

**Київський університет імені Бориса Грінченка**

**ОСВІТНЄ ЛІДЕРСТВО:  
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**



**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

# **ОСВІТНЄ ЛІДЕРСТВО: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

**За науковою редакцією В. Р. Міляєвої**

**Київ – Кривий Ріг  
ВИДАВЕЦЬ РОМАН КОЗЛОВ  
2021**

УДК 37:316.46

ББК 74

О-72

Рекомендовано до друку Вченою Радою  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 5 від 09.06.2021)

**Рецензенти:**

**Турбан В. В.** – доктор психол. наук, професор, завідувач лабораторії загальної психології та історії психології ім. В. А. Роменця Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

**Пащенко С. Ю.** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи факультету психології КНУ ім. Тараса Шевченка

**Клішевич Н. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

**О-72** **Освітнє лідерство: від теорії до практики** : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.

ISBN 978-617-7643-90-5

Монографію присвячено висвітленню теоретичних і методичних засад трансформації професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах України, а також аналізу кращих практик імплементації парадигми лідерства у вітчизняну освіту. Зміст монографії включає аналіз теоретико-методологічних підходів, навчальних програм, досвіду запровадження освітнього лідерства в закладах освіти.

Для науковців, викладачів, працівників освіти, керівників й фахівців, діяльність яких пов'язана навчанням і розвитком персоналу; студентів, аспірантів та докторантів, які цікавляться питаннями освіти та професійного розвитку на засадах лідерства.

УДК 37:316.46

ISBN 978-617-7643-90-5

© Авторський колектив, 2021

© Міляєва В.Р. (укладач), 2021

## ЗМІСТ

Передмова .....	5
-----------------	---

### РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА В ОСВІТІ

Моделювання професійної компетентності викладача закладу вищої освіти (на прикладі розробки профілю компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка) ( <i>Ю.В. Бреус</i> ) .....	8
Розвиток управлінських компетенцій в системі управління людським капіталом у закладах освіти ( <i>З.В. Юринець, Р.В. Юринець, Л.Й. Гнилянська</i> ) .....	31
Лідерство як модель ефективного управління освітньою організацією ( <i>А.О. Клочко</i> ).....	47
Розвиток лідерських якостей працівників освіти в умовах реформування галузі ( <i>Т.Р. Гуменникова, С.В. Боденчук</i> ) .....	60
Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як необхідна умова освітнього лідерства ( <i>Н.П. Любомудрова, Р.О. Винничук, О.Б. Задорожна</i> ) .....	72
Лідерство в структурі соціальної обдарованості ( <i>О.П. Демченко, Н.С. Казьмірчук, Н.О. Комарівська</i> ).....	87
Формування молодих лідерів: вимога часу та необхідна компетентність майбутнього ( <i>І.Г. Сновидович</i> ) .....	104

### РОЗДІЛ 2 ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (АДАПТАЦІЯ, ОЦІНКА, НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТЯН)

Сучасні підходи до формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти в системі підвищення кваліфікації (на прикладі програми підвищення кваліфікації викладачів Київського університету імені Бориса Грінченка) ( <i>І.М. Капралова, О.І. Бульвінська</i> ).....	119
---	-----

Управлінська компетентність як детермінанта успіху керівника ЗЗСО в умовах освітнього сьогодення ( <i>О.В. Пристай</i> ) .....	138
Професійна адаптація молодого викладача: від теорії до практики ( <i>О.І. Гуренко, Н.Ю. Цибуляк</i> ).....	160
Лідерство як детермінанта реформування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освіті ( <i>Н.Б. Чубінська</i> ).....	174
Формування лідерських якостей у студентів засобами неформальної освіти (на прикладі створення й функціонування молодіжної платформи «СПЕКТР») ( <i>О.М. Воєділова, О.Л. Дженджеро, А.О. Кузніцина</i> ) .....	185
Розвиток лідерського потенціалу учнів старшого шкільного віку в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти ( <i>Ж.М. Володченко, О.В. Лихошерст</i> ) .....	202

### **РОЗДІЛ 3**

#### **КРАЩІ ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Реалізація наставництва як інструмент розвитку лідерського потенціалу викладачів ЗВО ( <i>Ж.В. Савич</i> ) .....	223
Формування асертивної поведінки лідерів у закладах вищої освіти. Теоретичний аспект ( <i>Н.Ф. Шаповаленко, Т.О. Чигирин</i> ) .....	236
Творення професійної кар'єри особистості під час навчання: аналіз, досвід, перспективи ( <i>І.П. Калюжна, В.Р. Міляєва</i> ) .....	245
Іншомовна комунікативна компетенція як чинник конкурентноспроможності випускника університету ( <i>Н.І. Холявко</i> ).....	258
Розвиток та формування лідерських якостей дітей та молоді із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах ( <i>М.Г. Соляник</i> ) .....	272
Мінус на мінус дає плюс, або Як викладачу залишатися лідером для студентів покоління Z ( <i>Л.Б. Боденчук, І.В. Ліганенко, І.С. Мурашко</i> ).....	280

## ШАНОВНІ КОЛЕГИ, ДОРОГІ ЧИТАЧІ!

Дозвольте запропонувати вашій увазі монографію, яка стала результатом наукових досліджень співробітників ННЦ розвитку персоналу та лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка й викладачів і аспірантів з інших університетів України, дотичних у своїх наукових розвідках до теми реформування освіти і лідерства. В тому чи іншому аспекті кожна стаття торкається вказаної проблематики під об'єднаною ідеєю наукової теми «Розвиток лідерських якостей працівників освіти в умовах реформування галузі» навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка (номер державної реєстрації 0116U005688).

Актуальність теми, яку висвітлено в монографії, не викликає сумнівів у її авторів, адже однією із важливих умов забезпечення ефективного функціонування сучасної освіти наряду з оптимізацією і вдосконаленням є зміна управлінського менеджменту на лідерську парадигму. Очевидним є той факт, що традиційні принципи, методи і засоби навчання не забезпечують ефективного розвитку освіти, її конкурентоспроможності в умовах глобалізації, цифровізації, дистанційного та змішаного навчання. Реформування освіти вимагає від педагога не лише професійних знань, умінь і навичок, але й лідерських якостей, що дозволять йому успішно реалізувати свій творчий потенціал і розкрити потенціал своїх учнів. Розгляду вказаної проблематики й присвячено монографію, підготовлену співробітниками ННЦ розвитку персоналу та лідерства в межах реалізації завдань наукової діяльності із залученням науково-педагогічних працівників з різних університетів України.

Наукова діяльність ННЦ розвитку персоналу та лідерства реалізується співробітниками, які водночас є викладачами різних

кафедр Київського університету імені Бориса Грінченка, учасниками всеукраїнських й міжнародних проєктів, ініціаторами розробки дослідно-експериментальних тем у проблематиці середньої та вищої освіти.

Апробація отриманих результатів здійснюється на конференціях, вебінарах, круглих столах, фестивалях інших заходах, які організують або беруть у них участь співробітники ННЦ в Україні й за кордоном. Великою мірою науково-дослідна робота спрямована на публікаційну активність, розробку й видання навчальних посібників та матеріалів для організації реформування освіти і розбудови лідерства в закладах освіти. Адже сьогодні, як ніколи, актуальними є відповіді на питання: Як повинна змінитися професійна діяльність викладачів у зв'язку зі змінами у вищій освіті? Саме тому в зміст нашої монографії покладено авторські пропозиції щодо системного й комплексного вирішення таких нагальних питань, як підвищення мотивації науково-педагогічних працівників щодо забезпечення і здійснення освіти на високому методичному і науковому рівні; падіння престижу викладацької діяльності; оптимізація виконання великого навчального навантаження й віднайдення часу на професійний розвиток; розбудова необхідної і достатньої дослідницької, інформаційної й іншої інфраструктури для самоудосконалення викладачів та навчання здобувачів; залучення фахівців-практиків і науковців до освітнього процесу у ЗВО; оновлення кадрового складу ЗВО.

У структурі тексту монографії дотримано такої логіки: від теоретико-методологічних підходів (викладених у першому розділі) через аналіз програм (у другому розділі) до представлення досвіду запровадження парадигми освітнього лідерства в закладах освіти (у третьому розділі). Така логіка побудови тексту, послідовність представлення авторської аргументації, наявність візуальних фрагментів сприятимуть, на наше сподівання, легкому

сприйманню й емпіричному підтвердженню інформації, підкреслять її актуальність для практичної реалізації.

У першому розділі «Теоретико-методологічні засади дослідження особистості лідера в освіті в умовах реформування галузі» представлено розгорнутий аналіз найбільш концептуальних досліджень по темі. Основна частина другого розділу «Запровадження програм розвитку особистості лідера в закладах освіти» присвячена вирішенню завдань по адаптації, оцінці, навчанню і розвитку освітян. У третьому розділі «Кращі практики реалізації парадигми освітнього лідерства в закладах освіти» представлено узагальнення авторського досвіду з приводу організації наставництва в українських університетах, формування асертивної поведінки й комунікативної компетентності викладачів і студентів, побудови кар'єри молоді та ін.

Авторський колектив монографії висловлює сподівання, що представлені в публікації матеріали будуть цікавими для широкого кола читачів, зацікавлених у розбудові сучасної української освіти – викладачів, педагогів, дослідників, менеджерів, молодих вчених і студентів. Інформацію може бути використано в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти, інститутів післядипломної освіти та інших організацій для покращення професійної підготовки вчителів і викладачів. Також сподіваємось, що наша публікація приверне увагу до такої важливої проблеми, як формування лідера на студентській лаві під впливом особистості викладача. Це, на нашу думку, уможливить не тільки формування конструктивного погляду на проблему реформування галузі освіти, а й спонукатиме до проведення певного комплексу заходів активної реалізації освітніх реформ.

Бажаємо приємного і корисного читання!



# **Розділ 1**

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА В ОСВІТІ**

### **МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ РОЗРОБКИ ПРОФІЛЮ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧА КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА)**

**Ю. В. Бреус**

кандидат психологічних наук,  
завідувач ННЦ розвитку персоналу та лідерства  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Якісна освіта є важливим ресурсом розвитку суспільства. Відтак забезпечення якості вищої освіти – це один із ключових орієнтирів у розбудові Європейського простору вищої освіти та реформуванні системи вищої освіти. Якість освіти не є лінійним комплексним явищем: формується за допомогою освітнього середовища, освітніх програм, наявних ресурсів навчання, організації освітнього процесу, місцевого контексту та інших чинників. Проте, на нашу думку, вирішальну роль у забезпеченні якості вищої освіти відіграє рівень професійної компетентності викладача. На цьому наголошується й у Європейських стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), ухвалених на Міністерській конференції у Єревані 14–15 травня 2015 р. У документі одним із орієнтирів внутрішнього забезпечення якості визнано якісний викладацький

персонал з акцентом на визначальній ролі викладача у створенні високоякісного досвіду студентів, уможливлення набуття ними знань, компетентностей та навичок.

Водночас існує реальна проблема погіршення кадрового забезпечення українських закладів вищої освіти, про що зазначено у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки [18]. Зокрема, у документі мова йде про:

- падіння престижу викладацької діяльності;
- недостатню мотивацію науково-педагогічних працівників забезпечувати і здійснювати освітній процес на високому методичному і науковому рівні;
- невідповідність ліцензійних та акредитаційних вимог реальним можливостям забезпечення професійного розвитку викладачів;
- недосконалу тарифну політику у сфері оплати праці викладачів;
- відсутність реальних можливостей академічної мобільності викладачів;
- велике навчальне навантаження, яке залишає обмаль часу на професійний розвиток;
- застарілість або відсутність необхідної і достатньої дослідницької, інформаційної й іншої інфраструктури для самоудосконалення викладачів та навчання здобувачів;
- системні вади процесу атестації науково-педагогічних кадрів;
- відсутність механізму залучення фахівців-практиків і науковців до освітнього процесу у ЗВО;
- відсутність системного оновлення кадрового складу ЗВО;
- еміграцію найбільш кваліфікованих викладачів до закордонних ЗВО.

Зазначені проблеми потребують комплексного та системного вирішення, й сьогодні вища освіта знаходиться на етапі реформування: наразі існує необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів закладів вищої освіти відповідно до нових вимог. Проте кадрове забезпечення є одним із болючих місць реформи. Головне питання полягає в тому, як повинна змінитися професійна діяльність викладачів у зв'язку зі змінами у вищій освіті?

У нових умовах, коли акцент управління академічним персоналом перенесено з формальної відповідності кваліфікаційним та галузевим вимогам на результативність і ефективність діяльності, в українських університетах складається практика нової HR-політики і оцінки компетенцій науково-педагогічних співробітників. Пошук оптимальних умов, що забезпечують релевантність компетенцій викладацького складу результатам освіти студентів, є пріоритетним завданням управління університетом.

Перш ніж визначити зміст професійної компетентності викладача, варто проаналізувати поняття «компетентність» та «компетенція», які є ключовими категоріями у компетентнісному підході.

На основі аналізу наукової літератури, зацентруємо на головних підходах до трактування понять «компетенція» та «компетентність».

Поява терміну «компетенція» в науці та HR-спільноті пов'язана із роботами Д. Макклеланда та його послідовника Р. Боятциса, який у результаті досліджень якостей керівників виявив велику кількість факторів, що відрізняють ефективного керівника від неефективного. Він визначив поняття «компетенція», як «здатність людини поводитися таким чином, щоб відповідати вимогам роботи в певному організаційному середовищі, що, в свою чергу, є причиною досягнення бажаних результатів» [23].

Відтак у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях науковці та практики поняття «компетенція» трактують по-різному. Звертаємо увагу на домінантні, отже, «компетенція» – це:

- відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат (автори «Енциклопедії освіти»);

- сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них (О. Кучай);

- коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чітких повноважень, прав (тлумачний словник С. Ожегова);

- особиста властивість спеціаліста вирішувати визначений тип професійних задач (Ю. Рубін);

- готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації (А. Хуторський).

Поняття «компетентність» розуміють як:

- специфічна здібність, яка дозволяє особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя; вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності (А. Бодальов);

- проявлені спеціалістом з вищою освітою на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення (Ю. Татур);

– особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності (М. Холодна);

– володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері (А. Хуторський);

– якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері (В. Шадриков);

– те, чого досяг конкретний спеціаліст, вона характеризує міру освоєння компетенції і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» задачі (Ф. Шаріпов);

– здатність застосовувати знання та уміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях; поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань (Quality education and competencies for life).

Варто зазначити, що, наприклад, Дж. Равен не розмежовує ці поняття і визначає компетентність як специфічну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі; «володіння особистістю вузькоспеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [16].

Однак звертаємо увагу й на інші точки зору науковців, які вищезазначені категорії розмежовують. Так, наприклад, на думку О. Дрогайцева, зміст поняття «компетентність» значно ширший, адже це володіння знаннями, які дають змогу робити висновки, а «компетенція» – це коло питань, у яких особистість найкраще розуміється [4].

У своїх роботах В. Калінін також стверджує, що компетентність є більш широким поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [9, с. 8].

Цікавою є думка О. Кучая, який наголошує, що, хоча поняття компетентність і компетенція розмежовані у визначенні, однак сукупно вони відображають цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини [11, с. 45].

У свій час В. Луговий виокремив чотири групи підходів до визначення зазначених понять. Зокрема:

1. Компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми за законами випадковості.

2. Компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для позначення різних груп особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння).

3. Компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності (загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей). Поняття «компетенція» (компетенції) набуває значення юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій.

4. Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій (компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складовими цілого – компетентності) [13].

Саме на це, четверте, тлумачення ми будемо опиратися у подальших дослідженнях феномену компетентності, зокрема й професійної компетентності викладача. Так, компетенції ми розглядаємо як певний, заздалегідь визначений, набір знань, умінь, навичок, а компетентність – якісну характеристику їх засвоєння,

що виявляється в процесі практичної діяльності. У кожній конкретній галузі компетентність набуває своїх неповторних ознак і характеристик на відміну від компетенції, що є категорією результату освіти, навченості особи, яка виконує функціональну діяльність на своєму робочому місці, має певні повноваження у межах своєї посади.

Проблема визначення сутності професійної компетентності викладача вищої школи є предметом досліджень багатьох учених (Л. Алексеева, Г. Балл, Т. Бугайчук, О. Гура, В. Введенський, О. Дубасенюк, В. Калінін, А. Маркова, В. Стрельников, Л. Хоружа, Л. Шевчук, І. Ярмола та інші).

Під професійною компетентністю викладача будемо розуміти сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності (за визначенням Л. Хоружої) [22].

У межах нашого дослідження ми прийшли до висновку, що зміст і структуру професійної компетентності викладача варто визначити на основі його профілю компетенцій.

Профіль компетенцій – це індивідуальна еталонна модель компетенцій, необхідна для досягнення успіху на конкретній посаді. Опираючись на це визначення, можемо говорити про те, що профіль компетенцій викладача описує навички, здібності та компетенції, які особа повинна мати, щоб бути ефективним викладачем у своїй організації. Його розробка та впровадження може бути одним із варіантів вирішення кадрового питання у вищій освіті, пов'язаного із необхідністю зміни професійної діяльності викладачів у період реформування вищої освіти.

У 2018 році у Київському університеті імені Бориса Грінченка ректоратом було затверджено профіль компетенцій викладача (табл. 1). На прикладі зазначеного профілю розкриємо основні етапи та принципи його розробки.

