Самара, 1999. — 349 с.
112. Драч І.І. Аналіз базових категорій компетентнісного підходу та їх співвідношення / І.І. Драч // Теорія та методика управління освітою [Електронний ресурс]. — К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. — № 10. — 2013. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-10-2013>
113. Драч І.І. Впровадження людиноцентричного підходу в управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» — Додаток 1. — Вип. 29. — Т. II: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». — К.: Гнозис, 2013. — С. 351–357.
114. Драч І.І. Закономірності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І.Драч ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти

- МОН України.// Нові технології навчання: наук.-метод. зб. — К. : 2012. — Вип. 72. — С.153–159.
115. Драч І.І. Кваліметрична модель оцінювання умов професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи при реалізації компетентісно орієнтованого управління / І.І. Драч // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. ; редкол. В.В. Кузьменко (голова) [та ін.]. — Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. — Вип.18. — С. 206–212.
116. Драч І.І. Компетентісна модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник. — Додаток 1. — Вип. 27. — Т. II (35). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — К. : Гнозис, 2012. — С. 94–102.
117. Драч І.І. Компетентісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи / І.І. Драч; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНСМ України // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. — К. : 2012. — Вип. №70. — Ч. I. — С.140–146.
118. Драч І.І. Компетентісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І.І. Драч ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. — К. : 2009. — Вип. 58. — Ч. I. — С. 176–180.
119. Драч І.І. Концептуальні підходи до визначення закономірностей управління професійною підготовкою майбутніх фахівців / І.І. Драч // Збірник наукових праць НПУ ім. Драгоманова. — К. : 2013. — № 106. — С. 65–76.
120. Драч І.І. Людиноцентризм як філософське підґрунтя підготовки магістрів з педагогіки вищої школи / І.І.Драч // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць; редкол.: О.Л. Ануффриєва [та ін.] — К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2005. — Вип. 3 (16). — 2011. — С. 62–67.
121. Драч І.І. Компетентісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс]; гол. ред.: В.В. Олійник; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. — 2011. — № 7. — Режим доступу <http://tme.uuo.edu.ua/>

122. Драч І.І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога / І.І. Драч // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — Вип.32 ; редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.] — К.; Вінниця : Планер, 2012. — С. 9–14.
123. Драч І.І. Особливості професійної діяльності викладачів вищої школи в інформаційному суспільстві / І.І. Драч // Імідж сучасного педагога. — 2013. — №1 (130). — С. 27–30.
124. Драч І.І. Особливості реалізації функцій управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи на засадах компетентнісного підходу / І.І. Драч // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.; редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2005. — Вип. 7(20) ; голов. ред.. В.В. Олійник. — К.: АТОПОЛ, 2012. — С. 70–78.
125. Драч І.І. Показники управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І.І. Драч // Вісник ЧНУ. — Черкаси, 2013. — С.83–88. — (Серія «Педагогічні науки»).
126. Драч І.І. Принципи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в умовах інформаційного суспільства / І.І. Драч // Педагогіка і психологія творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.; редкол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) [та ін.]. — Запоріжжя, 2012. — Вип. №79 (26). — С. 137–144.
127. Драч І.І. Проблеми та перспективи підготовки магістрантів з педагогіки вищої школи / І.І. Драч // Вища освіта України. — Додаток 2. — №3. — Т. V (30). — 2011. — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — С. 147–155.
128. Драч І.І. Синергетика як методологічна основа управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр.; / ред. рада: В.П. Андрущенко (голова). — К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. — Вип. 29 (42). — С. 202–206. — (Серія 7. «Релігієзнавство. Культурологія. Філософія»).

129. Драч І.І. Системний підхід як загальнонаукова основа управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка. — 2012. — С.344–352.
130. Драч І.І. Соціально-психологічні функції компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів ВНЗ / І.І. Драч // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. — Бердянськ : БДПУ, 2012. — №4. — С. 66–723. — (Серія «Педагогічні науки»).
131. Драч І.І. Сутнісна характеристика принципів компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України // Нові технології освіти: наук.-метод. зб. — 2013. — № 75. — С.115–121.
132. Драч І.І. Сутнісний та структурний аналіз професійної компетентності викладача ВНЗ / І.І.Драч // Вісник післядипломної педагогічної освіти: зб. наук. пр.; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2005. — Вип. 6(19); голов. ред. В.В. Олійник. — К.: АТОПОЛ, 2012. — С.11–18.
133. Драч І.І. Феномен управління в умовах трансформації освіти / І.І. Драч // Теорія та методика управління освітою [Електронний ресурс]. — К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. — № 9. — 2012. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorigjata-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>
134. Драч І.І. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Імідж сучасного педагога. — 2013. — №2 (131). — С. 7–11.
135. Драч І.І. Формування професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі / І.І.Драч // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих; редкол.: О.Л.Ануфрієва [та ін.]. — К., 2008. — Вип. 9. — С. 28–33.
136. Драч І.І. Характеристика функцій управління педагогічними системами в умовах інноваційного розвитку суспільства /

- І.І. Драч // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. — Чернівці : ЧНПУ, 2012. —Т.1. — Вип. 104. — С. 102–105.
137. Драч І.І. Методи компетентно орієнтованого управління професійної підготовки майбутніх викладачів у вищій школі / І.І. Драч // Інновації в освіті. — 2013. — №3. — С. 48–59.
138. Драч І.І. Моніторинг ефективності компетентно орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів у умовах магістратури / І.І. Драч // Інновації в освіті. — 2013. — №6. — С.5–9.
139. Драч І.І. Особливості використання організаційних структур при компетентно орієнтованому управлінні професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі / І.І. Драч // Alma mater: вестник вищої шк. — 2013. — № 6. — С. 73–77.
140. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / П. Ф. Друкер; пер. с англ. — М.; СПб.; К. : Вільямс, 2002. — 397 с.
141. Друкер П.Ф. Задачі менеджмента в ХХІ столітті / П. Ф. Друкер; пер. с англ.: учеб. посібник. — М. : Вільямс, 2000. — 272 с.
142. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / О.А. Дубасенюк. — Житомир, 1994. — 18с.
143. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандилович. — Мн.: Харвест, 2004. — 576 с.
144. Егоршин А. П. Управление персоналом: учеб. для вузов / А. П. Егоршин. — 4-е изд. — Н. Новгород : НИМБ, 2003. — 720 с.
145. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
146. Ермаков Д.С. Компетентный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. — №4. — 2011. — С. 9–15.
147. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 112 с.
148. Єгорова В.В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. — Ніжин, 2011. — 192 с.

149. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова [та ін.]; за заг. ред. Г. В. Єльнікової. — Чернівці : Технодрук, 2009. — 572 с.
150. Єльнікова Г. В. Управління вертикальне і горизонтальне / Г. В. Єльнікова // Управління освітою. — 2003 . — № 13–14 . — С. 10–12.
151. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г.В. Єльнікова. — ДАККО, 1999. — 303 с.
152. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Єльнікова. — Луганськ, 2005. — 446 с.
153. Єльнікова Г.В. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою / Г.В. Єльнікова // Наша школа. — 2000. — №4. — С. 33–37.
154. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г.В. Єльнікова. — К.: ЦППО АПН України, 2003. — 133 с.
155. Єльнікова Г.В. Оцінювання якості освіти в загальноосвітньому навчальному закладі на основі проведення моніторингових процедур / Г.В. Єльнікова, З.В. Рябова // Практика управління закладом освіти. №8. — 2008. — С. 20–30.
156. Ємельянов М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами проектної діяльності // М.В. Ємельянов: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2004. — 260 с.
157. Єрмаков І.Г. Проектне бачення компетентнісної спрямованої 12-річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. — Запоріжжя, 2005. — 112 с.
158. Єрмола А.М. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: наук.-метод. посіб. / А.М. Єрмола, Л.Г. Москалець, О.Р. Суджик, О.М. Василенко. — Х.: Пошук, 2000. — 260 с.
159. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. — 1978. — № 10. — С. 66–72.

160. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
161. Занковский А.Н. Организационная психология: учеб. пособие для вузов / А.Н. Занковский. — М.: Флинта: МПСИ, 2000. — С. 207–247.
162. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В.И. Зверева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Новая шк., 1997. — 320 с.
163. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : Моск. психолого-социол. ин-т, 2005. — 216 с.
164. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — №4. — С. 23–30.
165. Зеер Э.Ф. Становление личностно ориентированного образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: известия Урал. науч.-образоват. центра РАО. — 1999. — № 1. — С. 112–122.
166. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. — М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
167. Зеленкова Н. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. Зеленкова // Рідна школа. — 2005. — №8. — С. 31–33.
168. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2005. — №11. — С.14–22.
169. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
170. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
171. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 480 с.

172. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / І.А. Зязюн. — К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. — С.10–18.
173. Зязюн І.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для педагогов спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич [и др.]; под ред. И.А. Зязюна. — М. : Просвещение, 1989. — 302 с.
174. Израэль Ю. А. Концепция мониторинга состояния биосферы / Ю. А. Израэль // Мониторинг состояния окружающей природной среды. — Л., 1977. — С. 10–25.
175. Ильин Г.Л. Научно-педагогические школы: проективный подход: монография / Г.Л. Ильин. — М., 1999. — 51 с.
176. Калашнікова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах суспільних трансформацій: дис.. ...д-ра пед наук: 13.00.06 / С.А. Калашнікова. — К., 2011. — 462 с.
177. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Л. М.Калініна. — К., 2008. — 471 с.
178. Калуге Л. Развитие школы: модели и изменения // Л. Калуге, Е. Маркс, М. Петри. — Калуга, 1993. — 239 с.
179. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: методич. пособие для учителя / В.А. Кальней, С.Е. Шишов — М. Педагогич. о-во России, 1999. — 86 с.
180. Каменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Каменский. — М: Государ. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса, 1939. — 318 с.
181. Карамушка Л.М. Психологічні аспекти гуманізації управління закладами нового типу / Л.М. Карамушка // Барви творчості: навч.-метод. зб.; за ред. Г.Г. Єрмакова. — К., 1995. — С. 120–128.
182. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. / Л.М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.
183. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посіб. / Л.М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2003. — 344 с.
184. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти / Л.М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000–332 с.

185. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи / Л.Г. Карпова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Х. : Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2004. — 20 с.
186. Каткова Н.В. Сучасні концепції оцінки ефективності діяльності підприємств [Електронний ресурс] / Н.В. Каткова, І.А. Воробйова. — Режим доступу: <http://ev.nuos.edu.ua/suchasn%D1%96-kontsepts%D1%96i-ots%D1%96nki-efektivnost%D1%96-%D1%96yalnost%D1%96-p%D1%96dpriemstv>
187. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики: в 2-х кн. / під заг. ред. Г.В. Єльнікової. — К.; Черкаси, 2010. — Кн.1. — 128 с.
188. Кириченко М.О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.О. Кириченко. — К. : ЦППО, 2001. — 165 с.
189. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. — К.; Полтава; Харків : ПОППОП, 1998. — 360 с.
190. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. — Полтава : ПОППО, 2006. — 328 с.
191. Клокар Н.І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Н. І. Клокар — К., 2011. — 527 с.
192. Кнорринг В.И. Искусство управления: учебник / В.И. Кнорринг. — М. : БЕК, 1997. — 288 с.
193. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления / В. И. Кнорринг. — М. : Норма, 2004. — 544 с.
194. Кови С.Р. Лидерство, основанное на принципах / С.Р. Кови. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. — 302 с.
195. Коган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные ст. / М. С. Коган. — Л. : ЛГУ, 1991. — 384 с.
196. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 448 с.
197. Козловська І.М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : монографія / І.М. Козлов-

- ська, Я.М. Кміт ; за ред. І.М. Козловської та Я.М. Кміт. — Львів : Сполом, 2004. — 244 с.
198. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. — К. : МАУП, 2000. — 286 с.
199. Колпаков В.М. Методы управления: учеб. пособие / В.М. Колпаков. — 2-е изд., исправл. и допол. — К. : МАУП, 2003. — 368 с.
200. Компетентнісна освіта — від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук [та ін.]. — К. : Плеяди, 2005. — 120 с.
201. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: колективна моногр. / під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
202. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. — 224 с.
203. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. — М. : Новая шк., 1992. — 139 с.
204. Конопина Н. В. Управление развитием педагогического вуза / Н. В. Конопина. — М., 2005. — 285 с.
205. Корнещук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Корнещук. — Магнитогорск, 2007. — 48 с.
206. Коробович Л.П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу: дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / Л.П. Коробович. — К., 2011. — 176 с.
207. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействия в образовательном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Коротаева. — Екатеринбург, 2000. — 38 с.
208. Коротков Э.М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. — 2-е изд. — М. : Академич. проект, 2007. — 320 с.
209. Корсак К. Стан, проблеми та тенденції змін сучасної вищої освіти / К. Корсак, В. Зубко // Сучасні системи вищої освіти; за ред. В. Зубка. — К. : KM Academia, 1997. — С. 83–101.

210. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: монографія / К.В. Корсак. — К. : МАУП-МКА, 1997. — 208 с.
211. Котенко О.В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Котенко. — К., 2010. — 201 с.
212. Котлер Ф. Основы маркетинга; пер. с англ. / Ф. Котлер. — М. : Прогресс, 1990. — 736 с.
213. Кочетов А. И. Педагогическое исследование: учеб. пособие / А. И. Кочетов. — Рязан. гос. пед. ин-т. — Рязань, 1971. — 178 с.
214. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. — Чебоксары : Изд-во Чуваши, ун-та, 2001. — 244 с.
215. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — №3. — С. 3–10.
216. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. — М., 2001. — 21 с.
217. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 447 с.
218. Кремень В.Г. Сучасний стан, проблемні питання діяльності та перспективи розвитку професійно-технічної освіти / В.Г. Кремень // Проблеми інженерно-технічної освіти: зб. наук. пр. — 2003. — №5. — С.7 —12.
219. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. — К. : Пед. думка, 2009. — 520 с.
220. Кремень В.Г. Філософія управління: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов. — К. : Знання України, 2007. — 360 с.
221. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті: навч. посіб. / В. В. Крижко. — 2-ге вид., допов. — К. : Освіта України, 2005. — 256 с.
222. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: навч. посібник // В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. — К. : Освіта України, 2005. — 224 с.

223. Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н. Б. Крылова // Народное образование. — 2000. — № 3. — С. 32–41.
224. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. — 2-ге вид., допов. і перероб. — К. : Ленвіт, 2007. — 194 с.
225. Кузнецова Л. М. От познавательного интереса к созиданию знаний / Л. М. Кузнецова // Педагогика. — 1993. — №4. — С. 35–39.
226. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В.П. Кузовлев // Педагогика. — 2000. — № 1.- С. 52–57.
227. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
228. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Л., 1985. — 32 с.
229. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. — Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. — С. 56–64.
230. Кузьмич А.С. Теорія людиноцентризму в культурі Заходу ХХІ століття / А.С.Кузьмич // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. Всеукр. конф. — К., 2011. — С.81–89.
231. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні основи післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. І. Кузьмінський. — К., 2003. — 443 с.
232. Кунц Г. Управление: системный анализ управленческих функций: в 2-х т. / Г. Кунц, С. Одоннел. — М. : Прогресс, 1981. — Т.1. — 495 с.
233. Кунц Г. Управление: системный анализ управленческих функций: в 2-х т. / Г. Кунц, С. Одоннел. — М. : Прогресс, 1981. — Т.2. — 511 с.
234. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 2. — С. 35–39.
235. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої

- школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Ландсман. — К., 2004. — 243 с.
236. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / За ред. В.І. Лозової. — 2-ге вид., допов. і випр. — Харків : ОВС, 2010. — 480 с.
237. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Полит. л-ра, 1975. — 304 с.
238. Леонтьев А.Н. Мышление / А.Н. Леонтьев // Познавательные психические процессы ; сост. и общая ред. А.Г. Маклакова. — СПб : Питер, 2001. — С. 356–367.
239. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М. : Педагогика, 1981. — 186 с.
240. Лист МОН від 31.07.2008 р. № 1/9–484 «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS8203.html
241. Лісіна Л.О. Формування професійної компетентності вчителя: навч.-метод. посіб. / Л.О. Лісіна, О.О. Барліт. — Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. — 212 с.
242. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. — Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — 2-ге вид., допов. — Харків : ОВС, 2000. — 164 с.
243. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матер. міжвуз. наук.-практ. конф. — Харків: ОВС, 2002. — С. 3–8.
244. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. — К. : Богданова А.М., 2009. — 404 с.
245. Луговий В.І. Якість викладання, досліджень, публікацій — ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Проблеми освіти: наук. зб. — К.: Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОНСМ України. — 2012. — Вип. №70. — Ч. І. — С. 3–10.

246. Луговий В.І. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління» / В.І. Луговий. — К. : Вид-во УАДУ, 1997. — 302 с.
247. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр — 9», 1996. — С. 87.
248. Лушин П.В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности / П.В. Лушин // Практична психологія в системі вищої школи: монографія ; за ред. Т.В. Бушуєвої, С.О. Ставицької ; авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. — С. 38–53.
249. Любимов Б.И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / Б.И. Любимов; отв. ред. Ю.Н. Кулюткин. — Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1993. — С. 65–72.
250. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О. І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. — Ч. 1. — Харків : ОВС, 2002. — С. 243–250.
251. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен / А. Н. Майоров // Школьные технологии. — 1998. — № 5. — С. 25–49.
252. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: в 2-х ч. / Л.Н. Макарова. — М., Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. — Ч. 2. — 2000. — 142 с.
253. Максимова З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн»): автореф. дис. ... канд. пед. наук по спец. 13.00.08 / З.Р. Максимова. — М., 2008. — 24 с.
254. Маргулис А. В. Диалектика деятельности и потребностей общества / А. В. Маргулис. — Белгород : Белг. пед. ин-т, 1972. — 66 с.
255. Мариновська О. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі / О. Мариновська, Г. Бабійчук; за ред. О. Мариновської. — Івано-Франківськ, 2002. — 136 с.

256. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
257. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб. / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. — К., 1996. — 87 с.
258. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. — К., 1990. — 258 с.
259. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І.Маслов // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 63–66.
260. Маслов В.І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / В.І. Маслов, О.С. Бондар, К.В. Гораш. — Тернопіль : Крок, 2012. — 320 с.
261. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В.І. Маслов. — Тернопіль: Астон, 2007. — 150 с.
262. Маслов В.І. Функції процесу управління навчальним закладом як наукова основа розробки змісту і методів підвищення посадово-функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. — №1 (20). — 2012. — С. 27–32.
263. Маслов В. И. Система функциональных знаний директора общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / В. И. Маслов. — К., 1979. — 20 с.
264. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. — М. : Рефлбук, 1997. — 300 с.
265. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. — Казань, 1972. — 506 с.
266. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. В. Мельниченко. — Одеса, 2004. — 21 с.

267. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. ; Л. И. Евенко (общ. ред. и вступ. ст.). — М. : Дело, 1999. — 800 с.
268. Мехонцева Д.М. Обучающая система как упорядоченно-устойчивая самоуправляемая и управляемая целостность / Д.М. Мехонцева // Школьные технологии. — 2001. — №6. — С. 19–26.
269. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 544 с.
270. Мильнер Б. З. Теория организации / Б. З. Мильнер. — М. : Инфра-М, 2001. — 294 с.
271. Мильнер Б. З. Организация создания инноваций: горизонтальные связи и управление: монография / Б.З. Мильнер, Т.М. Орлова. — М. : НИЦ ИНФРА-М, 2013. — 288 с.
272. Минцберг Г. Требуется управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / Г. Минцберг. — М. : Олимп-Бизнес, 2008. — 544 с.
273. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.
274. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / під ред. М.Ф. Степко. — К. : Освіта України, 2004. — 60 с.
275. Моисеев Н.Н. Современный рационализм / Н.Н. Моисеев. — М., 1995. — С.118.
276. Найн А.Я. Методологические основания проектирования и оценки алгоритма качества образовательного процесса в современном образовательном учреждении / А.Я. Найн // Формирование эмпатийной культуры руководителя образования. — Новосибирск, 2003. — С. 113–116.
277. Найн А.Я. Управление процессом обучения: психолого-педагогический аспект / А.Я. Найн. — Челябинск: ЧГПИ, 1988. — 42 с.
278. Найн А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев. — Челябинск, 1998. — 264 с.
279. Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 від 02.06.1993 р. «Про затвердження Положення про організацію навчально-го процесу у вищих навчальних закладах» [Електронний ре-

- курс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
280. Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.03.2010 р. № 277 «Щодо затвердження Положення про проведення державної атестації вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОН у частині наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності та Методики рейтингового оцінювання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОН ([Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/science/64/normativno-pravova-baza/>)
281. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002р. № 450 «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» // Вища шк. — 2003. — № 1. — С. 114–122/
282. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. — 2002. — №33. — С. 4–6.
283. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І.Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А.Гармаш [та ін.]; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. — К. : Плеяди, 2011. — 100 с.
284. Никитин М. В. Модернизация управления развитием образовательных организаций : монография / М. В. Никитин. — М. : Издат. центр АПО, 2001. — 221 с.
285. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н. Г. Ничкало; Европейский фонд образования; Национальный Центр Украина. — К. : Наук. світ, 2004. — 67 с.
286. Ніколаєнко С.М. Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Освіта України. — 2007. — № 16–17 (805). — С. 2–20.
287. Новиков А.М. Методология образования: изд. 2-е / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2006. — 488 с.
288. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. — 272 с.

289. Новиков А.М. Основания педагогики: Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. — М.: Эгвес, 2010. — 208 с.
290. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М. : Синтег, 2007. — 668 с.
291. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. — М. : Эгвес, 2009. — 156 с.
292. Новиков Д.А. Управление проектами: организационные механизмы / Д.А. Новиков. — М. : ПМСОФТ, 2007. — 140 с.
293. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освіт. політики. — К. : К.І.С., 2003. — С. 13–41.
294. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр АН СССР Н.Ю. Шведовой. — 19-е изд., испр. — М. : Рус. яз., 1987. — 750 с.
295. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. — К. : Міленіум, 2003. — 594 с.
296. Олійник В.В. Менеджмент фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах / В.В. Олійник; АПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2009. — 112 с.
297. Олійник В.В. Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади / В.В. Олійник; АПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2009. — 88 с.
298. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.В. Олійник. — К., 2004. — 489 с.
299. Олійник В.В. Управління підвищенням кваліфікації працівників профтехосвіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник; АПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2009. — 104 с.
300. Олійник В.В. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: навч.-метод. посіб. / В.В. Олійник, Л.М. Сергеева. — К. : АртЕк, 2010. — 176 с.
301. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т. С. Олійник // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матер. Регіон. наук.-практ.

- семінару. — Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — С. 69–71.
302. Онопрієнко О. В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя / О. В. Онопрієнко // Вісник Черкаського університету. — Черкаси, 2007. — Вип. 113. — С. 38–44. — (Серія «Педагогічні науки»).
303. Онопрієнко О.В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Онопрієнко. — Черкаси, 2009. — 299 с.
304. Определение понятия качества в образовании: доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02./ Джанетт Колби, Миске Уитти [и др.]. — Нью-Йорк, 2000. — 125 с.
305. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. — Івано-Франківськ : Плай, 2001. — 695 с.
306. Орлов А.А. Научные основы управления общеобразовательной школой / А.А. Орлов. — М. : МОПИ, 1982. — 102 с.
307. Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. — М., 1985. — 32 с.
308. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. — 1996. — № 3. — С. 45– 51.
309. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан [та ін.]; за ред. В. Олійника, Н. Протасової. — Луганськ : СПД Резніков В.С., 2011. — 308 с.
310. Освітній менеджмент: навч. посіб. / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К. : Шк. світ, 2003. — 400 с.
311. Панасюк В.П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. — М.; СПб., 1997. — 297 с.
312. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М. : Пед. о-во России, 1998. — 640 с.
313. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. — М., 2001. — 445 с.

314. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова [та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. — 3-тє вид., переробл. і допов. — К. : Знання, 2007. — 495 с.
315. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века: материалы 6-й Междисциплинар. конф. аспирантов и соискателей (3–4 апр. 2003 г.); сост. Фанькина Н. В. — М., 2003. — С. 177– 181.
316. Петров А.Ю. Компетентный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 — Н. Новгород, 2006. — 421 с.
317. Пидкасистый П. И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев. — М. : Знание, 1985. — 80 с.
318. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. — М. : Высш. шк., 1990. — 175 с.
319. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ В. С. Пикельная. — Кривой Рог, 1993. — 432 с.
320. Пикельна В. С. Управління школою / В. С. Пикельна, О. А. Удод. — Дніпропетровськ : Альфа, 1998. — 284 с.
321. Подласый И.П. Педагогика: в 2-х кн. / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 240 с.
322. Подлесных В. И. Теория организаций: учебник для вузов / В.И. Подлесных — СПб.: Бизнес-пресса, 2003. — 336 с.
323. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С.И. Подмазин. — Запорожье : Просвіта, 2004. — 246 с.
324. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти // Директор школи. — 2002. — № 33 (225). — С. 8–15.
325. Подмазін С.І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / С.І. Подмазін; Дніпропетров. нац. ун-т. — Д., 2006. — 418 с.

326. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К., 2006. — 320 с.
327. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. — М. : Академия. — 2005. — 272 с.
328. Половникова Н.А. Система воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова. — Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. — 103 с.
329. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (Наказ Міносвіти 02.06.1993 р. № 161) // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання ; за заг. ред А.П. Зайця, В.С. Журавського. — К.: Форум, 2002. — С. 413–432.
330. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : монографія; під заг. ред. О. В. Овчарук — К. : К.І.С., 2004. — С. 16–25. — (Бібліотека з освітньої політики).
331. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С.67. — (Бібліотека з освітньої політики).
332. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. — М. : Академич. проект, 2004. — 432 с.
333. Портнов М.Л. Азбука школьного управления. М. : Просвещение, 1991. — 191 с.
334. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. — М. : Пед. о-во России, 2002. — 352 с.
335. Поташник М. М. Управление развитием образовательного процесса / М. М. Поташник // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 20–26.
336. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности / И.В. Прангишвили. — М. : СИНТЕГ, 2000. — 528 с.

337. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 45–57.
338. Природопользование: словарь-справочник / авт.-сост. Н. Ф. Реймерс. — М. : Мысль, 1990. — 637 с.
339. Професійна етика вчителя: час і вимоги / За заг. ред. Б.М. Жевровського. — К., 2000. — 62 с.
340. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
341. Психологія / О. В. Винославська, О.А. Бреусенко–Кузнецов, В.Л. Злишков [та ін.]; за наук. ред. О. В. Винославської. — 2-ге вид. — К. : Інкос, 2009. — 390 с.
342. Пульбере А.И. Мониторинг качества образования: теоретические основы и технологии / А.И. Пульбере. — Бендеры, 2004. — 311 с.
343. Пуховська Л.П. Розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції: наук.-метод. посіб. / Л.П. Пуховська, О.С.Снісаренко, Л.П. Сніцар. — К., 2010. — 289 с.
344. Сухомлинська О.В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2001. — №1. — с.1–7.
345. Рабченюк Т.С. Внутрішкільне управління / Т.С. Рабченюк. — К. : Рута, 2000. — 176 с.
346. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 256 с.
347. Радченко А.Є. Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя / А.Є. Радченко // Управління школою. — 2005. — №35–36. — С.24–58.
348. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. — Х. : Основа, 2005. — 96 с.
349. Романов Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ Е.В. Романов. — Магнитогорск, 2001. — 48 с.
350. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — Т. 1. — М. : БРЭ, 1993. — С. 248–249.

351. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Хрестоматия. — Самара : БАХРАМ, 1999. — Т. 2. — С. 227–244.
352. Руководство к Своду знаний по управлению проектами: Американский национальный стандарт ANSI/PMI 99–001–2004; пер. с англ. — Москов. отделение PMI, 2005. — 401с.
353. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с. — (Бібліотека з освітньої політики).
354. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. — М. : Прогресс, 1989. — С. 16– 18.
355. Самойлов Е.А. Философские основания компетентностно ориентированного образования / Е. А. Самойлов // Философия образования. — 2008. — № 2 (23). — С. 86–93.
356. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Селевко Герман // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138–143.
357. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н. А. Селезнева. — Изд. 4-е. — М., 2004. — 172 с.
358. Семиченко В. Рефлексивный подход в теории и практике высшей школы / В. Семиченко, В. Дикань // Післядипломна освіта в Україні. — № 1'2008 (12). — С. 78–85.
359. Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А. Семиченко. — К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. — 248 с.
360. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 12. — С. 68–69.
361. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В.А. Семиченко. — К. : Вища шк., 2004. — 335 с.
362. Сериков Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация / Г.Н. Сериков: монографія. — Челябинск : Факел, 1998. — 664 с.
363. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоева; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. — К. : ВД «ЕКМО», 2011–320 с.

364. Сисоева С.О. Освітні технології: методологічні аспекти / С.О. Сисоева // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польс.-україн. щорічник. — К.; Ченстохова, 2000. — С. 351–367.
365. Сисоева С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : [наук. вид.] / С. О. Сисоева, І. В. Соколова; М-во освіти і науки України ; НАПН України, Ін-т проф. освіти і освіти дорослих, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. — К. : ВД «ЕКС О», 2010. — 362 с.
366. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1971. — 205 с.
367. Сладкевич В.П. Сучасний менеджмент організацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.П. Сладкевич, А.Д. Чернявський. — К. : МАУП, 2007. — 488 с.
368. Слостенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В.А. Слостенин // Преподаватель. — 1999. — № 5. — С. 3 — 9.
369. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, Н.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М. : Школа-пресс, 1997. — 512 с.
370. Слезингер Г. Э. Труд в условиях рыночной экономики: учеб. пособие / Г. Э. Слезингер. — М. : ИНФРА — М, 1996. — 336 с.
371. Словарь иностранных слов. — 12-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1985. — 608 с.
372. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецов. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 731 с.
373. Сорочан Т.М. Професійне управління сучасною школою: навч. посіб. / Т.М. Сорочан. — Луганськ : Знання, 2003. — 108 с.
374. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти / Т.М. Сорочан: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04, Луганськ. — 2005. — 472 с.
375. Социально-этические проблемы управленческой деятельности / отв. ред. К. К. Грищенко, Н. И. Михальченко. — К. : Наук. думка, 1980. — 222 с.
376. Соціально-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. — К.: Екс-Об, 2004. — 304 с.
377. Стратегія реформування освіти в Україні: рек. з освіт. політики. — К.: К.І.С, 2003. — 296 с.

378. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. — СПб.; М.: Исследователь. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
379. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы / А.И. Субетто. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. — Кн. 2: Концепция квалиметрии. Система категорий и понятий. — 122 с.
380. Сунцов Н.С. Управление образовательной школой: вопросы теории и практики / Н.С. Сунцов. — М. : Педагогика, 1982. — 145 с.
381. Сурмін Ю. Методологія аналізу ситуацій / Ю. Сурмін. — К. : Центр інновацій і розвитку, 1999. — С. 13.
382. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд. — М. : Изд-во Моск. гос. унта, 1984. — 289 с.
383. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.; ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і наук. редактор) [та ін.]. — К. : Контекст, 2000. — С. 37–40.
384. Тармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Тармаева. — Улан-Удэ, 2007. — 20 с.
385. Тархан Л.З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. — К., 2008. — 436 с.
386. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г.Татур. — М.: ИЦ ПКПС, 2004 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/no/barnaul/tatur-komp-podh/got-sbor-2.doc>
387. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 20–26.
388. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Фредерик Уинслоу Тейлор ; пер. с англ. А. И. Зак. — М. : Журн. «Контроллинг» ; Изд-во стандартов, 1991. — 104 с.

389. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, В.І. Маслов [та ін.]; за ред. Г.В. Єльнікової. — К.; Чернівці : Книги — XXI, 2010. — 460 с.
390. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф. Ш. Терегулов. — М. : Педагогика, 1991. — 103 с.
391. Технология программно-целевого управления / Г.М. Добров, А.А. Коренной, М.И. Молдованов [и др.]. — К. : Техніка, 1985. — 206 с.
392. Тихонова Е.Г. Развитие профессиональной компетентности студентов в процессе проблемно-деятельностного обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Тихонова. — СПб., 2004. — 26 с.
393. Товажнянський Л.Л. Вступ до філософії управління: навч. посіб. / Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов. — Харків : НТУ «ХПІ», 2002. — 168 с.
394. Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.megabook.ru/DictionaryPages.asp?AID=30>
395. Толковый словарь по управлению / сост. С.Н. Петрова. — М. : Аланс, 1994. — 252 с.
396. Толстых А. В. Личность в системе возрастных когорт / А.В. Толстых // Опыт конкретно-исторической психологии личности. — СПб., 2000. — С. 130–193.
397. Третьяков П. И. Управление школой по результатам : практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. — М. : Новая шк., 1998. — 228 с.
398. Тьютин В. С. О природе образа: Психическое отражение в свете идеи кибернетики / В.С. Тьютин. — М. : Высш. шк., 1963. — 123 с.
399. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. — М. : Мысль, 1971. — 312 с.
400. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташица. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 448 с.

401. Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие / под ред. В.С. Лазарева. — М. : Центр соц. и эконом. исследований, 1997. — 336 с.
402. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. — М. : Республика, 1992. — 349 с.
403. Федоров В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования : учеб. пособие / В. А. Федоров; под ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. — 226 с.
404. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: монография / В. А. Федоров. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. — 336 с.
405. Федоров Г.В. Системний підхід до управлінської діяльності керівника навчальних закладів у ринкових умовах: монографія / Г.В. Федоров. — К. : Дорадо-Друк, 2012. — 240 с.
406. Философский энциклопедический словарь. — М. : Энциклопедия, 1989. — 815 с.
407. Фишман Л.И. Моделирование образовательного менеджмента / Л.И. Фишман // Школьные технологии. — 1999. — № 3. — С. 41–55.
408. Філософія : навч. посіб. / І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко [та ін.]; за ред. І.Ф. Надольного. — К. : Вікар, 1999. — 624 с.
409. Фролов П. Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе / П.Т. Фролов. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. — 216 с.
410. Фролов П.Т. Школа молодого директора / П.Т. Фролов. — М. : Просвещение, 1988. — 223 с.
411. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 34–41.
412. Фурсова Л. Від літературної компетентності — до життєвої компетентності / Л. Фурсова // Українська мова й література в середній школі, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2005. — № 5. — С. 12–21.
413. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен; пер. с англ. — М. : Мир, 1991. — 240 с.

414. Халимон І.Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова» / І.Й. Халимон: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Ніжин, 2008. — С. 40.
415. Харитоновна В.А. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия / В.А. Харитоновна, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков // Антропоэкологические подходы в современном образовании. — Ч. 2. Новокузнецк, 1999. — С. 44–48.
416. Харламов И. Ф. Деятельностный подход к обучению: путь к прочным знаниям / И. Ф. Харламов // Советская педагогика. — 1986. — №4. — С. 62–67.
417. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен . — Т.1. — М.: Педагогика, 1986. — 407 с.
418. Хміль Ф. І. Менеджмент : підручник [для студ. кооперат. вищ. навч. закл.] / Ф.І. Хміль. — К. : Вища шк., 1995. — 351 с.
419. Хміль Ф.І. Становлення сучасного менеджменту в Україні (проблеми теорії і практики): монографія / Ф.І. Хміль. — К.; Львів, 1996. — 206 с.
420. Ходаківський Е.Є. Синергетична парадигма економіки : монографія / Е.Є. Ходаківський, І.Г. Грабар, Ю.С. Цал-Цапко [та ін.]. — Житомир : Вид-во Житом. держ. техн. ун-ту, 2007. — 376 с.
421. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. — 392 с.
422. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л.Л.Хоружа. — К. — Ін-т педагогіки АПН України, 2003 р. — 319 с.
423. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. — К. : Знання, 2006. — 365 с.
424. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной системы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С 58–64.
425. Циба В.Т. Основи теорії кваліметрії: навч. посіб. — К. : ІЗМН, 1997. — 160 с.
426. Ціпан О. Я. Основні аспекти і проблеми розвитку бенчмаркінгу в Україні / О. Я. Ціпан // Економіка, фінанси, право. — 2010. — №5. — С. 9–11.

427. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. — М. : Педагогика, 1989. — 152 с.
428. Чернишова Є.Р. Проблеми та перспективи підготовки фахівців у вищій школі / Є.Р. Чернишова, І.І. Драч // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2010. — № 63. — С. 76–80.
429. Черноштан А.Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. Г. Черноштан. — Луганськ, 2002. — 19 с.
430. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. — М. : Нар. образование, 1996. — 157 с.
431. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования / О.В. Чуракова: дидактические материалы. — Вып. 1. — Самара, 2002. — 42 с.
432. Шадриков В.Д. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации / В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин // Проблемы индустриальной психологии. — Ярославль : Изд-во Ярославского гос. ун-та, 1979. — С. 3–18.
433. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем / Р. Х. Шакуров // Педагогика. — 1984. — № 3. — С. 10–16.
434. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. — М. : Просвещение, 1990. — 208 с.
435. Шакуров Р.Х. Социальные и психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р.Х. Шакуров. — М., 1982. — 208 с.
436. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова ; под ред. Т.И. Шамоной. — М. : Академия, 2002. — 384 с.
437. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. — М. : Педагогика, 1982. — 209 с.
438. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Т.И. Шамова. — М. : Педагогика, 1991. — 191с.

439. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. — М. : Педагогический поиск, 2001. — 384 с.
440. Шафер Д. Управление программными проектами: достижение оптимального качества при минимуме затрат; пер. с англ. / Д. Шафер, Р. Фатрелл, Л. Шафер. — М. : Вильямс, 2003. — 1136 с.
441. Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. — М., 1978. — 218 с.
442. Шегда А.В. Основы менеджмента: учеб. пособие / А.В. Шегда. — К. : Знання, КОО, 1998. — 512 с.
443. Шестоपालюк О.В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.В. Шестоपालюк; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. — К., 2010. — 434 с.
444. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки / А.В. Шишко: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 . — К., 2010. — 334 с.
445. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.Н. Агапов // Мир образования — образование в мире. — 2001. — № 4. — С. 8–19.
446. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 320 с.
447. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания: учеб. пособие / В.А. Штофф. — Л. : ЛГУ, 1972. — 191 с.
448. Штофф В.А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. — Л.: Наука, 1966. — 302 с.
449. Щедровицкий Г. Предисловие / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая // Педагогика и логика: сборник. — М. : Касталь: ТОО «Международ. журн. «Магистериум», 1993. — С.3–15.
450. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. Щедровицкий , В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая // Педагогика и логика: сборник. — М. : Касталь: ТОО «Международ. журн. «Магистериум», 1993. — С. 16–201.
451. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. — М.: Школа культурной политики, 1995. — 800 с.

452. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра / Г.П. Щедровицкий // Сборник текстов (2): из архива Г.П. Щедровицкого. –Т. 9 (2). — М.: Наследие ММК, 2005. — 320 с.
453. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Г.И. Шукина. — М. : Просвещение, 1979. — 160 с.
454. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : Изд-во АПО, 1998. — Т. 1 : А-Л. — 568 с.
455. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : Изд-во АПО, 1999. — Т. 2 : М-П. — 442 с.
456. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ. / Э. Эриксон.– СПб. : Ленато; АСТ; Фонд «Университет. книга», 1996. — 592 с.
457. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 387 с.
458. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. — 115 с.
459. Яковлев Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Яковлев. — Челябинск, 2000. — 556 с.
460. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством образования: монография / Е.В. Яковлев. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2002. — 390 с.
461. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В.А.Якунин. — 2-е изд. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. — 349 с.
462. Biemans Harm. Competence — based VET in the Netherlands: Backround and Pirtfalls / H. Biemans, L. Nieuwenhuis, R. Poel [et al.] // Berufs — und Wirtshaftspadagogik online. — 2005. — Issue 7 (April). — P. 1–14 p.
463. Blasj J.A. The micropolitic of educational managements / J. A. Blasj. — London: Longman. L994. — 280 p..
464. Bowditch J.L., Bueno A.F. A Primer on Organizational Behavior, ^{4th} edition / J.L. Bowditch, A.F. Bueno. — NY: Jossey-Bass, 1996.
465. Cetron M. J. Schools of the future: How American Business and Education can Cooperate to Serve our Schools / M. J. Cetron. — N.Y.; McCrow-HiH Book Company, 1985. — 167 p.

466. Crosby P.B. Quality is Free: The Art of Making Quality Certain / P.B. Crosby. — Signet, London, 1993.
467. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. — University of Neuchatel. — October 2001. — 279 p.
468. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.deseco.admin.ch/>
469. Dewey J. How We Think / J. Dewey. — Chicago: Henry Regnery Co. — 1933. — 257 p.
470. Drach I.I. Category of quality education in modern research / I. Drach // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach, FL, USA, L&L Publishing, 2012. — P. 132–135.
471. Drach Irina. Methodology for managing a professional competence formation of future teachers in higher education / I. Drach // European Applied Sciences, Stuttgart, Germany. — № 1. — 2012 (November-December). — P. 138–140.
472. EURYDICE. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. — Brussels : European Eurydice Unit, 2002. — 182 p.
473. Fucuyama F. Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution Farrar, Straus and Giroux / F. Fucuyama. — N.Y., 2002. — P. 130.
474. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competence on Standarts? / P. Hager // Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational and Practices; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. — Florence : Routledge, 1998. — P. 399–415.
475. Hersey P. Management of Organizational Behavior / P. Hersey, K. Blanchard. — 6th edition. — Englewood Cliffs, NJ: Printice Hall, 1993.
476. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. — 1999. — Vol. 23. — № 6. — P. 277
477. Hutmacher W. Competencies in Europe / W. Hutmacher // Report # DESC/SE/Sec-(96)-43 of the Sumposium «A Secondary for Eu-

- rope Project». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. — Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. — 72 p.
478. Kerzner H. Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling and Controlling / H. Kerzner. — 6th edition — NJ: Prentice Hall, 1998.
479. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H Salganik. — Gottingen : Hogrefe Huber Publishers, 2003. — 219 p.
480. Lushyn P. Some Reflections on the Ecology of Pedagogical Space / P. Lushyn // Thinking. — 2003.– vol.16 (3). — P.4–11.
481. Murgatroyd S. Total Quality Management and the school / S. Murgatroyd, C. Morgan. — Buckingham: Open University Press, 1993.
482. Nanzhao Z. Competencies in Curriculum Development / Z. Nanzhao. — Paris : UNESCO-IBE, 2005. — 6 p.
483. Smith M.K. Curriculum Theory and Practice [Электронный ресурс] / M.K. Smith // The Encyclopedia of Informal Education, 2000. — Режим доступа : www.infed.org/biblio-curric.htm
484. Youker R. Organizational Alternatives for Project Management / R.Youker // Project Management Quarteli, 8(1):21, 1977.