Таблиця 1

## Профіль компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка

Компетентність / загальні компетентності	Компетенції	Показники прояву / результати навчання
1	2	3
<b>Дидактична / ЗК.01 ЗК.08 ЗК.09</b>	Інноваційність	<ul style="list-style-type: none"> <li>• володіння знаннями про нововведення у сфері освіти на рівні законів, наказів, постанов тощо;</li> <li>• оновлення змісту, форм і методів навчання відповідно до стандартів якості освіти;</li> <li>• поєднання традиційних та інноваційних форм та методів навчання</li> </ul>
	Професійне самовдосконалення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• побудова занять з врахуванням закономірностей процесу навчання;</li> <li>• забезпечення міждисциплінарного та системного підходів в освітньому процесі;</li> <li>• врахування психологічних аспектів розвивального навчання;</li> <li>• запровадження в педагогічну практику останніх досягнень сучасної науки</li> </ul>
	Комунікативно-інтерактивна компетенція	<ul style="list-style-type: none"> <li>• володіння інтерактивними методами навчання та вміння застосовувати їх у освітньому процесі;</li> <li>• організація індивідуальної й колективної взаємодії зі студентами;</li> <li>• здатність залучати студентів до проектної діяльності</li> </ul>
	Управлінська компетенція	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вміння ставити дидактичну мету та досягати її у партнерстві зі студентами;</li> <li>• стимулювання інтелектуального, творчого пошуку студентів та здійснення ними власних досліджень;</li> <li>• організація самостійної роботи студентів;</li> <li>• моніторинг, оцінка і корекція освітніх результатів</li> </ul>



1	2	3
Дослідниця / ЗК.05	Методологічна компетенція	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання інструментів оцінки потреб суспільства, бізнесу, тощо для формування актуальних тем дослідження;</li> <li>• здатність установлювати зв'язки між різними науковими теоріями і підходами; аналізувати, оцінювати та продукувати нові наукові ідеї;</li> <li>• уміння визначати та застосовувати релевантні методи, технології та інструменти для реалізації дослідження;</li> <li>• знання методів статистичної обробки даних дослідження</li> </ul>
	Науковий PR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання платформ Scopus та Web of Science для дослідницької діяльності;</li> <li>• публікація власних досліджень у Scopus та Web of Science;</li> <li>• використання сервісів для редагування текстів;</li> <li>• оформлення бібліографічних посилань у наукових роботах;</li> <li>• здатність виявляти в науковій діяльності комерційну складову та здійснювати трансфер технологій;</li> <li>• навички презентації результатів наукової діяльності з урахуванням потреб потенційного читача</li> </ul>
	Міжнародна та державна кооперація	<ul style="list-style-type: none"> <li>• організація роботи з потенційними партнерами;</li> <li>• навички ведення ділового листування (написання листів з пропозицією про співпрацю, мотиваційного листа / cv тощо);</li> <li>• створення та керування профілем автора в міжнародних реєстрах вчених (ORCID, Publons та ін.)</li> </ul>
	Проектна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння формувати концепцію і дизайн наукового проекту/дослідження;</li> <li>• навички написання проектних заявок;</li> <li>• уміння розраховувати та управляти бюджетом проекту;</li> <li>• володіння інструментами моніторингу та оцінювання виконання проекту</li> </ul>

1	2	3
	Академічна добросес-ність	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання інструментів для перевірки на наявність плагіату в наукових роботах;</li> <li>• спроможність до захисту своїх авторських прав;</li> <li>• розвиток академічної добросесності у студентів.</li> </ul>
<b>Лідерська /</b> <b>ЗК.02</b> <b>ЗК.03</b> <b>ЗК.06</b> <b>ЗК.07</b> <b>ЗК.10</b> <b>ЗК.11</b> <b>ЗК.12</b>	Розуміння поняття освітнього лідерства	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розуміння психологічних основ феномену лідерства;</li> <li>• побудова власної траєкторії розвитку лідерського потенціалу;</li> <li>• готовність до реалізації нововведень у викладацькій діяльності.</li> </ul>
	Креатив-ність	<ul style="list-style-type: none"> <li>• побудова креативних процесів;</li> <li>• створення креативного середовища для навчання;</li> <li>• оцінювання креативних продуктів</li> </ul>
	Комплексне вирішення проблем	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання різних прийомів та технік постановки цілей;</li> <li>• аналіз наявних зовнішніх та внутрішніх ресурсів для досягнення цілей;</li> <li>• планування й прогнозування досягнень;</li> <li>• прояв толерантності до невизначеного.</li> </ul>
	Ефективна комунікація	<ul style="list-style-type: none"> <li>• надання конструктивного зворотного зв'язку;</li> <li>• ефективно використовувати засоби комунікацій;</li> <li>• уміння чітко та зрозуміло формулювати свою точку зору, враховуючи потреби аудиторії;</li> <li>• практика ненасильницької комунікації та рефлексивного слухання.</li> </ul>
	Взаємодія з людьми	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання коучингового підходу у роботі викладача;</li> <li>• вміння працювати в команді;</li> <li>• розвиток у студентів навичок командної роботи;</li> <li>• високий рівень розвитку емоційного інтелекту.</li> </ul>
<b>Цифрова /</b> <b>ЗК.04</b>	Технології е-навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання онлайн сервісів та цифрових технологій для формування у студен-тів навичок успішної людини;</li> </ul>

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• створення навчальних е-ресурсів (текстові, мультимедійні, аудіо, відео тощо) та здатність аргументувати шляхи і методи їх використання залежно від навчальних цілей;</li> <li>• поєднання при створенні електронних навчальних ресурсів можливості сучасних LMS та сервісів Веб 2.0, Веб 3.0 залежно від стилів навчання студентів;</li> <li>• оцінювання інноваційних педагогічних та цифрових технологій для впровадження формального, неформального та інформального навчання;</li> <li>• опис та прогнозування освітніх трендів з урахуванням розвитку цифрових технологій;</li> <li>• інтегрування цифрових технологій в освітній процес</li> <li>• здійснення постійного саморозвитку через доступні цифрові ресурси</li> </ul>
	Цифрові інструменти для ефектвної комунікації	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання онлайн сервісів для вирішення завдань ефектвної комунікації у змішаному навчанні;</li> <li>• спілкування з колегами в одній освітній установі та за її межами за допомогою корпоративних сервісів, соціальних мереж, системи е-навчання тощо;</li> <li>• оперативне консультування учасників освітнього процесу інструментами е-середовища Університету</li> </ul>
	Цифрові інструменти для ефектвної співпраці	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання онлайн сервісів для вирішення завдань співробітництва у змішаному навчанні;</li> <li>• модифікація та редагування існуючих цифрових освітніх ресурсів (при наявності відповідного дозволу) з дотриманням вимог академічної доброчесності;</li> <li>• розміщення та поширення створених цифрових освітніх ресурсів в репозиторіях та на освітніх платформах Університету;</li> <li>• спільне (колективне) створення цифрових освітніх ресурсів;</li> <li>• створення та редагування електронних документів для спілкування, кооперації та інформування учасників з питань освітнього процесу</li> <li>• пропонування нових шляхів та ресурсів для спільної е-взаємодії</li> </ul>

1	2	3
	Цифрові інструменти для форму-вального оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розробка критеріїв оцінювання якості створених навчальних е-ресурсів різного формату: текстові, мультимедійні, аудіо, відео;</li> <li>• застосування онлайн сервісів для вирішення завдань формувального оцінювання у змішаному навчанні</li> </ul>

ЗК.01. Знання та розуміння предметної області і професійної діяльності

ЗК.02. Володіння навичками критичного мислення

ЗК.03. Володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію

ЗК.04. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології

ЗК.05. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел

ЗК.06. Здатність до особистісного і професійного розвитку

ЗК.07. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)

ЗК.08. Здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності

ЗК.09. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети

ЗК.10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)

ЗК.11. Здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності

ЗК.12. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо

Сьогодні існує три способи моделювання компетенцій [10]:

- застосування стандартизованих моделей компетенцій найбільш успішних компаній;

- коригування стандартизованих моделей компетенцій відповідно до цілей організації та цінностей корпоративної культури;

- побудова моделі компетенцій «з нуля» на основі стратегій розвитку, місії організації та типу корпоративної культури за допомогою зовнішніх консультантів або самостійно.

З нашого досвіду, ми скористалися саме третім способом і розробили «з нуля» профіль компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка.

#### *1 етап. Аналіз нормативної документації*

У побудові профілю компетенцій викладача вважаємо за необхідне рухатись у напрямку від визначення функцій та професійних завдань на посаді до відповідних ним компетенцій з уточненням поведінкових індикаторів прояву кожної компетенції на основі аналізу поведінки успішних та неуспішних працівників. Саме на першому етапі важливо на основі проведеного аналізу описати діяльність викладача, визначити його трудові функції та професійні завдання.

Нині вихідними нормативно-правовими документами в Україні, які відображають вимоги як до змісту, якості, умов професійної діяльності, так і до професійних і особистісних характеристик фахівця, є такі: Закон України «Про вищу освіту», Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом, Національна рамка кваліфікацій, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 №1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25.06.2020 №519).

Важливим є той факт, що в Україні 23 березня 2021 р. затверджено професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [15], в якому встановлено вимоги до професійних компетентностей викладачів закладів вищої освіти, визначено умови для їхнього професійного розвитку та підвищення якості їхньої праці. Станом на сьогодні був лише проект професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор», який був винесений на обговорення у 2020 році. Як зазначає Я. Бельмаз, «...така ситуація обумовлена низкою об'єктивних причин: по-перше, це відсутність стандартної спеціальної підготовки таких фахівців, і, по-друге, розмаїттям професійних функцій науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, які складно зафіксувати в офіційних документах у повному обсязі» [1].

І хоч профіль компетенцій не варто ототожнювати із поняттям професійного стандарту, цей документ є важливим орієнтиром у розробці профілю компетенцій для викладачів. Різниця між документами полягає в тому, що у професійному стандарті реалізація трудової функції здійснюється через знання, уміння та навички, а профіль компетенцій фокусується на іншому – професійній поведінці. Принципи професійної поведінки теж впливають з характеристики трудових функцій, і деякі є характерними для декількох таких функцій, а тому часто зустрічаються у сполученні з ними чи повторюються. Визначення такого аспекту спрямоване на формування спроможності працівника швидко пристосовуватись до умов праці в конкретній організації та ефективно виконувати професійну діяльність.

Водночас у процесі розробки профілю компетенцій закладам вищої освіти варто орієнтуватися на власні положення і посадові інструкції, що визначають посадові обов'язки науково-педагогічних працівників. Працюючий профіль компетенцій будується

на цінностях конкретної організації. Тільки в цьому випадку він буде приносити той результат, заради якого він розробляється. Основним завданням під час створення профілю компетенцій викладача є визначення прикладів поведінки, що забезпечує його успішну роботу. Яка вона зараз і якою має бути в майбутньому? Яка поведінка викладача стимулюється закладом вищої освіти? Яка поведінка викладача буде сприяти реалізації місії організації та досягненню стратегічних цілей? Саме тому профіль компетенцій не може бути уніфікованим документом для усіх закладів освіти, на відміну від інших документів, про які вже згадувалось.

Тож підводячи підсумок проведеного аналізу і повертаючись до поставлених нами завдань у процесі розробки профілю, на нашу думку, найбільш точно трудові функції викладача зазначені у професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», серед яких:

- розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін, підготовка навчальних і методичних матеріалів;
- викладання, консультативна підтримка студентів;
- оцінювання результатів навчання;
- виконання дослідницьких / творчих проєктів, оприлюднення їх результатів та забезпечення захисту авторських прав;
- участь у роботі кафедри, інших колегіальних органів, професійних об'єднань, організація освітніх та наукових заходів;
- керівництво науковою, творчою роботою студентів, аспірантів;
- розроблення та вдосконалення освітніх програм;
- здійснення наукової та фахової експертизи, консультування підприємств, установ, організацій [15].

Що стосується виокремлення видів науково-педагогічної діяльності, тут дотримуємося законодавства і вважаємо, що її зміст можна трактувати як сукупність навчальної, методичної,

наукової (науково-технічної, мистецької), організаційної й виховної діяльності з виділенням основних видів роботи у кожній з них.

### *2 етап. Моделювання компетенцій*

На другому етапі ключовими завданнями є створення моделі компетенцій. На цьому етапі здійснюється перехід від аналізу задач діяльності, трудових функцій викладача до аналізу складових їх виконання, а саме – до компетенцій. Збір інформації на даному етапі важливо проводити проектною групою, залучивши співробітників, які будуть використовувати цю модель. Учасники проектної групи повинні визначитися, скільки компетентностей має містити модель, а також наскільки деталізованою має бути кожна компетентність, скільки компетенцій вона буде включати.

На етапі моделювання компетенцій для збору інформації можна використати наступні методи:

- фокус-групи;
- структуровані опитування;
- інтерв'ю;
- аналіз конкретних робочих ситуацій;
- метод «критичних інцидентів».

Під час розробки моделі компетенцій можуть бути допущені такі помилки, які у подальшому негативно впливають на результат:

– Перетинання компетенцій – схожі індикатори використовуються для визначення двох або трьох різних компетенцій.

– Складні компетенції, тобто компетенції, які занадто складно сформульовані, що ускладнює роботу з ними.

– Суперечливі компетенції, тобто компетенції, які містять твердження, що позначають протилежні речі. Ця помилка проявляється у наявності компетенції, яка містить кілька суперечливих між собою індикаторів поведінки.



– Компетенції, що містять в описі, є не індикаторами поведінки, а бажаним результатом діяльності. Індикатор не повинен вказувати на результат діяльності, оскільки результат є наслідком володіння компетенцією, а не визначенням самої компетенції.

– Занадто складна або занадто проста модель компетенцій, що утрудняє її використання та знижує її ефективність.

– Якщо модель запозичена в іншій організації, то вона може здатися неактуальною для співробітників, і вони не будуть використовувати її, тому що не бачитимуть цінність запозичених компетенцій.

*3 етап. Формування профілю компетенцій викладача на основі моделі компетенцій.*

Результатом розробки моделі компетенцій є профілі компетенцій, побудовані для конкретної посади. Так, має бути готовий перелік компетентностей та відповідних компетенцій, виділені індикатори, що описують і розшифровують компетенцію мовою поведінки (як компетенція проявляється у роботі співробітника).

Вказаний етап є логічним продовженням попереднього, під час якого аналізується отримана інформація, перевіряється її валідність через отримання зворотних зв'язків від інших експертів, керівника організації та зацікавлених груп співробітників.

На цьому етапі в результаті роботи проектної групи в Київському університеті імені Бориса Грінченка та профільних фахівців, які займалися розробкою профілю компетенцій, було виділено чотири ключові компетентності сучасного викладача: дидактична, дослідницька, лідерська та цифрова. Кожну компетентність описує 4–5 компетенцій, які її формують (табл.1). Так, наприклад, лідерська компетентність викладача визначається через його розуміння освітнього лідерства, креативність, вміння комплексно вирішувати проблеми, здатність до ефективної комунікації та взаємодії з людьми.

Також у процесі визначення ключових компетенцій було враховано перелік загальних компетентностей викладача, який міститься у професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»:

1. Знання та розуміння предметної області і професійної діяльності

2. Володіння навичками критичного мислення

3. Володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію

4. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології

5. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел

6. Здатність до особистісного і професійного розвитку

7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)

8. Здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності

9. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети

10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)

11. Здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності

12. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо [15].

Зокрема, ці загальні компетентності враховані у змісті дидактичної, дослідницької, лідерської та цифрової компетентності, які визначені у профілі компетенцій викладача.

Варто зазначити, що такий профіль компетенцій не включає спеціальні чи фахові компетенції, які обумовлені сферою діяльності. Такі компетенції є предметом інших спеціальних досліджень.

Загалом, для того, щоб профіль компетенцій працював, необхідні такі умови:

– Принцип орієнтування на компетенції – компетенції викладача розглядаються позитивно, тобто увага фокусується на тому, що викладач знає або вміє на певній стадії свого професійного становлення.

– Принцип самооцінки та зовнішнього оцінювання виходить з того, що в закладі вищої освіти культивується самооцінка професійної діяльності викладачів, а у зворотному випадку – пропонується інструмент для її оцінки. Завдяки профілю компетенцій викладачі можуть об'єктивно оцінювати свою викладацьку діяльність. Заохочення викладачів до самооцінки дає їм можливість спостерігати за своїм професійним розвитком та стимулювати його. Для фахівців з підвищення кваліфікації це є додатковим інструментом для визначення потреб у підвищенні кваліфікації викладачів і гарантування якості навчання.

– Принцип рефлексії полягає в тому, що профіль компетенцій є дієвим стимулом для рефлексії професійного стану та планування заходів для його оптимізації. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом самооцінки: якщо викладач аналізує результати самооцінки своєї діяльності й осмислює їх, або результати його оцінки з боку колег, експертів з підвищення кваліфікації або керівника, він менш схильний переоцінювати або недооцінювати себе. У такому разі викладач свідомий своїх прогалин і потреб у підвищенні кваліфікації.

– Відкритість профілю – профілю компетенцій викладачів не є кінцевим результатом. Він може доповнюватися новими категоріями, адаптуватися до різних контекстів. Він може і повинен періодично оновлюватися та удосконалюватися.

#### *4 етап. Інтеграція профілю в HR-процеси*

Існує тісний зв'язок профілю компетенцій з іншими моделями управління персоналом, що забезпечує ефективність використання цього інструменту у роботі з персоналом у закладах

вищої освіти. Проаналізуємо такий зв'язок з основними HR-процесами:

*Прийом на роботу.* Профіль компетенцій дозволяє здійснити оцінку кандидатів на посаду відповідно до чітко визначених вимог. У результаті оцінки кандидатів робиться висновок про повну / часткову відповідність. Кандидати / співробітники отримують ранги / пріоритети щодо відповідності їх компетенцій вимогам посади, в результаті з'являються підстави для обґрунтованих кадрових рішень.

*Оцінка персоналу.* Профіль компетенцій дозволяє розробити профілі вимог для посади і підібрати методи оцінки розвитку компетенцій співробітника у порівнянні з необхідним. На оцінку співробітників, таким чином, поширюються єдині стандарти, що забезпечує порівняльний аналіз співробітників стосовно заданих умов діяльності.

*Управління кар'єрою.* Рівень розвитку компетенцій співробітника може порівнюватися не тільки з профілем його поточної діяльності, а й з іншими управлінськими посадами, котрі потенційно звільняються. Це дозволяє формувати кадровий резерв на єдиних раціональних підставах.

*Навчання і розвиток.* У цілому компетенції можна розвивати. Щодо викладача, який пройшов оцінку, можна зробити висновок за напрямками його подальшого навчання і підготувати плани індивідуального розвитку.

*Трансляція корпоративної культури.* Корпоративна культура і стратегія розвитку закладу освіти закладаються у зміст вимог, що пред'являються до співробітників. У будь-який момент часу стає можливим відстежити, як короткочасні зусилля в галузі управління талантами працюють на довгострокові орієнтири розвитку закладу через прозору і раціональну систему показників (чисельних значень компетенцій).

Отже, на основі проведеного аналізу наукової літератури та нормативно-правових документів встановлено, що одним із варіантів вирішення кадрового питання у вищій освіті, пов'язаного із необхідністю зміни професійної діяльності викладачів у період реформування вищої освіти, є розробка профілю компетенцій викладача та його впровадження у діяльність закладів освіти. Тут важливо відмітити декілька ключових тез:

1. Працюючий профіль компетенцій будується на цінностях конкретної організації. Кожен заклад освіти має розробити власний профіль компетенцій викладача, який буде відображати еталонну модель поведінки викладача, необхідну для досягнення успіху саме в цьому закладі.

2. Визначення компетенцій та розробка профілю компетенцій є важливим, трудомістким, але не сталим процесом. Він має доповнюватись, удосконалюватись, відображати реальні стратегічні цілі закладів освіти.

3. Профіль об'єднує всі HR-процеси в єдину систему, зрозумілу не тільки для співробітників відповідних підрозділів, але і для керівників усіх рівнів. Він є своєрідним інструментарієм під час прийому на роботу, оцінюванні, навчанні, розвитку, управлінні кар'єрою викладачів закладів вищої освіти, трансляції корпоративної культури.

#### **Список використаних джерел**

1. Бельмаз Я. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України // Гуманізація навчально-виховного процесу, 2011. – Спецвип. 7. – С. 23–33.
2. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Бояцис; пер. с англ. – М.: НИРО, 2008. – 352 с.
3. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. 2009, – № 2. – С. 51–61.

4. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема / О.І. Дрогайцев // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг : КДПІ, 2002. – Вип. 4. – С. 62–70.
5. Енциклопедія освіти / Головн. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Закон України "Про вищу освіту": чинне законодавство: (офіційний текст). – К.: Паливода А.В., 2014. 20 с. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України та ін. – URL: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>
9. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
10. Кожан Т.О. Визначення видів компетенцій менеджера з персоналу / Т.О. Кожан // Соціально-трудові відносини: теорія та практика. 2013. – № 2. – С. 98–104.
11. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44–48.
12. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В.; [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. – Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. – 92 с.
13. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К., 2009. – С. 8–13.
14. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341>

15. *Професійний стандарт на групу професій «Викладач закладів вищої освіти»*. – URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
17. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
18. *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки*. – URL: [http://www.reform.org.ua/proj\\_edu\\_strategy\\_2021-2031.pdf](http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf)
19. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково- педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали); у 2-х ч. / Авторський колектив: Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Регейло, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко; за ред. О. Ярошенко. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2018. – Ч. 2. – 105 с.
20. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія / Гол ред. Кремень В. – К.: Педагог. думка, 2007. – 352 с.
21. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия “Мастера психологии”).
22. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: моногр. / Л.Л. Хоружа. – К.: – Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 319 с.
23. McClelland D.C. (1973), Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1–14.

## **РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМ КАПІТАЛОМ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

### **З.В. Юринець**

доктор економічних наук, професор,  
професор кафедри менеджменту  
Львівського національного університету імені Івана Франка

### **Р.В. Юринець**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри інформаційних систем та мереж  
Національного університету «Львівська політехніка»

### **Л.Й. Гнилянська**

кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри менеджменту організацій  
Національного університету «Львівська політехніка»

Нові виклики ставлять перед закладами освіти, організаціями та їх працівниками нові завдання. У зв'язку з цим актуальним є розгляд проблематики лідерства та розвитку управлінських компетенцій у менеджерів сфери освіти.

Ефективний менеджер – це особа з такими лідерськими якостями, які забезпечують ефективне виконання поставлених перед колективом завдань. Набуті знання, професійний досвід і отримані навички дають змогу управляти колективом як налагодженим механізмом, постійно удосконалюючи результати діяльності.

Для вимірювання і визначення управлінських якостей менеджерів та працівників загалом варто звернутися до класичних теорій лідерства [7, с. 252–262]. Однак для формування управлінської компетентності співробітників необхідно враховувати стратегічні цілі організацій. Актуальні й добре розвинуті управлінські компетенції дають змогу менеджерам бути більш ефективними,



передбачувати вимоги завтрашнього дня, саморозвиватися і розвивати організацію.

У сучасних наукових розвідках представлено дослідження лідерських властивостей, компетентностей. Зокрема можна виділити кілька основних груп компетенцій [2, с. 53-55]:

- аналіз ситуації й ухвалення управлінських рішень (важливо, щоб у менеджерів і персоналу була певна широта бачення та готовність бачити більше, ніж безпосередні завдання);

- управління робочим процесом (компонента лідерства – вміння вибудовувати робочий процес, управляти своїм часом і часом команди, правильно розподіляти відповідальність);

- командна взаємодія (лідер повинен співпрацювати з іншими людьми і домагатися взаємовигідних рішень);

- комунікація і залучення (лідер має вміти зрозуміло та чітко аргументувати свої ідеї, знаходити колег для реалізації задуманого);

- саморозвиток і розвиток людського капіталу (лідерові необхідно вміти створити сильну згуртовану команду професіоналів, розвивати своїх співробітників);

- управління змінами (співробітники повинні бути готові підтримувати зміни, відкрито говорити про проблеми і пропонувати шляхи їхнього вирішення);

- чесність і етична поведінка (дотримання етичних норм – запорука довгострокового успіху);

- орієнтація на результат (ніколи не зупинятися на досягнутому, прагнути до освоєння нового і досягнення більш високих результатів – головна якість лідера).

Управлінські компетенції зумовлені вибором управлінського стилю керівника, його роллю як лідера, набутими навичками та вміннями. Стиль управління знаходить своє відображення у найрізноманітніших інструментах менеджменту:

– методах організації (процедури, норми, система мотивування тощо);

– соціально-психологічних методах.

Звертаємо увагу на класифікацію стилів управління менеджера, яка ґрунтується на двох фундаментальних компонентах управлінської поведінки: орієнтування на результат (наслідки, розвиток) і орієнтування на персонал (людський капітал) [5, с. 91].

Орієнтування на результат характеризує керівників, які займаються першочергово формулюванням цілей, плануванням діяльності підрозділу, організацією поточної діяльності, контролем процесу і результатів. Орієнтування на персонал (людський капітал) властиве керівникам, які приділяють багато уваги мотивації підлеглих, їхньому навчанню, делегуванню і наставництву [3].

Окремі науковці [1] відзначають важливість компетенції «цільова орієнтація чи орієнтація на результати (результат)», яка представлена в описі додатковими поведінковими показниками, такими як: навички вирішення проблем, ефективність і точність висновків, проактивність, мобілізація інших до дії, планування дій, передбачення загроз, усунення негараздів тощо.

На рис. 1 наведено матрицю, в якій виокремлено чотири групи стилів управління [5, с. 91]:

1. низький рівень орієнтування на результат (наслідки, розвиток) і низький рівень орієнтування на персонал;

2. низький рівень орієнтування на результат (наслідки, розвиток) і високий рівень орієнтування на персонал;

3. високий рівень орієнтування на результат (наслідки, розвиток) і високий рівень орієнтування на персонал;

4. високий рівень орієнтування на результат (наслідки, розвиток) і низький рівень орієнтування на персонал.

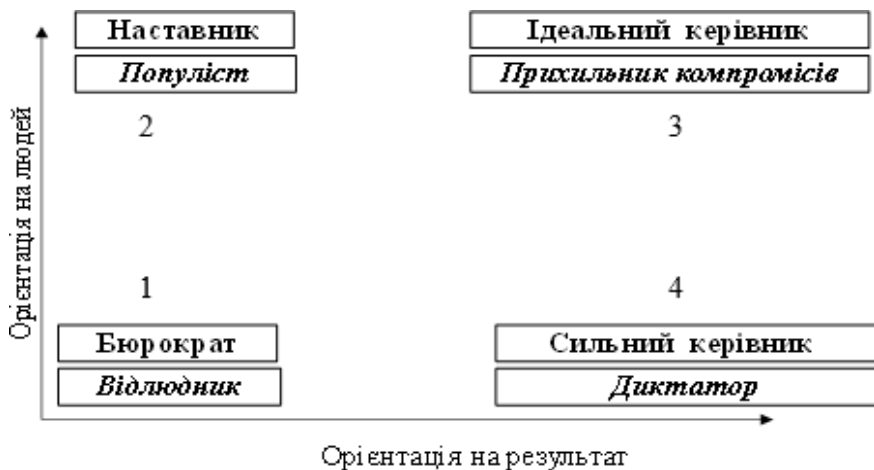


Рис. 1. Матриця стилю управління за орієнтуванням

У правничому коледжі Львівського національного університету ім. І. Франка було проведено опитування та дослідження щодо відповідності стилю управління директора за орієнтуванням. Для цього було розроблено опитувальник і запропоновано запитання.

Для визначення орієнтування на результат обрано такі запитання: вміння формулювати власні цілі, вміння формулювати цілі, завдання для колективу працівників, рівень планування діяльності підрозділу/організації, рівень організації поточної діяльності підрозділу/організації, рівень контролю процесу діяльності, рівень контролю результатів діяльності.

Для визначення орієнтування на персонал обрано такі запитання: вміння мотивувати підлеглих, рівень застосування сучасних інструментів мотивування персоналу, наявність розвитку персоналу, рівень застосування сучасних інструментів розвитку персоналу, вміння делегувати повноваження (завдання), вміння здійснювати наставництво, вміння здійснювати консультування.

Було проведено опитування працівників коледжу на відповідність їхнього директора до певної групи стилю управління.

Шкала оцінювання складала від 0 до 1, де 1 – найвищий рівень відповідності стилю управління за орієнтацією, 0 – найнижчий рівень відповідності стилю управління за орієнтацією. Результати проведеного опитування наведені у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1.

**Результати проведеного опитування на відповідність стилю управління орієнтованого на результат (наслідки, розвиток)**

Напрямок стилю управління	Середній бал
Вміння формулювати власні цілі	0,80
Вміння формулювати цілі, завдання для колективу працівників	0,83
Рівень планування діяльності підрозділу/підприємства	0,73
Рівень організації поточної діяльності підрозділу/підприємства	0,83
Рівень контролю процесу діяльності	0,88
Рівень контролю результатів діяльності	0,80
Загалом	0,69

(Джерело: складено авторами)

Орієнтування на персонал властиве керівникам, які приділяють багато уваги мотивації підлеглих, їхньому навчанню, делегуванню і наставництву.

Таблиця 2.

**Результати проведеного опитування на відповідність стилю управління орієнтованого на персонал**

Напрямок стилю управління	Середній бал
Вміння мотивувати підлеглих	0,45
Рівень застосування сучасних інструментів мотивування персоналу	0,48
Наявність розвитку персоналу	0,68
Рівень застосування сучасних інструментів розвитку персоналу	0,45
Вміння делегувати повноваження, завдання	0,35
Вміння здійснювати наставництво	0,38
Вміння здійснювати консультування	0,40
Загалом	0,45

(Джерело: складено авторами)

Основні напрацювання для проведення дослідження наведені на рис. 2.

Проблема дослідження	→	Встановлення рангів вагомості індикаторів для оцінювання відповідності керівника стилю управління
Термін проведення	→	Лютий 2020 р.
Тип дослідження	→	Експертне
Метод дослідження	→	Неструктуроване, пряме інтерв'ю
Обсяг вибірки	→	50 інтерв'юерів (співробітники підрозділів організації)
Робоча гіпотеза	→	Існують індикатори, які мають вплив на рівень орієнтування керівника на людський капітал та результат
Хід дослідження	→	Ціль: ранжування запропонованих індикаторів експертами за ступенем важливості. Результат: проранжований перелік індикаторів.
Результати дослідження	→	Встановлено ранги вагомості показників для оцінювання відповідності керівника стилю управління за орієнтуванням
Проблема дослідження	→	$m=50$ (кількість індикаторів оцінки відносно кожної із груп), $n=13$ (кількість груп, за якими проводиться оцінка), $\frac{50 * (13 + 1)}{2} = 350$ $S = 344576$ $W = \frac{12 * 344576}{50^2 * (13^3 - 13)} = 0,757$

Рис. 2. Основні напрацювання для проведення дослідження

(Джерело: складено авторами)

Запропоноване дослідження було здійснено завдяки врахуванню ступеня узгодженості думок опитуваних респондентів. Отримане у ході розрахунків значення  $W$  – коефіцієнта конкордації – переважає 0,757, що свідчить про достатній рівень узгодженості думок респондентів відносно ваги обраних індикаторів.

Також з метою репрезентації ступеня статистичної значущості (вагомості) розрахованого у дослідженні коефіцієнта  $W$ , нами обчислено критерій Пірсона ( $\chi^2$ ). Потрібно зазначити, що

табличне значення критерію Пірсона достатньо менше за обчислене значення. Таким чином, за усіма показниками проведене експертне опитування відповідає оптимальному рівню такого виду досліджень.

За результатами проведеного дослідження побудовано матрицю стилю управління за орієнтуванням, яка характерна для директора коледжу (див. рис. 3).

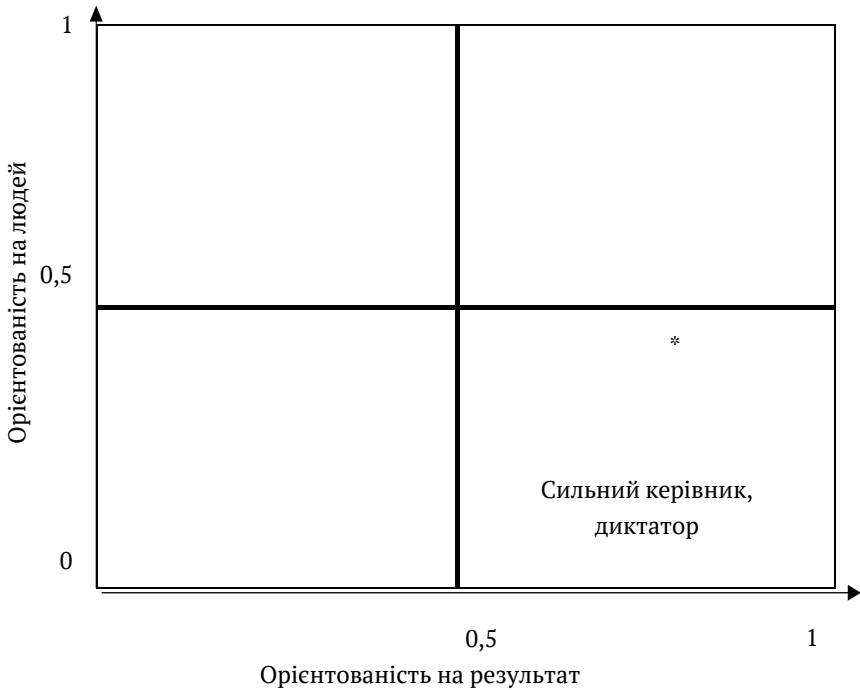


Рис. 3. Матриця стилю управління за орієнтуванням, яка характерна для директора

(Джерело: складено авторами)

Як бачимо, за результатами опитування працівників директорів коледжу характерний стиль управління, який відповідає сильному керівнику (коли мова йде про адекватну ситуацію) чи

диктатору (неадекватний варіант). Такий стиль управління має свої плюси та мінуси.

Поведінка лідера, орієнтованого на завдання, виявляється у побудові жорсткої організаційної структури з встановленими ролями та взаємовідносинами, налагодженими комунікаційними каналами та незмінними методами роботи. Такі лідери втілюють управлінські функції, використовуючи накази, вказівки, цілі та завдання. Поведінка лідера, орієнтованого на відносини, насамперед проявляється у турботі про задоволення соціальних та емоційних потреб своїх підлеглих. Такий лідер підтримує особисті стосунки у колективі, використовуючи відкриті комунікації, надає соціальну й емоційну підтримку підлеглим [3].