Додаток А

Аналіз визначення поняття «компетентності»

Прізвище автора, джерело	Визначення
Експерти програми «DeSeCo» [201]	Здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання; поєднує взаємовідповідні пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, все те, що можна мобілізувати для активної дії
Дж. Кулаген [472]	Загальна здатність, що базується на знаннях та досвіді, яку набув індивідуум через освітню практику
В. Долл [477]	Достатність і придатність, володіння силою та волею, що допомагають адекватно діяти в ситуації
Ж. Перре [383]	Взаємозв'язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю
Ф. Вайнверт [462]	Знання, розуміння, вміння, дія та досвід
М. Роменвілл [472]	Здатність або потенціал для ефективного виконання дій у конкретному контексті
М.Сміт [482]	Комбінація взаємопов'язаних когнітивних та практичних умінь, знань, мотивацій, ціннісних та етичних характеристик, ставлень, емоцій та інших соціальних і поведінкових компонентів, які разом можуть бути мобілізовані для ефективної діяльності у конкретному контексті
Н. Кузьміна, С. Гончаренко [227; 74]	Знання та вміння, необхідні для професійної діяльності
Е. Зеєр [163]	Сукупність знань, умінь, досвіду, що відображено в теоретично-прикладній підготовці до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності; синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду
С. Шишов, В. Кальней, Л. Фурсова [412; 446]	Здатність до діяльності на основі набутих універсальних знань

Прізвище автора, джерело	Визначення
М. Смельянов [156]	Рівень навченої соціальним і індивідуальним формам активності, яка дає змогу індивіду в межах своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві, тобто ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта
І.Зимня [168]	Актуальна особистісна, інтегративна властивість, яка виявляється в адекватності вирішення (стандартних та особливо нестандартних, що потребують творчості) задач всьому різноманіттю соціальних та професійних ситуацій, яка проявляється в діях, діяльності, поведінці та вчинках людини
А. Маркова [256]	Певний психічний стан, який дає змогу діяти самостійно та відповідально; володіння здібностями та вмінням виконувати певні трудові функції
Т. Добудько [111]	Поєднання трьох аспектів: проблемно-практичного — адекватність розуміння ситуації, постановка і ефективне виконання завдань, цілей, норм у конкретній ситуації, готовність до безперервної освіти з метою досягнення професійної мобільності; змістового — адекватне осмислення ситуації у більш загальному контексті; ціннісного — здатність до адекватної оцінки ситуації, її змісту, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загально значимих цінностей
М. Чошанов [430]	Поєднання мобільності знань та гнучкості методу; компетентність займає проміжне положення між виконуваністю і досконалістю
В. Болотов, В.Сериков, В. Краєвський, А. Хуторський [40; 216; 424]	Результат саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного росту, результат саморганізації, діяльнісного і особистісного досвіду
А. Новиков [287]	Здатність того, хто навчається, до практичної діяльності, до вирішення життєвих проблем, що реалізується самостійно і заснована на його навчальному та життєвому досвіді, цінностях і схильностях

Прізвище автора, джерело	Визначення
Ю. Татур [386]	Виявлені на практиці намагання та здатність (готовність) реалізувати власний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній та соціальній сферах, усвідомлюючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення
О. Чуракова [431]	Співорганізація суб'єктом своїх та інших ресурсів для досягнення певної мети
О. Пометун [330]	Складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності
В. Маслов [259]	Система теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, а також організаційно-методичних, технологічних умінь, що об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні і психологічні якості
І. Зязюн [172]	Екзистенціональна властивість людини, продукт власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти
Національний освітній глосарій: вища освіта [283]	Динамічна комбінація знань, розумінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою

Додаток Б

Сутність професійної компетентності педагога (за матеріалами сучасних дисертаційних досліджень)

Прізвище автора, джерело	Визначення
О. Котенко [211, 40]	Інтегрована якість особистості, що ґрунтується на взаємозв'язку теоретичного (знання), практичного (уміння) та особистісного (мотиви і потреби) досвіду, що в поєднанні сприяють ефективній діяльності фахівця та є результатом його саморозвитку
В. Баркасі [30, 8–9]	Інтегральне утворення особистості, яке містить сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається
А. Шишко [444, 25]	Результат професійної освіти, що полягає у досягненні високого рівня педагогічної самосвідомості, готовності до педагогічної діяльності, становлення потреб до професійно-педагогічного самовизначення, творчої самореалізації у педагогічній діяльності
Л. Волошко [57, 8]	Інтегративне професійне особистісне утворення, у якому внутрішні ресурси людини, її особистісні якості та здібності розглядаються як джерело та критерій ефективності професійної діяльності в системі «людина–людина»
І. Халимон [414, 40]	Складне особистісне новоутворення, результат оволодіння компетенціями, досягнення якого передбачає наявність знань, практичних умінь і навичок, певного досвіду, мотивів, ставлень, особистісних цінностей і якостей тощо, необхідних для здійснення продуктивної діяльності
Г. Мельниченко [266, 7–8]	Інтегративна якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки й дає можливість спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані насамперед на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвитку й самовдосконаленню особистості педагога

Прізвище автора, джерело	Визначення
В. Єгорова [148, 63–64]	Інтеграція знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої рефлексії, що сприяє якісному, творчому виконанню професійної діяльності
А. Черноштан [429, 7]	Складна інтегративна структура, яка є визначальною характеристикою особистості фахівця і якісно проявляється у виборі оптимального рішення професійного завдання з числа можливих
Т. Базавова [26, 7]	Здатність і готовність фахівця до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності
С. Бурдинська [49, 8]	Характеристика теоретичної, практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що виражається в його здатності самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції
Т. Волох [57, 8– 9]	Інтегральна характеристика особистості, яка обумовлює здатність (уміння) вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, котрі виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей
Є. Тармаєва [384, 7– 8]	Професійно-особистісна характеристика педагога, яка виражається в готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини

Наукове видання

ДРАЧ Ірина Іванівна

**УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ**

МОНОГРАФІЯ

Редактор — Кірієнко О.П.
Комп'ютерна верстка — Лепешин Д.В.

Підписано до друку 24.07.13. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Ум.друк арк. 29,50. Тираж 300 прим. Зам № 13-234.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Дорадо-Друк»
09000, м.Сквира, вул. Щорса, 7 (044) 501-75-69 www.doradoalliance.com
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру ДК № 2600 від 01.09.2006 р.