Хороший керівник може сформувати довгострокову стратегію та ефективно реагувати на поточні виклики. Це неможливо без підтримки професійного та ефективного управлінського персоналу та мотивованих працівників. Тому найважливіші лідерські якості включають здатність чітко визначати цілі, мотивувати колектив ототожнюватися з цими цілями та зобов'язуватися до їхньої реалізації. Ефективний керівник повинен бути далекоглядним, харизматичним і одночасно вміти мотивувати та слухати своїх співробітників. Його перевагою є стратегічність мислення щодо діяльності організації, втілення змін і здатність досягти запланованих стратегічних цілей. Ключовим тут є спроможність ініціювати постійні зміни, пояснювати їхню необхідність і залучати якомога більше працівників. Процес реалізації стратегії та постійна потреба у впровадженні змін вимагають терпіння менеджерів.

Керівники повинні вміти слухати людей, керувати ними прозоро, стимулювати їх, змушувати персонал відчувати успіх організації, що також є їхнім успіхом. Відсутність взаємодії між нижчим і вищим рівнями в структурі організації може бути чинником, що сильно обмежує її подальший стратегічний розвиток. Менеджер





Стиль керівництва, що ґрунтується на вказівках (S1): висока орієнтація на завдання і низьке спрямування на відносини. Лідер, який використовує цей стиль, розподіляє між підлеглими ролі на свій розсуд і постійно вказує їм, що, як і коли потрібно робити. Це насамперед директивний стиль [6, с. 143].

Ефективність стилю управління багато в чому залежить від рівня зрілості працівників і кожної ситуації, в якій перебувають менеджери та персонал.

Поняття «зрілості» обумовлене ступенем здатності та готовності персоналу швидко реагувати на практичне впровадження завдань виконувати дії, які від нього вимагає керівництво.

Спроможність означає, що працівник компетентний, має необхідні знання, навички, досвід, щоб грамотно виконати поставлене йому завдання.

Готовність свідчить про впевненість персоналу отримати бажаний результат і наслідки впроваджених дій, вмінні себе змотивувати чи бути вмотивованим керівництвом до здійснення сформованого завдання.

Обрати стиль управління потрібно залежно від співвідношення спроможності і готовності працівників (рис. 5).

Варто виокремити такі групи зрілості персоналу [5, с. 94].

1. Низька зрілість підлеглих (R1). У випадку неспроможності та небажання працівників виконувати роботу, лідерів потрібно застосувати директивний чи автократичний стиль управління (S1).

2. Середня зрілість підлеглих (R2). У разі нездатності працівників, але їхнього бажання виконувати завдання, треба використовувати стиль, що зорієнтований на підтримку, розвиток підлеглих, їхнє переконання (S2).

3. Зрілість працівників вище середньої (R3). Коли виконавці спроможні, але не хочуть виконувати завдання, найкращим буде

стиль керівництва, який орієнтований на розвиток міжособових відносин у колективі (S3).

4. Висока зрілість підлеглих (R4). У випадку здатності працівників та їхнього бажання реалізовувати завдання, лідер може винагородити своїх відповідальних, самодостатніх і професійних підлеглих суттєвою часткою автономії, застосувавши для цього стиль делегування (S4).

← Зрілість підлеглих →			
Висока	Помірна		Низька
R4	R3	R2	R1
Здатні та хочуть виконувати завдання чи впевнені у собі	Здатні, але не хочуть виконувати завдання і не впевнені у собі	Не здатні, але хочуть виконувати завдання чи впевнені у собі	Не здатні і не хочуть виконувати завдання і не впевнені у собі
<b>Діяльність спрямовується підлеглими</b>		<b>Діяльність спрямовується лідером</b>	

*Рис. 5. Зрілість підлеглих, співвідношення спроможності та готовності підлеглих і вибір стилю керівництва*

Відповідно до рисунку 5 працівники коледжу з певних причин не здатні і не хочуть виконувати завдання і не впевнені у собі. Можливо така ситуація склалась через дещо авторитарний стиль управління директора, надто інертних працівників, які працюють у закладі тощо.

Отже, директору потрібно звернути увагу на вдосконалення свого стилю управління і акцентуватись на стилі делегування, оскільки це один із кращих стилів, що вимагає від керівника високих знань, досвіду, компетентностей, навичок, умінь. Такого типу лідер повинен сам розвиватись і підніматись разом із персоналом на вищий ступінь зрілості.

Делегування відповідальності викликає занепокоєння у менеджерів, які бояться, що таким чином втратять контроль над ситуацією. Однак не можливо досягнути успіху в управлінні організацією самостійно. Керівник повинен мати можливість спонукати працівників до докладання інколи й надмірних зусиль. Тому потрібно вміло керувати управлінськими командами та делегувати повноваження, що є результатом колективної роботи.

Варто виокреми кілька практичних порад для кращого делегування завдань в організації.

1. Насамперед, залежно від ситуації, потенційного впливу на господарську діяльність і ризику ухвалення рішення, виділяють 4 варіанти захисту від потенційних помилок працівників, які не завжди готові брати на себе відповідальність за виконання завдання та ухвалення рішення.

Тому працівникові формують рамки, в яких (рис. 6) [8, с. 121–127]:

- Працівник може ухвалювати самостійні рішення.
- Працівник може ухвалювати самостійні рішення, але повідомляти про це керівника.
- Працівник може ухвалювати рішення, але спочатку повинен проконсультуватися з керівником чи наставником.
- Працівник не може ухвалювати рішення.



Рис. 6. Матриця делегування та можливість ухвалення рішення працівником

З часом, поряд із розвитком компетенцій працівників, варто розширювати здатність персоналу самостійно ухвалювати рішення з більш важливих і ризикованих питань.

2. Один з основних принципів раціональної організації праці та управління часом – це те, що може бути передано на аутсорсинг, потрібно негайно віддати. Делегувати доцільно якомога раніше. Чим раніше передати завдання працівникові, тим більше шансів на його реалізацію. Категорично не потрібно тримати завдання в ящику чи в голові.

3. Процес делегування завдання має супроводжуватись встановленням термінів. Чим раніше встановлено терміни, тим більше шансів, що завдання буде виконано вчасно або достроково. Якщо завдання має бути виконане у п'ятницю, по можливості, варто повідомити працівника, що це завдання має бути виконано у вівторок. У такому випадку менеджер матимете достатньо часу для виправлення та вирішення надзвичайних ситуацій.

4. Делегувати завдання потрібно відповідно до можливостей працівників. Варто уникати експериментів, делегуючи завдання працівникам з неспеціалізованими, а різнобічними компетенціями. Не доцільно перевантажувати працівників завданнями, що перевищують їхні фізичні можливості. Це може призвести лише до зайвої напруги, помилок чи упущень.

5. Окремі менеджери доволі часто тримають завдання в голові, чекаючи, коли їхня ідея буде доопрацьована. Це поширена помилка: керівник чекає, коли він сам придумас всі рішення, а працівник їх лише пасивно виконає. Таким чином, потенціал працівника використовується не повністю і можливості залишаються не розвиненими.

6. Під час делегування потрібно враховувати мотиваційні чинники та чинники розвитку особистості. Залучення працівників до ухвалення рішень, вирішення складних завдань – це хороший

спосіб розвинути співробітників, зменшити можливість вигорання, а також підтримувати високу мотивацію. Консультування у процесі вирішення завдань, оцінювання вкладених працівником зусиль і підтримка участі у проєкті чи завданні збільшує віддачу та креативність. Це елемент побудови партнерських відносин.

7. Ключовим фактором делегування завдань є розуміння змісту завдання, яке отримав працівник. Не варто розраховувати, що ідеї менеджера будуть зрозумілі на усі 100%. Щоб уникнути непорозумінь і розчарувань, є важлива процедура, яку можна застосувати: треба попросити працівника розповісти своїми словами, як він бачить виконане завдання. Це заощадить енергію менеджера та працівника на виправлення помилок, що виникають внаслідок недоліків передачі інформації.

8. Періодично менеджер зобов'язаний контролювати виконання операцій, терміни та якість. Важливо визначити, яким чином і як часто стежити за виконанням завдання. Без цього завдання можуть бути виконані незадовільно. Якщо менеджер не стежить за процесом проведення операцій працівником, він може втратити контроль над термінами та якістю. Контролювання працівника дає змогу тримати його вмотивованим – він не буде відкладати завдання до останньої хвилини, пам'ятатиме про необхідність завершення завдання.

9. Менеджер повинен представити чітку мету виконання завдання, намір аутсорсингової діяльності. Деякі завдання не є мотивуючими. Їх часто називають «брудна робота», яку хтось повинен зрештою робити. Тоді особливо важливо пояснити «вищу мету» дії. Це дає мотивацію працівникам та готовність діяти, щоб бути ефективнішими.

10. Менеджер повинен підтримувати працівника у вирішенні завдань і подоланні труднощів. Певні завдання можуть бути надто важкими для працівника. Працівник, за умови виникнення

ускладнень, може розраховувати на менеджера. Менеджер водночас може надати працівникові можливість навчання, коучингу чи наставництва. Таким чином це зменшить стрес працівника, який може блокувати ефективне виконання завдання.

11. Відзначення успішно виконаного завдання, належна оцінка вкладених зусиль працівником – важливий елемент мотивування. Після виконання завдання та перевірки його якості працівник повинен отримати зворотній зв'язок, менеджерів варто відзначити внесок виконавця до спільної праці і змотивувати працівника до подальшої роботи.

Для організації модель управлінських компетенцій означає єдину культуру, можливість відбору нового персоналу, його розвиток. Працівникам розвинута система управлінських компетенцій дає [4]:

- ефективну рольову модель, де працівник отримує можливість зрозуміти, яку робочу поведінку від нього очікують;
- зворотний зв'язок, тобто дає змогу працівникові отримати від менеджера, колег висновки щодо власної робочої поведінки;
- розвиток (дає можливість планувати власний розвиток, використовуючи широкий спектр розвиваючих технологій).

Стратегія організації завжди повинна бути націлена в майбутнє, тому правильно сформовані управлінські компетенції сприяють розумінню працівниками стратегічних вимог і принципів розвитку разом із організацією.

Влада лідера формує всю організацію, впливає на її функціонування, додає ефективності менеджменту та його якості. Авторитет найкраще будується завдяки ухваленню складних рішень, вмiлого м'якого управління, а також твердості та послідовності у досягненні цілей, передбачуваності та відкритості.

Ефективність вимагає від менеджерів розвитку індивідуальних та соціальних компетентностей. Найефективніші керівники

усвідомлюють потребу постійного розвитку своїх компетенцій. Окрім знання сучасних тенденцій, потрібні вміння визначити свою роль, стиль управління, вдосконалення організації своєї роботи, розставлення пріоритетів.

Динаміка соціальних і технологічних змін впливає на модифікацію існуючих управлінських компетенцій, які пов'язані, наприклад, з протистоянням очікувань покоління Y та прогресуючою глобалізацією, що вимагає здатності функціонувати в різноманітному та полікультурному середовищі.

Ефективний менеджмент проявляється в умілому застосуванні управлінських компетенцій, постійному пошуку балансу поміж різними управлінськими підходами (емпатія чи авторитарність, впевненість у собі чи самокритичність). Менеджер, який зумів віднайти такий баланс, зуміє сформувати довіру та авторитет у колективі, оскільки він зможе успішно керувати не лише персоналом, але самим собою.

#### Список використаних джерел

1. Бізо Л., Ібрагімова І., Кікоть О., Барань Є., Федорів Т. Розвиток лідерства. За заг. ред. І. Ібрагімової. К.: Проект «Реформа управління персоналом на державній службі в Україні», 2012. – 400 с.
2. Гнеденко М.В. Модель лидерских компетенций. Современные наукоёмкие технологии, 2012. – № 12. – С. 53-53
3. *Ориентация на персонал: применение дизайн-мышления в HR-процессах. HR и кадровая служба, 2019.* – URL: <https://aqm.by/stati/hr/orientatsiya-na-personal-primenenie-dizayn-myshleniya-v-hr-protsessakh/>
4. Юринець З.В., Кіщук Н.В. Оцінювання результативності праці менеджера. Науковий вісник національного лісотехнічного університету України, 2012. Вип. 22.05. – С. 307–311
5. Юринець З.В. Самоменеджмент: підручник. Львів: СПОЛОМ, 2015. – 360 с.
6. Anzalone C. Differences between task-oriented leaders and relational-oriented leaders. Demand Media, 2012. 232 s.

7. Gasparski W. W. Ekonomia i zarządzanie z filozoficznej perspektywy: przegląd zagadnień, w: E. Mączyńska i J. Sójka, red., Etyka i ekonomia: W stronę nowego paradygmatu, PTE, Warszawa, 2017. P. 252–262.
8. Phillips J. Zarządzanie projektami IT. Gliwice: Helion, 2011. 366 s.
9. Nilüfer R. The Effect of Leaders' Adoption of Task-Oriented or Relationship-Oriented Leadership Style on Leader-Member Exchange (LMX), In the Organizations That Are Active In Service Sector: A Research on Tourism Agencies. Journal of Business Administration Research. 2018. Vol. 7, No. 1, P. 50–60.

## **ЛІДЕРСТВО ЯК МОДЕЛЬ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ**

**А.О. Клочко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
науковий кореспондент лабораторії організаційної та соціальної психології  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Трансформаційні зміни в українській освіті ставлять нові виклики для закладів освіти та потребують від керівництва швидкого реагування на зміни. Однією із важливих умов забезпечення ефективного функціонування освітньої організації в сучасних умовах є оптимізація управління. Очевидним став той факт, що традиційні принципи, методи і засоби управління не забезпечують ефективного розвитку освітньої організації, її конкурентоспроможності в умовах глобалізації. Управління вимагає не лише професійних знань, умінь і навичок від керівника, але й лідерських якостей, що дозволить йому успішно реалізувати свій творчий потенціал в управлінській діяльності. Для вирішення цієї проблеми необхідно, щоб керівник освітньої організації був насамперед лідером та використовував інноваційні підходи в управлінській діяльності.



Вивчення феномена лідерства в освіті почалося в 60-х роках ХХ століття. До 1980-х років керівник освітньої організації розглядався винятково як адміністратор, що належить до ієрархічної структури влади [20; 23].

Починаючи з 1980-х, керівник отримав новий статус освітнього лідера (instructional leader), як особи, відповідальної за освітні досягнення учнів [5; 24]. Як відзначав К. Лейтвуд [22], керівник освітньої організації зобов'язаний був не тільки ефективно управляти організацією, а й зосереджуватися на підтримці роботи педагогів, від яких безпосередньо залежала успішність учнів.

Дослідження П.Халлінгера і Р. Хека [17] виявили наявність зв'язку між діяльністю керівника освітньої організації, орієнтованою на формування певної культури, яка заснована на єдиному баченні місії, мети та завдань усіма суб'єктами освітнього процесу, з одного боку, і ефективністю роботи освітньої організації, рівнем досягнень учнів – з іншого.

У працях М.Хамільтона і В.Річардсона [18] констатовано зв'язок між успішною реалізацією нововведень в освітній організації та лідерськими якостями керівника.

У сучасному надзвичайно динамічному світі постійно змінюються завдання, що стоять перед освітньою організацією, і керівник розглядається як «лідер команди лідерів», який визнає таланти своїх співробітників, розширює їх права та обов'язки для вироблення й реалізації єдиної освітньої мети [25].

А. Харріс [19] такий тип лідерства називає розподіленим (distributed leadership) та вважає, що вплив освітньої організації на учнів залежить від прийнятої в організації практики управління. Парадигма розподіленого лідерства зазначає, що лідерський стиль керівника стає основним інструментом досягнення освітньою організацією успіху, який полягає насамперед в результатах успішності учнів та задоволеності педагогами професійною діяльністю.

У психолого-педагогічній науці визначення феномена «лідерство» має широке тлумачення.

Б.Д. Паригін трактує лідерство як один із процесів організації та управління малою соціальною групою, який сприяє досягненню групової мети в оптимальні терміни і з оптимальним ефектом. Він вважає, що феномен лідерства виникає в результаті одночасної взаємодії двох чинників: об'єктивного і суб'єктивного [12].

С. Гармаш називає лідером особистість, яка має розвинуті комунікативні вміння, здатна словами ефективно впливати на інших людей, з якою бажає співпрацювати більшість колективу [6].

На думку Т. Вежевич, лідер – член групи, за яким всі інші члени визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що стосуються інтересів усієї групи й визначають спрямованість її діяльності [4].

За визначенням Л. Сергєєвої, лідерство – це вміння пробудити в людях мрію, до якої вони будуть наближатися. Це можливість впливати на людей, спрямовувати їхню діяльність на досягнення цілей команди, організації чи підприємств [13, с. 12].

Лідерство має велику кількість трактувань і форматів. Лідером є людина, яка веде за собою команду для досягнення спільної мети.

Аналіз наукової літератури підтверджує позицію вчених щодо низки наявних відмінностей між поняттями «лідер» і «менеджер». Ключові з них полягають у тому, що менеджер – це адміністратор, який спирається на систему, працює за цілями інших, використовує аргументи, контролює. Лідер – це новатор, який мотивує колег, працює з цілями очолюваної ним групи, надихає, довіряє, надає імпульс руху, є ентузіастом, володіє найважливішими для групи особистісними якостями. Обов'язками менеджера є турбота про ефективне виконання співробітниками доручених їм завдань, а лідера – розвиток інноваційних ідей, необхідних для успішного вирішення найважливіших проблем.

На думку С. Джібба, відмінність між лідерством і менеджментом полягає в тому, що лідерство зумовлено стихійним схваленням членами групи лідера за його внесок в групові досягнення, лідер, на відміну від менеджера, у своїй професійній діяльності враховує інтереси та побажання колективу, підлаштовується під нього, відображаючи думку колективу [2].

А. Наумов і О. Віханський вважають, що лідерство не є менеджерством, та розрізняють менеджера і лідера за багатьма позиціями. Їх основні фактори і характеристики знаходяться в різних вимірах [4].

Для того, щоб підкреслити особливості лідера, науковці проводять паралель між лідером і менеджером, визначаючи між ними відмінності [3;10] (табл.1).

Таблиця 1

**Відмінності між лідером і менеджером**

<i>Автор</i>	<i>Менеджер</i>	<i>Лідер</i>
<i>Дж.Максвелл</i>	Командує людьми	Вчить людей
	Спирається на владу	Спирається на добру волю
	Викликає в людях страх	Викликає в людях натхнення
	Говорить «я»	Говорить «Ми»
	Сварить за помилки	Шукає шляхи усунення помилок
	Знає, як треба працювати	Показує, як треба робити
<i>У.Бенніс</i>	Підтримує	Розвиває
	Концентрується на структурі	Концентрується на людях
	Регулює	Запроваджує новаторство
	Підтримує статус-кво	Змінює наявний порядок
	Спирається на контроль	Сіє довіру
	Наслідуює керівництво	Дає початок традиціям
	Розглядає все у близькій перспективі	Має довгострокові плани
	Виконує накази	Керується власними цінностями

Враховуючи узагальнення підходів науковців, можемо трактувати поняття «лідерство» як тип управлінської взаємодії, який ґрунтується на розкритті потенціалу членів команди задля досягнення спільної мети, а лідер – це керівник, який фокусує-

ся на розкритті потенціалу членів команди задля досягнення спільної мети.

Отже, на підставі зазначеного, ми дійшли висновку, що ефективним лідером освітньої організації є керівник, який має значний вплив на думку й поведінку членів колективу та планує, організовує, контролює діяльність цього колективу для розв'язання завдань, поставлених перед освітньою організацією, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового.

За О. Євтіховим [8], теорії лідерства укладаються в рамках основних підходів, наведених у табл.2.

Таблиця 2

**Основні підходи до теорії лідерства**

<i>Підхід</i>	<i>Зміст</i>
Персоналістичний	Спрямований на вивчення особистості лідера та його психологічних якостей, що зумовлюють надання йому лідерського статусу
Ситуаційний	Спрямований на вивчення ситуаційного контексту процесу лідерства
Поведінковий	Спрямований на вивчення безпосередньо поведінки і вчинків лідера, особливостей його взаємодії з послідовниками, в тому числі його впливу на мотивацію послідовників
Когнітивно-атрибуційний	Направлений на вивчення особливостей сприйняття лідера послідовниками та закономірностей формування його лідерського образу
Ціннісний	Спрямований на вивчення особливостей формування та перетворення лідером індивідуально-особистісних і внутрішньогрупових структур (ціннісно-світоглядної сфери послідовників, корпоративної культури групи) в процесі здійснення лідерства

У рамках *персоналістичного підходу*, орієнтованого на дослідження лідерських якостей керівника, заслуговує уваги модель У. Бенніса, який виділяє шість важливих якостей організаційного лідера [3]:

1) Спрямовуюче бачення – виразне розуміння своїх цілей і дій як професіонала та як особистості, здатність проявляти наполегливість у разі невдач і навіть провалів;

2) внутрішня пристрасть – прагнення скористатися тими можливостями, які обіцяє життя, що збігається з вельми специфічною пристрастю до певного покликання, професії, образу дій;

3) цілісність особистості – похідна від знання людиною самого себе, щирості та зрілості. Знання сильних і слабких сторін, вірність своїм принципам, бажання та вміння вчитися в інших людей і працювати з ними;

4) довіра (надійність) – здатність заслужити довіру інших;

5) допитливість (цікавість) – прагнення до самоосвіти та самовдосконалення;

6) сміливість – готовність йти на ризик, експериментувати, випробовувати нове.

У табл. 3 представлено лідерські якості керівника освітньої організації, які розділено на три рівні розвитку лідера: індивідуальний, внутрішньогрупової взаємодії та творчий, кожен з яких містить компоненти, які представлені набором лідерських якостей керівника.

Таблиця 3

**Лідерські якості керівника освітньої організації**

Індивідуальний рівень	Індивідуально-особистісний компонент				
	Активність і домінування	Впевненість і самовпевненість	Рефлексивність	Прагнення до успіху	Готовність до ризиків
Рівень внутрішньогрупової взаємодії	<b>Професійно-харизматичний компонент</b>		<b>Соціально-психологічний компонент</b>		
	Професіоналізм в розв'язанні управлінських задач		Комунікативна компетентність		
	Здатність впливати на людей		Діюча емпатія		
	Довіра до людей		Емоційна стриманість		
	Здатність організувати та вести за собою команду		Міжособистісна чуттєвість		
Творчий рівень	<b>Креативно-лідерський компонент</b>				
	Креативність		Гнучкість у поведінці		

Як альтернатива персоналістичному підходу, почав розвиватися *ситуаційний підхід*, спрямований на вивчення впливу ситуаційних чинників на ефективність лідерства. Для того, щоб зрозуміти природу лідерства, необхідно вивчати ситуації, в яких відбувається становлення тих чи інших лідерів.

Однією з найбільш відомих моделей цього напрямку є модель ситуаційного лідерства Ф. Фідлера [16]. Автор виділяє два основні стилі керівництва лідера:

1) стиль, орієнтований на відносини, за якого лідер отримує задоволення від добрих взаємин з іншими людьми (як підлеглими, так і вищим керівництвом); 2) стиль, орієнтований на успішне виконання поставлених перед групою завдань, за якого лідер організовує роботу за допомогою точних і недвозначних наказів та інструкцій, що регламентують організаційну поведінку підлеглих.

Ф. Фідлер стверджував, що ефективність кожного з стилів залежить від обставин і від характеру ситуації.

*Поведінковий підхід* дослідження лідерства базується на вивченні поведінки лідера та його поведінки з послідовниками.

У межах поведінкового підходу М. Герзон [7] пропонує модель лідерства, що включає три типи лідерів: лідер-демагог, лідер-менеджер і лідер-посередник. *Лідер-демагог* відрізняється наявністю страху за утримання влади, який він поширює навкруги, граючи на людських страхах. Його стиль управління відрізняється диктатурою, він використовує погрози і залякування та постійно звинувачує в своїх невдачах підлеглих.

*Лідер-менеджер* – управлінець зі своєю зоною комфорту, який не звертає уваги на те, що знаходиться за межами його сфери діяльності. Такий керівник не готовий до змін, губиться в нестандартній ситуації. Еталоном для лідера-менеджера є безконфліктна організація, де все йде за планом. Проте таких організа-

цій не буває, і тому керівник просто не помічає різного роду конфліктів, непорозумінь та змін.

*Лідер-посередник* перетворює труднощі в ресурси, конструктивно вирішує конфлікти, вміє створити в організації креативну атмосферу, яка об'єднує педагогів, вміє бачити та використовувати нові можливості.

На нашу думку, тільки лідер-посередник є справжнім лідером, здатним приймати рішення, креативно підходити до управління освітньою організацією та привести її до успіху.

У рамках *соціально-когнітивного підходу* феномен лідерства розглядається як продукт когнітивних процесів послідовників та самого лідера. Предметом розгляду виступають особливості та закономірності формування сприйняття індивіда як лідера його послідовниками, а також соціально-когнітивні установки і світогляд самого лідера.

*Ціннісне* лідерство розглядається як особливий вид злиття організаційного й емоційного лідерства, розвиненого до якісно вищого рівня. Згідно з ціннісною концепцією лідерства, найбільш ефективне управління людьми – це управління через їхній світогляд і цінності. Відповідно, лідером стає той член групи, який формує та підтримує спільні цінності групи і забезпечує залучення та прихильність цим цінностям інших членів групи.

С. Кучмарські й Т. Кучмарські пов'язують процес лідерства з можливістю для всіх членів групи, а не тільки для окремої людини, проявити свої лідерські здібності, та будують ціннісну модель на основі двох базових положень [21]:

1) перше положення полягає в тому, що лідер значно впливає на розвиток цінностей і норм окремих членів та організації загалом. Все, що лідери роблять, кажуть, проповідують, з цікавістю спостерігається, обговорюється й інтерпретується суб'єктами організаційно-лідерського процесу. Від лідерського впливу не

можна ухилитися або відкинути його. Він є сутністю лідера, яку лідери мають усвідомлювати як факт і правильно використовувати для встановлення відповідних організаційних цінностей;

2) друге положення полягає в тому, що лідерству, заснованому на цінностях, можна і навіть необхідно навчатися в процесі діяльності. Лідерство розвивається в результаті накопичення досвіду, водночас процес вивчення лідерства і навчання йому безперервний. Автори підкреслюють, що найбільш ефективний шлях освоєння лідерства відбувається через діяльність і практику взаємодії індивідів один з одним.

Автори теорії так описують показники ціннісного лідерства в організації [21]:

- створення позитивних міжособистісних взаємин;
- знання особистих цілей кожного суб'єкта лідерського процесу;
- формування почуття приналежності до соціуму;
- конструктивне вирішення міжсуб'єктних конфліктів;
- навчання послідовників лідерської поведінки й управлінської взаємодії;
- заохочення ініціативності та поділ відповідальності;
- формування команди;
- діалогічність спілкування.

Новим підходом до розуміння сутності лідерства є думка І. Адізеса про те, що ідеального лідера не існує і не може існувати [1]. Однак існує ідеальне лідерство, його забезпечує ефективна команда носіїв взаємодоповнювальних стилів менеджменту: виробник, адміністратор, підприємець, інтегратор. Ключовою проблемою на шляху до ефективного лідерства команди І. Адізес вважає деструктивні конфлікти. Щоб перевести конфлікт у конструктивний, а не деструктивний напрям, керівник, лідер освітньої організації, має створити середовище взаємної довіри та



поваги. Побудова такого середовища передбачає чотири чинники: правильних людей, правильні процеси, правильну структуру та спільні бачення й цінності. Лідерська компетентність у цьому випадку полягає у розумінні власного стилю управління, здатності взаємодіяти з носіями інших стилів під час ухвалення рішень, їхнього впровадження, формування команд, управління персоналом і управління змінами.

Разом з тим, очевидно, що перспективним видається раціональне поєднання позитивних компонентів таких теорій керівництва, як управлінське лідерство.

А. Омаров визначає термін «управлінський лідер» так: індивід, який поєднує в собі управлінські та лідерські якості, який реалізує свої законні повноваження і владу для здійснення ефективного вирішення завдань організації в процесі використання особистісного впливу на підлеглих [11].

Термін «управлінське лідерство», запропонований О.С. Яхотновою [14], на її думку, є особливим типом управління, за якого керівник поєднує власні індивідуальні цілі та мотиви з організаційною діяльністю.

Таким чином, управлінський лідер має більше можливостей для ефективного управління освітньою організацією, ніж просто менеджер чи лідер, який не має статусної влади. При цьому важливим і очевидним є визначення індивідуально-психологічних особливостей лідера, завдяки яким лідер вміло використовує потенціал людських ресурсів, який недоступний керівнику, що не володіє лідерськими якостями.

Тому однією з моделей управління освітньою організацією, яка здатна забезпечити успіх, повинно стати лідерство.

Лідерство як модель управління освітньою організацією стимулює інноваційну поведінку педагогів, забезпечує використання новачок на всіх рівнях організації.

Лідерство має створити практику корпоративного управління з метою підтримки інноваційної поведінки педагогів. Роль лідера набирає вагомого значення в діяльності співробітників. Особистісні якості лідера, стиль поведінки визначає його ставлення до підлеглих. Завдяки домінуючій позиції, лідери відіграють важливу роль у формуванні поставленої мети освітньої організації, поглядів педагогів, оскільки управляють людськими ресурсами та володіють комунікативними здібностями. Лідери освітніх організацій використовують різні технології для ефективності управлінської діяльності. Педагоги покладають на такого керівника відповідальність за прийняття рішень, отримані результати та виявляють готовність до трансформацій.

Ми переконані, що розвиток лідерських якостей має бути панівним напрямом процесу професійного розвитку керівників освітніх організацій. Саме система розвитку лідерських якостей керівників освітніх організацій має забезпечити формування у них лідерського світогляду та отримання досвіду лідерської взаємодії. Система тренінгового навчання, у процесі якої керівники освоюють різні аспекти управління, повинна не тільки формувати і розвивати лідерські навички, а й професійні компетентності та алгоритми виконання управлінських завдань [9].

У сучасних складних соціально-економічних умовах, нестабільних умовах зовнішнього середовища, які вимагають від керівника освітньої організації ухвалення оригінальних, творчих рішень, гнучкості, лідерство можна розглядати як модель ефективного управління освітньою організацією.

#### **Список використаних джерел**

1. Адизес И. Развитие лидеров. Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / И. К. Адизес; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 259 с.

2. Белов В.В. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству: учеб. пособие / В.В. Белов, Е.В. Белова, В.А. Корзунин. – СПб., 2015. – 200 с.
3. Беннис У. Становление лидера / У. Беннис; пер. с англ. В.И. Супруна. – Новосибирск: Фонд социо-прогностических исслед., 2007. – 278 с.
4. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: дисс канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
5. Виханский О.С. Менеджмент: учеб. пособие / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Магистр: ИНФРА-М, 2010.
6. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності, – 2009. – С. 37–44.
7. Герзон М. Лидерство через конфликт: как лидеры-посредники превращают разногласия в возможности / М. Герзон; пер. с англ. П. Миронова. – Стокгольмская школа экономики. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. – 344 с.
8. Евтихов О.В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография / О.В. Евтихов. – Красноярск: СибЮИ, 2011. – 288 с.
9. Карамушка Л.М. Тренінгова програма «Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій»: завдання, основні тематичні модулі та інтерактивні техніки / Л.М. Карамушка, А.О. Ключко // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал, 2019. – № 4 (18). – С.46–61.
10. Максвелл Дж. Воспитай в себе лидера / Дж. Максвелл. – Минск: Попурри, 2018. – 230 с.
11. Омаров А.М. Руководитель: размышление о стиле управления / А.М. Омаров. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – С. 8–15.
12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – 352 с.
13. Сергеева Л. М. Лідерство: посібник / Л. М. Сергеева, В.П. Кондратьєва, М.Я. Хромей. – Івано-Франківськ, 2015. – 296 с.
14. Яхонтова Е.С. Эффективность управленческого лидерства / Е.С. Яхонтова. – М.: ТЕИС, 2002. – 501 с.
15. Edmonds R. Effective Schools for the Urban Poor / R. Edmonds // Educational Leadership. – 1979. – Vol. 37. – No 1. – P. 15–24.

16. Fiedler F. A. Theory of leadership of effectiveness / F. Fiedler. – N.Y.: McGraw- Hill, 1967. – 308 p.
17. Hallinger P. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995 / P. Hallinger, R.H. Heck // School Effectiveness and School Improvement. – 1998. – Vol. 9. – No 2. – P. 157–191.
18. Hamilton M. L. Effects of the Culture in Two Schools on the Process and Outcomes of Staff Development / M.L. Hamilton, V. Richardson // The Elementary School Journal. – 1995. – Vol. 95. – No 4. – P. 367–385.
19. Harris A. Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility // School Leadership and Management. – 2003. – Vol. 23. – №3. – P. 313– 324.
20. Harris A. Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders / A. Harris. – London: Routledge, 2008.
21. Kuczmariski S. Values-Based Leadership / S. Kuczmariski, Th. Kuczmariski. – New York: Englewood Cliffs, 1995. – 237 p.
22. Leithwood K. Changing Leadership for Changing Times / K. Leithwood, D.Jantzi, R. Steinbach. – Philadelphia: Open University Press, 1999.
23. Ogawa R.T., Bossert S. T. Leadership as an Organizational Quality / R.T. Ogawa, S.T. Bossert // The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 38–58.
24. Schein E. H. Organizational Culture and Leadership / E. H. Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
25. Shawn M. T. Relationship between the Leadership Styles of Principals and School Culture / M.T. Shawn. – <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1269&context=etd>

## **РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ**

**Т.Р. Гуменникова**

доктор педагогічних наук,

професор кафедри суспільно-наукових дисциплін

Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом

**С.В. Боденчук**

викладач кафедри економіки та менеджменту

Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом

У суспільстві, що розвивається на демократичних принципах, лідерство, поряд з ринковими відносинами і конкуренцією, виступає в якості дієвого, ефективного інструменту суспільного розвитку, в тому числі й соціального прогресу. Особливу значимість лідерський механізм представляє для сфери освіти, в якій суб'єкт і об'єкт професійної діяльності – люди, де можливості для підвищення ефективності функціонування і розвитку обмежені, оскільки результат не об'єктивований у конкретному продукті чи прибутку, а являє собою певні суб'єктивні якості студента.

Відповідно, лідерство дозволяє проявити перспективні, ще незадіяні бажання, прагнення, які можуть у процесі їх реалізації змінити ситуацію, збагатити й оновити процеси реформування освітньої сфери, а також здійснити «прорив» на провідні позиції системи освіти країни, регіону, конкретного освітнього закладу, а також окремих груп і особистостей.

Часто, розглядаючи поняття керівник і лідер, їх позначають як синоніми і представляють лідерство як одну з ролей керівника. Однак між керівництвом і лідерством існують деякі відмінності. Лідерство означає здатність вести за собою людей. «Велич лідера – не в його власній силі, а в здатності надавати сили оточуючим його людям. Лідер надихає людей і вселяє ентузіазм у

працівників, передаючи їм своє бачення майбутнього і допомагаючи їм адаптуватися до нового, пройти етап змін» [2]. На відміну від лідерства, керувати – означає направляти діяльність підлеглих, відповідати за прийняття управлінських рішень, бути офіційним представником організації.

Під лідерами в освіті традиційно розуміють управлінський персонал навчальних закладів – працівники, трудова діяльність яких спрямована на реалізацію управлінських функцій. У закладах середньої освіти до управлінського персоналу належать директор та заступники директора [5].

Розглянемо, чи існують особливості лідерства в сфері освіти. Згідно з проведеними авторами опитуваннями, в навчальних закладах, а саме Київська Державна Академія Водного Транспорту ім. Гетьмана Петра Сагайдачного, Національний Університет «Одеська морська академія», Ізмаїльський державний гуманітарний університет, ПрАТ «ВНЗ «МАУП», серед 53 викладачів та 515 студентів, і студенти і викладачі не проводять розділової риси між лідерством в освіті і лідерством як феноменом.

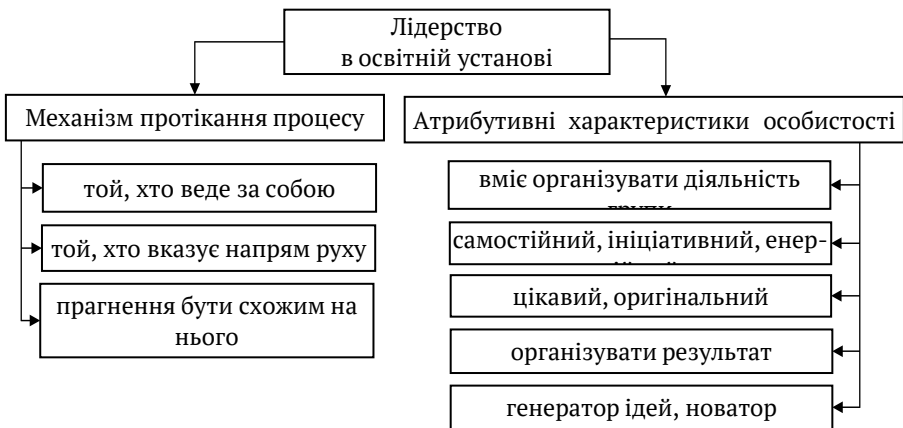


Рис. 1. Визначення лідерства за результатами авторського опитування (розроблено авторами)

Під час опитування визначали лідерство або через механізм здійснення, протікання даного процесу, або через атрибутивні характеристики особистості лідера. У той же час не були вказані такі якості лідерів, як увага до інтересів послідовників, хоча за результатами опитувань у даний час існує потреба студентів в освітньому процесі, який націлений на урахування їх мотивацій, інтересів.

Водночас варто підкреслити, що лідерство в освіті являє собою специфічний тип управлінських відносин, який спирається на соціальну взаємодію, а лідер у даній ситуації виступає як інноватор.

Важливо враховувати і ту обставину, що в даний час сформувався новий контекст очікувань з приводу діяльності лідерів саме в освіті: від педагогів потрібно не просто високий рівень індивідуального розвитку, в тому числі організаторських якостей, а й здатність генерувати ідеї, підходи, створювати нові технології, вміти актуалізувати внутрішній потенціал послідовників, ініціювати саморозвиток особистостей.

Дослідження керівників освітніх установ дозволив виявити, що у більшості керівників сильно розвинені лідерські якості, а переважаючим стилем лідерства є - демократичний.

Для ефективного управління освітнім закладом необхідний стратегічний набір компетенцій. До таких понять можна віднести: знання теорії управління та стратегії, здатність поєднувати дослідницьку, проєктну і підприємницьку діяльність, лідерство в інноваціях, стратегічне бачення, орієнтацію на результат і якість, командну роботу, енергійність, ініціативність, рішучість, інтелектуальний потенціал, гнучкість, впевненість у собі, наполегливість, навички комунікацій, надання впливу, здатність контролювати людей, ефективність, аналітичні здібності, розвиток інших людей.

У зв'язку з розвитком додаткової освіти актуалізується також проблема лідерства в цій сфері. Для підвищення ефективності лідерства в галузі додаткової освіти пропонується виконання таких умов, як підвищення іміджу викладача за допомогою інформаційних технологій, самоактуалізація, під якою розуміється розвиток загальної культури, креативно-творчої спрямованості, професійно-творчої компетентності, саморозвиток і самовдосконалення учасників педагогічного колективу. Третя умова полягає у розвитку системи соціального партнерства закладу додаткової освіти.

У західноєвропейських країнах і США викладачі виконують як традиційні лідерські функції, обумовлені займаною посадою (декан факультету, завідувач кафедри), так і нові ситуативні ролі (менторство). Згідно американським дослідженням, розвиток викладацького лідерства передбачає вдосконалення таких якостей, як «вміння налагоджувати контакти; вміння здійснювати організаційну діагностику; здатність адаптуватися до змін; здатність знаходити і використовувати ресурси; навички управління лідерською роботою; впевненість в інших» [4]. За кордоном визнають необхідність цілеспрямованої підготовки лідерів в освіті.

Одним з найважливіших факторів просування стратегічного лідерства в освітній установі називають студентську (шкільну) управлінську команду, яка складається з членів колективу, котрі функціонально забезпечують управління розвитком змісту освіти і самого навчального закладу, і включає директора, його заступників, керівників методичних об'єднань з предметів. Студентська управлінська команда об'єднує в пошуку, виробленні і в реалізації оптимальних стратегічних рішень лідерів, професійно, компетентнісно і особистісно орієнтованих на реалізацію завдань стратегічного розвитку; забезпечує компетентнісний розвиток лідерів, під час реалізації завдань розвитку навчального закладу залучає педагогічний колектив до процесів стратегічного розвитку.



Необхідно також підкреслити, що важливо забезпечити умови для виявлення і розкриття лідерських якостей учнів. До таких умов можна віднести:

- залучення студентів до організаторської діяльності;
- спільна творчість викладача та студентів;
- надання викладачем можливості студенту (студентам) лідирувати у спільній діяльності;
- особистісно-орієнтована взаємодія в системі «викладач-студент», «викладач – студентська група», заснована на принципах партнерства, довіри і поваги [7].

Таким чином, керівникам у сфері освіти необхідно розуміти, що зайняття керівної посади не тягне за собою лідерської позиції. Для того, щоб бути керівником і лідером одночасно, потрібно розвивати в собі лідерські якості. Керівник повинен розбиратися в перевагах і недоліках використання різних стилів управління і намагатися варіювати їх в залежності від ситуації, що склалася [1]. На сучасному етапі розвитку освіти необхідно систематично і комплексно проводити роботи з підготовки та розвитку лідерів у цій сфері. Крім традиційного набору компетенцій, які необхідні лідеру, лідер у системі освіти повинен володіти стратегічними компетенціями, навичками використання інформаційних технологій, враховувати потреби учнів в освітньому процесі.

Відповідно, лідери в освіті – це найбільш просунуті в особистісному і професійному плані працівники сфери освіти, здатні здійснити стрибок вперед як на рівні власної особистості, так і на рівні освітнього закладу в цілому.

Наведемо класичні лідерські якості та лідерські якості, які, на нашу думку, необхідні для забезпечення успішного становлення педагога як лідера в освітньому процесі (рис. 2).

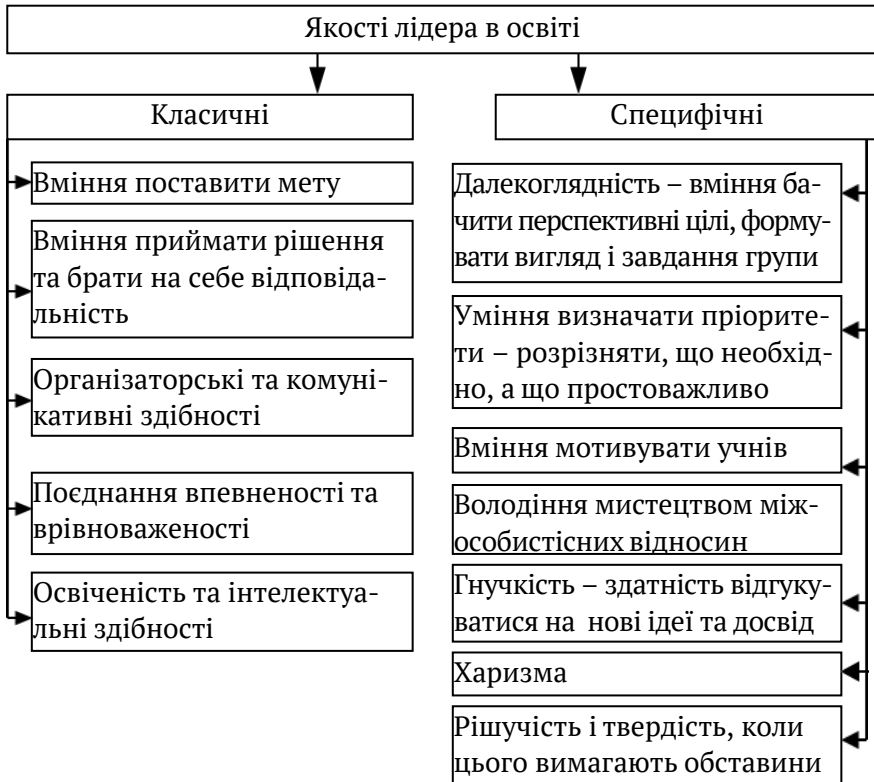


Рис. 2. Якості лідера в освіті  
(розроблено авторами)

Необхідно зупинитися і на основних компонентах лідерської поведінки:

- голос твердий, досить гучний, мова плавна, без запинок і заїкань, темп середній;
- красномовство, багатий словниковий запас;
- ясність, вільність вираження думки;
- питання логічно обґрунтовані, не вирвані з контексту, цілеспрямовані і допомагають у досягненні мети;
- підтримка контакту очей під час бесіди;

- жести відкриті і спокійні, руки і ноги залишаються не-схрещеними протягом усього заняття;
- за необхідності можливість організувати роботу членів групи;
- вміння зосередити зусилля групи на вирішення завдань у відведений для цього час;
- виступає як посередник при виникненні розбіжностей;
- у спілкуванні стежить за тим, щоб менш активні члени групи висловлювалися і були почуті;
- регулярно збирає думки інших, узагальнює їх, підводить підсумки;
- підтримує позитивний настрій групи;
- члени групи цікавляться його думкою.

Все сказане дозволяє нам стверджувати, що лідерство здійснюється в певній сфері діяльності і в певній організації, тому можна говорити про те, що існують різні професійні сфери лідерства, що мають свою власну специфіку. Природа лідерства в освіті може бути розглянута в контексті уявлень про сутність освіти і виховання, цілі і засоби, місце учня в освітньому процесі. А наявність у педагога комплексу професійно-значущих і суб'єктивно- особистісних лідерських якостей дає підставу для визначення його лідерського потенціалу.

Лідерство в освіті передбачає виокремлення трьох аспектів:

- 1) виховання лідерів,
- 2) лідерство, як принцип управління;
- 3) лідерство освітніх організацій на ринку освітніх послуг.

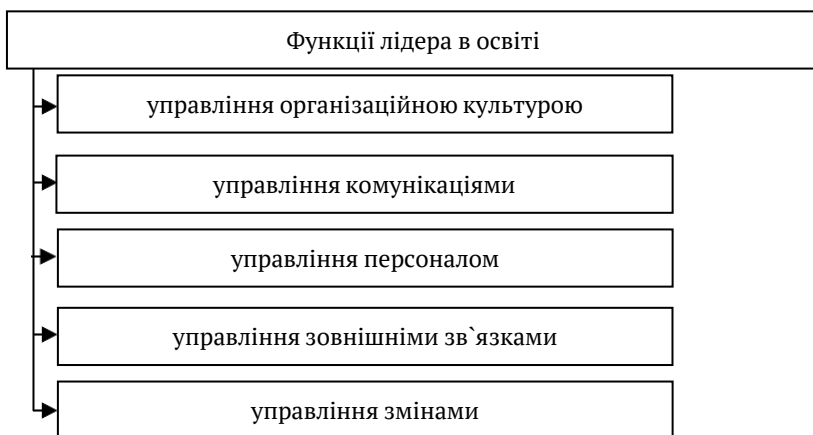
Виховання лідерів передбачає формування компетенції лідерства, тобто здатність особистості до виконання ролі лідера, рішення групових завдань (лідер і група), рішення завдань особистісного та професійного зростання (лідер-індивідуал). Важливою умовою виховання лідерства є надання власного прикладу [3].

Наступним аспектом лідерства в освіті є лідерство керівників закладів освіти. Принципом ефективного управління будь-якою організацією є лідерство керівництва. Якщо ця вимога не виконується, то керівництво організацією не є ефективним. Особливо якості лідера виявляються в сучасних мінливих умовах, коли до працівників освіти висуваються нові вимоги щодо методики викладання, активного впровадження інформаційних технологій, стрімкого поширення інновацій та проникнення їх в усі сфери життя суспільства. Саме у таких умовах відчувається роль керівника-лідера в освіті, який здатен надати приклад та натхнення своїм підлеглим, підтримувати авторитет у молодого покоління, оперативно реагувати на зміни законодавства та вимоги ринку для збереження та розвитку закладу освіти.

Лідерство закладу освіти на ринку освітніх послуг також прямо пов'язано із якостями керівника. Якість освіти залежить від її інноваційності, актуальності сучасному стану розвитку суспільства та інше. Все це потребує гнучкості, адаптивності, освіченості, відкритості до всього нового не лише керівника освітнього закладу, але й його підлеглих. Саме в цьому і виявляється функція керівника-лідера закладу освіти: мотивувати працівників закладу змінюватись, навчатись, удосконалюватись.

Функціями лідера в управлінні організаційною культурою є її удосконалення з метою підвищення ефективності діяльності закладу освіти, досягнення його тактичних та стратегічних цілей. При цьому завданнями лідера є:

- зміни тих рис організаційної культури, які є неефективними;
- виокремлення певних соціальних груп у закладі та особливостей їх взаємодії;
- мотивування до розвитку та навчання персоналу. Можна виокремити п'ять функцій лідера в освіті (рис.3).



*Рис. 3. Функції лідера в освіті  
(розроблено авторами)*

Функції лідера освітнього закладу «управління комунікаціями» та «управління персоналом» пов'язані з організацією груп та налагодження зв'язків у середині групи та між групами [6].

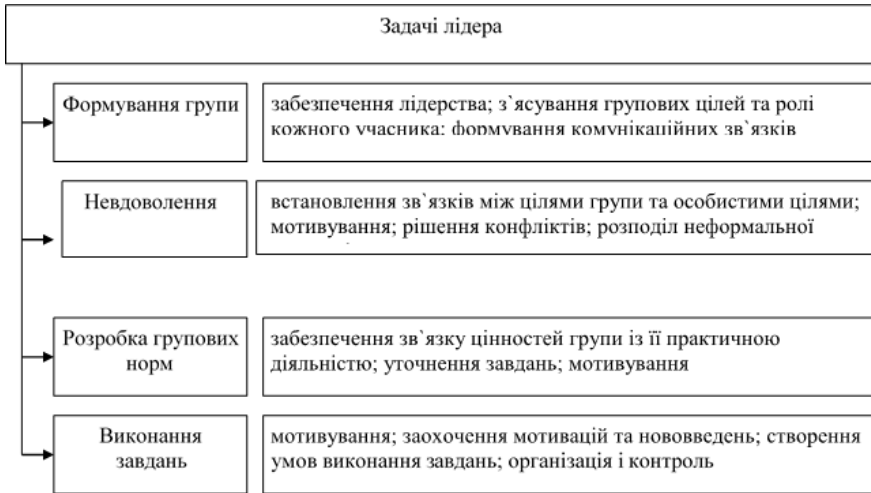
Комунікативні зв'язки в освітньому закладі є процесом обміну інформацією між керівництвом та працівниками закладу освіти. Ефективність лідера в управлінні комунікаціями полягає у здатності впливати на формальні та неформальні комунікаційні зв'язки, створюючи єдину комунікаційну систему.

Із функції управління персоналом впливає задача лідера в управлінні групами (рис. 4).

Функція лідера освіти в управлінні зовнішніми зв'язками полягає у взаємодії із зовнішнім середовищем закладу освіти, що передбачає виконання таких завдань:

- моніторинг умов зовнішнього середовища функціонування освітнього закладу;
- створення тимчасових груп з метою досягнення певних цілей у зовнішньому середовищі;

- формування партнерств, які мають тактичне та стратегічне значення у діяльності освітнього закладу;
- використання переваг такого партнерства.



*Рис. 4. Задачі лідера в освіті в управлінні групами  
(розроблено авторами)*

Функція управління змінами полягає у впровадженні послідовних заходів, пов'язаних із необхідністю перебудови освітнього процесу або інших умов діяльності організації. При цьому задачами освітнього лідера є:

- визначення цілі змін;
- формування довіри у працівників та учнів (студентів) до змін;
- розробка загального бачення мети;
- розробка шляхів впровадження змін;
- формування відповідальності за результати впровадження змін. Лідерство в освіті доцільно розглядати з двох позицій:

1. Лідерство, як високий професійний рівень педагога, його професійна позиція; такий педагог має свою активну позицію щодо

процесу та методики викладання, він має свою технологію та стиль викладання. Професійні мотиви у педагога-лідера трансформують-ся у потреби самовираження та у лідерство у певній сфері.

2. Лідер – керівник начального процесу. Такий лідер в освіті має владні повноваження, з одного боку, а з іншого, якості лідера сприяють підвищенню ефективності управління закладом освіти через зниження напруженості у колективі, своєчасного вирішення спірних та конфліктних питань, підвищення продуктивності праці.

Лідерство в освіті маю свою специфіку порівняно з іншими сферами діяльності суспільства, а саме:

- лідер безпосередньо контактує зі своїми послідовниками, на відміну від політичного лідерства;

- освітнє лідерство є багаторольовим, оскільки сама педагогічна діяльність включає багато функцій (викладацька діяльність, педагогічна, навчально-методична, учбова та інше);

- лідерськими якостями повинні бути наділені не лише керівники закладів освіти, а й інші учасники освітнього процесу;

- лідерство в освіті спрямоване не лише на реалізацію особистості, а й на формування лідерських властивостей в учнів.

Таким чином, як і в будь-якій професійній діяльності, в освіті ефективність управління та діяльності залежить від наявності лідерських якостей у керівників. Лідерство в освіті є специфічним, оскільки включає не просто високий рівень індивідуального розвитку, а й здатність генерувати ідеї, підходи, створювати нові технології, вміти актуалізувати внутрішній потенціал послідовників, ініціювати саморозвиток особистостей.

Відтак, якості лідера в освіті включають, як класичні (вміння поставити мету, відповідальність, рішучість, впевненість, врівноваженість, освіченість та інтелектуальність), так і специфічні (далекоглядність, вміння визначати пріоритети, вміння

мотивувати учнів, володіння мистецтвом міжособових відносин, харизма, гнучкість, рішучість і твердість).

Специфіка лідерства в освіті виявляється в трьох його аспектах: виховання лідерів; лідерство, як принцип управління; лідерство освітніх організацій на ринку освітніх послуг.

Лідерство в освіті включає лідерство педагогів та лідерство керівників навчального закладу.

Ключовими рисами лідерства в освіті є: безпосередній контакт лідера і послідовників, багаторольовість освітнього лідерства, наявність лідерських якостей як у керівників навчального закладу, так і інших учасників (педагогів та викладачів), здатність виховання лідерів.

#### **Список використаних джерел**

1. Антонова З. Психологічні особливості лідерства та керівництва / З. Антонова // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2016. – № 4. – С. 120–127.
2. Василенко С.В. Авторитет та лідерство командира в сучасних умовах / С.В. Василенко // Вісник національного університету оборони України, 2013. – № 6 (37). – С. 196–201.
3. Драч І.І. Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом / І.І. Драч // Scientific Journal «ScienceRise», 2015. – №2/1 (7). – С. 63–67.
4. Жарик Є.А. Формування та розвиток лідерських компетенцій персоналу підприємства: дис. канд. екон. наук: 08.00.04 / Є.А. Жарік. – Запоріжжя, 2019. – 240 с.
5. Міляєва В. Психологічні особливості стилю управління керівників-лідерів закладів середньої освіти / В. Міляєва, Н. Лебідь // International Scientific Journal of Universities and Leadership, 2016. – №2. – URL: <https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/24> (дата звернення: 18.11.2020)
6. Нестуля С.І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / С.І. Нестуля. – Полтава, 2019. – 700 с.
7. Пономарьова Г.Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ / Г.Ф. Пономарьова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2014. – Вип. 45. – URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/6.pdf> (дата звернення: 09.10.2020).



**ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ  
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА**

**Н.П. Любомудрова**

кандидат економічних наук, доцент,  
керівник відділу навчання та розвитку персоналу,  
доцент кафедри менеджменту персоналу та адміністрування Національного  
університету «Львівська політехніка»

**Р.О. Винничук**

кандидат економічних наук,  
доцент кафедри менеджменту персоналу та адміністрування  
Національного університету «Львівська політехніка»

**О.Б. Задорожна**

фахівець відділу навчання та розвитку персоналу  
Національного університету «Львівська політехніка»

Ми живемо у надзвичайно динамічному світі, коли зміни відбуваються дуже стрімко. Щоденно постаємо перед новими викликами, незалежно від сфери діяльності. Сучасні умови господарювання є нестабільними, турбулентними, невизначеними, непростими і неоднозначними. Швидкість змін вимагає адаптивності та набуття нових навичок – когнітивної гнучкості й креативного мислення, тобто здатності будь-які зміни сприймати без остраху та упередження, а, навпаки, з цікавістю, з можливістю творити щось нове, розкривати та реалізовувати свій інтелектуальний потенціал. Що стосується освіти, то науковці виділяють такий перелік соціокультурних детермінант змін: VUCA-світ, розвиток «штучного інтелекту», роботизація, глобалізація, інформатизація, ефекти «кліпового мислення» та інформаційного шуму, суспільство знань, трансформація упереджень та дискримінації, економіка вражень тощо [7].

Постать викладача ЗВО зараз трансформується та видозмінюється, з'являються кардинально нові ролі та переосмислюється взаємодія його зі студентами. Мало просто доносити студентам теоретичний матеріал – розвиток інформаційних технологій забезпечує їм швидкий доступ до інформації, великої кількості онлайн курсів тощо. Основною метою викладача є стати лідером думки для студентського середовища, вести й надихати їх, координувати їхні пошуки та спрямовувати зусилля в правильне русло. Тому питання освітнього лідерства на сьогодні є надзвичайно актуальним.

Вчені визначають, що складовими лідерської компетенції в освіті є здатність до лідерської поведінки та прийняття рішень, розвинені навички міжособистісної взаємодії, наявність етичної компетенції та інтегрованість у життя ЗВО [4]. Лідерська поведінка викладача полягає у формуванні групи студентів-послідовників, які переймаються ідеями, долучаються до проєктів, спільно діють та шукають і дослухаються до порад. Навички міжособистісної взаємодії передбачають наявність у викладача високого рівня емоційного інтелекту, вміння комунікувати з різними віковими групами, правильно формулювати та передавати свою думку, критично мислити та виділяти головне. Етична компетенція має на увазі толерантність, терпимість до інших думок та бачень, визнання цінності інших, готовність до діалогу, коректної поведінки тощо. І не менш важливою характеристикою викладача-лідера є його лояльність та відданість до свого місця праці. Якщо викладач розділяє цінності університету, пишається його досягненнями та максимально долучається до його розвитку – така залученість обов'язково відгукнеться студентам. Вважається, що відповідно до моделі лідерства Рассела-Стоуна, успішний викладач ЗВО має бути лідером у своїй справі, більше того, лідером-слугою, який служить своїм студентам, повністю віддаючись

кропіткій педагогічній праці, створюючи для своїх студентів у ЗВО комфортне середовище взаємодопомоги і взаємопідтримки [6]. Деякі дослідники розглядають лідерство викладача ЗВО у двох аспектах: науковому (коли лідер впливає за допомогою ідей та концепцій, а також безперервно сам навчається та розвивається) та освітньому (як процес соціального впливу, завдяки котрому лідер отримує підтримку з боку інших членів спільноти для досягнення мети) [8]. Слід зауважити, що освітнє лідерство розпочинається з особистої вмотивованості викладача, сталого бажання бути лідером, впевненості в собі, готовності приймати рішення та брати на себе відповідальність, послідовності та наполегливості у реалізації спільних цілей, віри у досягнення мети, ентузіазму тощо [3].

Зважаючи на вищевикрещене можна підсумувати, що викладач-лідер з готовністю приймає нові виклики, адаптується під нові реалії та безперервно самовдосконалюється. Одним з таких викликів на сьогодні можемо вважати ситуацію, пов'язану з пандемією, викликаною COVID-19, яка спричинила переосмислення багатьох освітніх процесів.

Вимушена необхідність перейти на дистанційне навчання, віддалену роботу для багатьох стала персональним викликом, який кожен працівник вчився переживати по своєму. Довелося швидко освоювати інші форми ефективного використання освітніх можливостей, які відкривають нові технології.

Сьогодні у освітній галузі безперервно з'являються нові технології, створюються корисні інформаційні ресурси та програми, формуються нові наукові методики та підходи до організації навчального процесу. Сучасні студенти – це нове покоління, для якого цифрові технології стають невід'ємною частиною повсякденного життя. Покоління, яке згідно з теорією поколінь називають поколінням Z (за іншими версіями також зустрічаються такі

назви: іПокоління (iGeneration), ГенТех (GenTech), Онлайн Покоління, Пост Міленіали, Фейсбук Покоління, Покоління С (від англ. «connected»), Покоління R (від англ. «responsibility») тощо [1]) і яке:

- цінує легкий доступ до інформації і очікує негайного зворотного зв'язку;

- почуває себе комфортно як у реальному світі, так і у віртуальному, легко перемикаючись з одного в інший та сприймаючи їх як одне ціле;

- навчається найбільш ефективно, коли потрібно розв'язувати проблеми і знаходити рішення (практичний підхід), а не готувати теоретичні огляди/реферати;

- мультизадачне: представники цього покоління без проблем можуть виконувати кілька справ одночасно, миттєво перемикаючись з однієї на іншу;

- адаптується до нових технологій швидше, ніж будь-яке інше покоління;

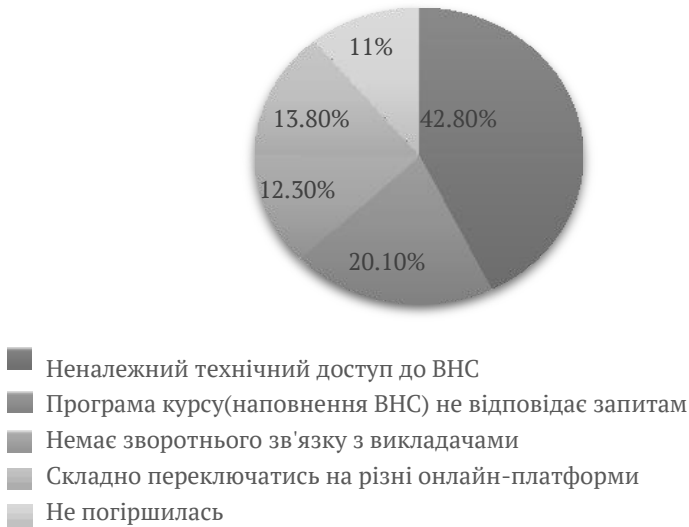
  - найсприйнятливніше реагує саме на візуальне навчання;

  - має кліпове мислення і низьку здатність до глибокої концентрації на тривалий час, тому тривалі монотонні теоретичні виклади не сприймає.

У цих студентів вже інші навчальні уподобання, цілі й цінності порівняно з попередніми поколіннями. Тому методи навчання мають бути іншими й адаптуватися до особливостей цього покоління.

За результатами опитування студентів, проведеного у весняному семестрі 2020 року у Національному університеті «Львівська політехніка», коли все навчання відбувалося дистанційно, студенти відмічали відсутність зворотного зв'язку з викладачем (рис.1). У опитуванні взяли участь понад 3000 студентів різних курсів, які навчаються за різними професійними програмами.

### Якщо якість навчання погіршилась, то чому?



*Рис. 1. Результати опитування студентів  
Національного університету «Львівська політехніка»  
у травні – червні 2020 року.*

Як бачимо з рис.1, дуже важливою професійною компетенцією є вміння надавати зворотній зв'язок, як інструмент ефективної взаємодії викладача зі студентами.

Потреба постійного професійного та особистісного розвитку сьогодні стає характерною ознакою для більшості науково-педагогічних працівників. Адже для того, щоб молоде покоління здобувало якісну освіту, педагоги повинні розуміти сучасні освітні тренди, володіти необхідними технологіями та постійно підвищувати свій професійний рівень. Тож цифрова компетентність, критичне мислення та когнітивна гнучкість, готовність навчатися впродовж життя стають все важливішими навичками для викладачів.

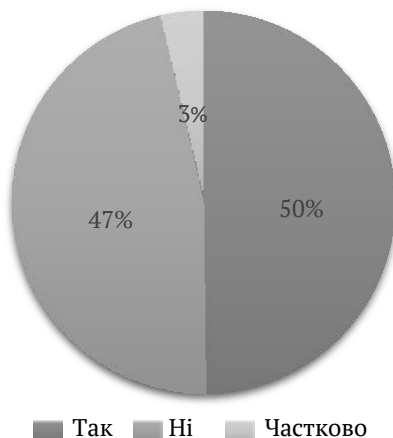
Стосовно підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (НПП) Львівської політехніки, то в університеті цей

процес був регламентованим відповідними нормативними актами, один раз на 5 років викладачі підвищували кваліфікацію на курсах і проходили стажування, яке, здебільшого самі собі організовували. Тепер вже стає очевидним, що важливо не стільки отримувати нові знання, як вміти використовувати їх на практиці (тому і появились такі нові види підвищення кваліфікації, як практикуми, тренінги, майстер-класи, вебінари тощо). Особливо актуалізується важливість проведення тренінгів, як виду підвищення кваліфікації викладачів, спрямованого на розвиток професійної компетентності, набуття навичок та моделей поведінки через інтенсивне короткотермінове інтерактивне навчання. А це вже більш системна робота, вона вимагає періодичного оновлення методичних підходів у викладацькій діяльності. Сьогодні йде мова про нові ролі викладача, які обираються на основі використання інтерактивних способів комунікації: фасилітації, тьюторства, менторства, коучингу. Згідно з новими освітніми тенденціями розглядаються нові педагогічні інструменти, як наприклад, гейміфікація, кінестетичні активності, сторітеллінг. Хтось вже використовує їх на практиці, а хтось може лише чути про такі. Тож необхідність підвищення кваліфікації стає очевидною. Тож постає завдання – організувати його таким чином, щоб без відриву від основної діяльності викладачі могли набувати і розвивати нові компетентності, буквально відшліфовуючи навички відразу в роботі зі студентами.

При переході на онлайн навчання відповідно до карантинних умов нами було проведено дослідження навичок викладачів Національного університету

«Львівська політехніка» для роботи в такому форматі. За результатами опитування «Дистанційне навчання: відгуки викладачів» були отримані такі результати (рис. 2):

**Чи мали Ви навички дистанційної роботи до введення карантину?**



**Чи проходили Ви впродовж карантину самостійно онлайн навчання (курси, вебінари, відеолекції тощо) на освітніх платформах?**



*Рис. 2. Результати опитування викладачів  
Національного університету «Львівська політехніка»  
при переході на онлайн-навчання у квітні – травні 2020 року*

На запитання анкети «З якою метою проходили самостійно онлайн навчання?» переважна більшість викладачів (269 відповідей – 90%) відповіли «Підвищення кваліфікації // Професійний розвиток // Самовдосконалення».

Успішне та систематичне підвищення кваліфікації – це не просто вимога законодавства. Адже воно дозволяє реально підвищити ефективність роботи викладача. І такий прогрес неодмінно помітять і колеги, і студенти. Бо професійний розвиток дозволяє:

- Здобуття якісного педагогічного досвіду та розвиток професійних компетентностей.
- Ознайомлення з педагогічними інноваціями та змінами у вітчизняному законодавстві.
- Формування навичок роботи з різними джерелами інформації та медіаграмотності.
- Усвідомлення необхідності реформування вітчизняної педагогічної системи як частини глобального освітнього процесу.
- Визнання постійного саморозвитку невід’ємною частиною освітньої діяльності.
- Виявлення застарілих моделей роботи педагога та пошук ефективних альтернатив.
- Усвідомлення науково-педагогічними працівниками сильних і слабких сторін власної моделі викладання.

Другим важливим аргументом необхідності підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників є відповідність вимогам нормативних документів, а саме: Постанові КМУ № 800 від 21.08.2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників».

Вимогою до процедури конкурсного відбору при заміщенні вакантних посад науково-педагогічних працівників є наявність



документів про підвищення кваліфікації за певний період роботи викладача.

Підвищення кваліфікації розглядається як професійний та особистісний розвиток, мотивація науково-педагогічних працівників до постійного професійного вдосконалення шляхом неперервної освіти через самоосвіту та постійний самоаналіз результатів викладацької діяльності. Сьогодні можна говорити про новий підхід у навчанні та розвитку персоналу – педагогічний дизайн, коли освітня програма створюється на основі різних навчальних модулів, міждисциплінарних курсів, і є можливість самостійного вибору, по суті, викладач виконує роль «архітектора» індивідуального плану підвищення кваліфікації. Необхідні 6 кредитів можна обирати у різних суб'єктів підвищення кваліфікації. Тут повністю реалізується академічна свобода, як цінність, прописана у Кодексі корпоративної культури Львівської політехніки.

Ще однією цінністю, закладеною у Стратегічному плані розвитку Львівської політехніки, є прагнення до змін. Тож необхідно змінювати і комунікаційну культуру, вчитися налагоджувати кращий контакт з людьми на основі емоційної та соціальної компетентності, стимулювати високий рівень залученості науково-педагогічних працівників у всі процеси, які відбуваються в університеті, освоїти навички емпатійного спілкування, розвивати корпоративну культуру командної взаємодії та освітнього лідерства.

Відділом навчання та розвитку персоналу Львівської політехніки було проведено опитування науково-педагогічних працівників університету стосовно пріоритетності вибору компетентностей для підвищення кваліфікації. Зважаючи на надзвичайну інтенсивність зайнятості в умовах дистанційної роботи, понад 600 викладачів взяли участь в цьому опитуванні, і було виявлено, що найбільший «попит» є на розвиток професійно-педагогічної компетентності (понад 60 %), публікаційно-дослідницької (майже

49%) та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (понад 48%). Значна частина викладачів (33%) вважає актуальним особистісний розвиток і понад 23% мають наміри освоювати лідерсько-управлінські компетентності. Багато викладачів (38%) готові поділитися з колегами власним професійним досвідом, що свідчить про сформовану в університеті академічну культуру, орієнтовану на навчання, а це вже шлях до високої результативності та формування принципів освітнього лідерства.

Враховуючи таку потребу в підвищенні кваліфікації, в університеті було організоване навчання за трьома тематичними модулями, а саме: «Педагогічна майстерність викладача ЗВО», «Диджиталізація навчального процесу» та «Організація освітнього середовища засобами LMS Moodle». Загалом у навчанні взяли участь 200 викладачів. Після завершення цих модулів проводилося опитування учасників стосовно результатів засвоєння нових знань та удосконалення професійних компетентностей. Значна кількість науково-педагогічних працівників (61,7 % тих, що взяли участь у опитуванні) визнали корисність такого навчання на рівні максимального балу за 5-ти бальною шкалою. Абсолютно всі учасники (100%) підтвердили, що дізналися багато нового, 67,8% опитаних підтвердили практичне використання отриманих інструментів у навчальному процесі, а 32,2% – можуть частково їх використовувати. Усі викладачі визнали, що самостійне виконання завдань, які були передбачені програмою підвищення кваліфікації, було і корисним, і цікавим. Абсолютна більшість учасників оцінила результативність такого навчання дуже високо: 58,6% – 5 балів, 32% – 4 бали за 5-ти бальною шкалою. 87,9% викладачів підтвердили, що навчання за цими модулями відповідало їхнім очікуванням стосовно розвитку професійно-педагогічної компетентності. У результаті підвищення кваліфікації значна кількість викладачів (понад 87%) самостійно вміють розміщувати всі необхідні навчальні матеріали

курсу, створювати завдання різних типів, організовувати опитування і тестування. Деяка частина науково-педагогічних працівників, що проходили це підвищення кваліфікації (27,5%) знають, вміють і готові навчити інших, як проводити вебінари, здійснювати відеозаписи лекцій, транслювати їх на різних онлайн платформах.

Проте поряд з педагогічною компетентністю, як було зазначено вище, вагоме місце в розвитку викладача ЗВО займають лідерські навички, зокрема однією з важливих складових компетентностей нинішнього лідера є емоційний інтелект (EI). У освітній діяльності рівень цього показника може бути індикатором ефективної комунікації, від якої залежить якість надання освітніх послуг. Нами було проведено дослідження на визначення рівня емоційного інтелекту однієї з кафедр університету, працівники такого структурного підрозділу прямо та безпосередньо контактують зі студентами, формують відносини у колективі, створюють освітній простір та його наповнення.

У ході дослідження було опрацьовано 5 методик тестування, проте найоптимальнішим варіантом, який би не обтяжував працівників, з одного боку, та зачіпав очікувані сегменти – з іншого, виявився віртуальний ресурс Mind Tools [5], який використовується у менеджерських та кар'єрних рішеннях. Ця методика передбачає опитування стосовно п'яти характеристик, які за Де-ніалом Гоулманом [2] формують емоційний інтелект:

- 1) здатність усвідомлювати власні емоції;
- 2) здатність реагувати на них;
- 3) мотивація;
- 4) емпатія;
- 5) вміння будувати соціальні взаємозв'язки.

Тест простий у користуванні, проте не дає респонденту свідомо відповідати на запитання «правильними» відповідями. Шкала відповідей складається із можливих варіантів:

- 1 – «не часто» 2 – «рідко»
- 3 – «іноді»
- 4 – «часто»
- 5 – «дуже часто».

Запитання тесту розкинуті у структурі, проте задля оптимізації робочого часу та спрощення підрахунку за допомогою ключа їх було згруповано за відповідними критеріями. Градація загальної кількості балів для визначення рівня ЕІ була поділена на 3 блоки за такою шкалою: 15 – 34 бали свідчили про низький рівень емоційного інтелекту, 35 – 55 балів – про середній рівень ЕІ, 56 – 75 балів – про високий рівень ЕІ. У ході дослідження було опитано 49 науково- педагогічних працівників кафедри, результати цього опитування представлені на рис. 3.

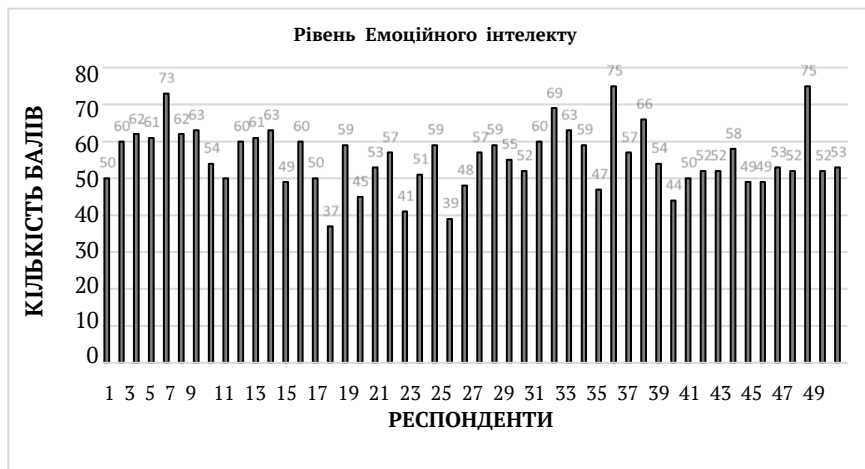
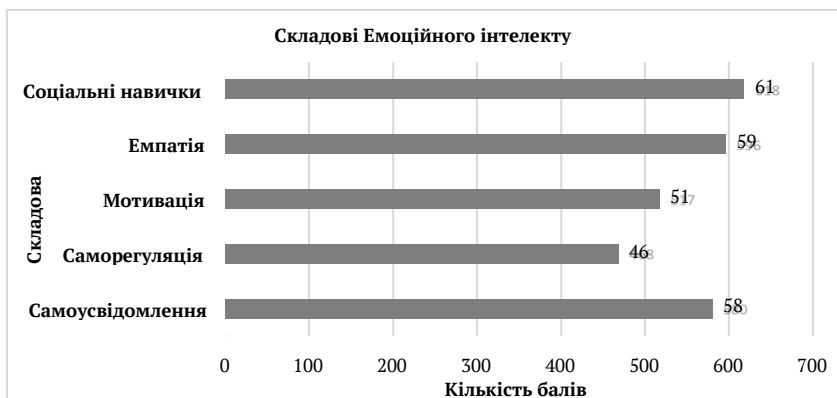


Рис. 3. Рівень емоційного інтелекту науково-педагогічних працівників кафедри

Діаграма демонструє певний розподіл викладачів за рівнем ЕІ: 26 науково-педагогічних працівників володіють середнім рівнем ЕІ, 23 особи – високим рівнем емоційного інтелекту.

Хоча, на нашу думку, такі показники варто розглядати конкретно для кожного респондента. Згідно з методикою опитування середній рівень ЕІ людини свідчить про усвідомлення її сильних і слабких сторін, уміння контролювати емоційні стани, позитивно ставитись до себе, уміти налагоджувати конструктивну комунікацію. Високий рівень ЕІ свідчить про вищезгадані елементи, проте підкріплюється умінням налагоджувати гармонійні стосунки, а також діяти асертивно – відстоювати власну думку, не принижуючи при цьому нікого (як зазначалося вище, що є однією з вимог до сучасного лідера).

Такий показник рівня ЕІ показує нам загальну картину у колективі, проте для усвідомлення персональних сильних і слабких сторін та розуміння, який елемент розвивати, розглянемо у загальній структурі ЕІ фактори найменшого та найбільшого впливу, у сумарному підсумку для кафедри (рис. 4).



*Рис. 4. Кумулятивні характеристики складових емоційного інтелекту науково-педагогічних працівників кафедри.*

На основі сформованого опитувальника та відповідей 49 респондентів розглянемо детальніше ефективне застосування вищезгаданих факторів. На рисунку 4 вони представлені у вигляді

діаграми показників. Максимальне значення кожної із складових може досягти 735 балів, за умови, що всі відповіді у підрозділі у кожного із 49 респондентів за згрупованими п'ятнадцятьма запитаннями будуть по 5 балів кожне.

У блок «самоусвідомлення» входило три перші запитання, метою яких було визначення рівня свідомого розуміння власних почуттів, думок та своєї поведінки у заданих ситуаціях. Цей показник кумулятивно становив 580 балів, тобто 49–55% зі всіх респондентів (в залежності від запитання) чітко вміють розпізнати свої емоції та розуміють власні сильні і слабкі сторони.

За результатами проведеного дослідження було проаналізовано розподіл науково-педагогічних працівників кафедри університету за рівнем прояву EI таким чином: 53% опитаних володіють середнім рівнем EI, а 47% – високим рівнем EI. Відповідно до структури EI володіння його окремими складовими розподілились у такій градації:

- самоусвідомлення – 78,9%;
- саморегуляція – 63,7%;
- мотивація – 70,3%;
- соціальні навички-84,1%;
- емпатія – 81,1%.

Такі результати досліджень показують необхідність удосконалення та розвитку саморегуляції і мотивації викладачів з погляду емоційного інтелекту. Вирішення цих завдань лежить у площині функцій відділу навчання та розвитку персоналу університету, а саме – розроблення та організування тематичних тренінгів з використанням інтерактивних методів для відпрацювання необхідних навичок. Тому в перспективах подальших теоретичних досліджень та практичних впроваджень є висвітлення теми емоційного інтелекту в контексті компетентності викладача ЗВО як освітнього лідера та формування програми підвищення кваліфікації у цьому напрямку.

### Список використаних джерел

1. Винничук Р.О. Інноваційні підходи до мотивації студентів покоління Z // Вища школа, 2020. – № 1 (186). – С. 72–79.
2. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера / пер. з англ. В. Глінка. – К.: Наш формат, 2019. – 288 с.
3. Зимівець Н.В. Лідерство як підґрунтя освітньої моделі «Рівний-рівному»/ Н.В. Зимівець // Молодий вчений, 2020. – №81. – С.27–30.
4. Лютий М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача / М. Лютий // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія, 2019. – № 3. – С. 85-97.
5. Методика тестування: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cutt.ly/FvtSgRm>
6. Нестуля О. Реалізація моделі обслуговуючого лідерства Рассела-Стоуна при підготовці магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» / О. Нестуля, С. Нестуля, Н. Кононець // Scientific Collection «Interconf», 2020. – №3(30). – С. 66-72.
7. Резнік С.М. Тенденції розвитку вищої освіти та необхідність викладацького лідерства сучасних педагогів / С.М. Резнік // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Серія «Педагогічні науки», 2020. – Випуск No 2 (2). – С.125-130.
8. Романовський О. Г. Особливості сучасного лідера в науці та освіті / О.Г. Романовський, О.А. Малеева // Збірник III Міжнародної науково-практичної конференції «Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій», 2019. – С.28-29.

## ЛІДЕРСТВО В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ

### **О.П. Демченко**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент,  
в.о. завідувача кафедри початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

### **Н.С. Казьмірчук**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти, заступник декана з наукової роботи  
факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені В. Волошиної  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

### **Н.О. Комарівська**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

У сучасних соціально-економічних і культурних реаліях на світовому рівні та в межах України все більше затребуваними стають особистості, які не лише компетентні у сфері своєї професійної діяльності, а в яких на високому рівні сформовані «м'які навички» («soft skills»). Такі життєві навички, які оцінюють як

«навички XXI століття», суттєво підвищують можливості для соціальної адаптації, сприяють ефективному спілкуванню, уникненню чи розв'язанню конфліктних ситуацій, особистісній і професійній самореалізації.

Відтак, наявність у людини високо розвинених некогнітивних, соціально значимих умінь і навичок є однією з умов досягнення як професійного, так і життєвого успіху. Згідно з науковими дослідженнями, проведеними в Гарвардському та Стенфордському університетах, лише 15% успіху в кар'єрі забезпечуються «твердими навичками», тоді як інші 85% – так званими «м'якими



навичками» [20]. Також результати проведених психологічних і соціологічних опитувань доводять важливість соціальних та емоційних навичок особистості у процесі здобуття освіти, побудові успішної кар'єри, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці. На науковому рівні обґрунтовується вплив «м'яких навичок» на саморегуляцію та самосвідомість людини, досягнення позитивних результатів у різних сферах діяльності, на всіх етапах життя, незалежно від когнітивних можливостей дитини [19].

Однак водночас дослідники [19] доводять *економічне значення* «м'яких навичок», показуючи цінність людини з високим рівнем розвитку таких характеристик у будь-якій сфері виробничої діяльності. Активні, ініціативні, комунікативні особистості є цінними працівниками в своїх колективах, оскільки можуть організовувати інших, вести за собою, спрямовуючи їх на досягнення спільних професійних цілей. Нерідко вони виходять на перший план і займають лідерські позиції, керівні посади на підприємствах, у комерційних і громадських організаціях, бізнес-структурах, корпораціях і державних установах, оптимізують їх діяльність.

Міжнародна Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) провела аналітичну роботу щодо вивчення ролі соціально-емоційних навичок. Результати показали, що сучасним дітям знадобиться «збалансований набір когнітивних, соціальних та емоційних навичок, щоб досягти успіху в житті» [18]. Зокрема, вагомими характеристиками такого порядку є «здатність досягати цілей, ефективно працювати з іншими та керувати емоціями», що буде вкрай необхідним для вирішення викликів XXI століття. Проте допоки виявлено суперечність, з одного боку, широкий загал уже визнає важливість таких соціально-емоційних навичок, а з іншого, немає остаточного усвідомлення того, «що працює» для підвищення таких якостей. До того ж, педагоги і батьки до кінця невпевнені, чи виправдаються їх зусилля, прикладені

для розвитку «м'яких навичок», що потрібно зробити далі й краще для їх наступного формування [18]. На сьогодні відсутній єдиний перелік «м'яких навичок». Дослідники, психологи, соціологи, педагоги визначають і описують різні види таких характеристик особистості, серед яких виділено комунікативні та організаторські здібності, емоційну стійкість, *схильність до лідерства* тощо.

Як бачимо, у більшості списків «м'яких навичок» і лідерство визначено як важлива характеристика успішної людини XXI століття. Водночас зазначимо, що різні аспекти лідерства, як міждисциплінарного феномену, протягом багатьох століть розробляється в межах філософії, психології, педагогіки, соціології, менеджменту, економіки, елітології та інших наук.

Так, питання природи, характеристики лідера як сильної й харизматичної особистості, різноманітності стосунків між лідером і колективом були започатковані у філософських дискурсах, починаючи з античності, й залишаються предметом дискусійного обговорення до наших часів (Арістотель, З.Атаманюк, Т.Гоббс, Н.Дубовик, Т.Карлейль, Конфуцій, Б.Кухта, Н. Макіавеллі, Ф. Ніцше, Платон, Є. Сулима та ін.).

З утвердженням психології як науки, започатковані дослідження лідерства як наукового феномену, до природи і пояснення якого визначено декілька підходів. На початку XX ст. було започатковано теоретичну розробку процесу управління, в контексті якого об'єктом дослідження стали також керівництво і лідерство. Починаючи з 70-х років, інтерес до вивчення лідерства суттєво зріс, про що свідчить поява робіт відомих персоналогів: Дж.Бернса, М.Вебера, Дж.Мак Грегора, Р.Такера, Б.Келлермана, Дж.Пейджа та ін. Природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва досліджуються у працях В.Ануфрієва, В.Гончарова, В.Зацепіна, Т.Мальковської, Б.Паригіна та ін. Інтерес до проблеми лідерства та пошуку шляхів реалізації

лідерського потенціалу спотерігається в останні роки також в українському психолого-педагогічному дискурсі (Д. Алфімов, С. Білецький, І. Даригін, С. Калашніков, К. Садохін, О. Хмизова, В. Ягоднікова та ін.).

У науковому дискурсі представлено різні пояснення термінам «лідер», «лідерство», «лідерські якості» тощо. Знаково, що дослідники роблять акцент на тому, що справжній лідер приділяє значну увагу відносинам з членами колективу та забезпеченню ефективності групової діяльності. В результаті чого учасники спільноти свідомо приймають загальні цілі як свої особисті, що забезпечує формування сприятливого морально-психологічного клімату у групі та одночасно високу ефективність спільної діяльності.

Отже, на сьогодні напрацьовано потужний науковий масив, який, з одного боку, постійно доповнюється; з іншого – в цій площині продовжуються дослідження і філософсько-психологічна полеміка. Однак виникає потреба розглядати лідерські якості особистості у контексті розробки проблеми «м'яких навичок». У межах започаткованого дослідження, яке спрямоване на розробку схильності до лідерства як соціально значимої характеристики людини XXI століття («soft skills»), привертає увагу наукова позиція, відповідно до якої «лідерство є різновидом соціально-ціннісної активності, спрямованої на реалізацію особистих і загальногрупових цілей» [8]. За такого підходу, лідер вважається «суспільно активною особистістю, яка має відповідні лідерські якості та ціннісні орієнтації, що дають змогу позитивно впливати на іншого суб'єкта чи групу, мобілізуючи їх на досягнення суспільно значущих цілей для зміни певних соціальних ситуацій» [8].

Науковий інтерес становить також дослідження Ж.Петрочко, в якому звертається увага на розробку питання ефективного лідерства. Зокрема, вчена виділяє найбільш значущі лідерські якості, серед яких – *соціальна ініціативність*. Дослідниця харак-

теризує таку якість особистості, як інтегровану, «яка відображає готовність суб'єкта до самостійного висування, пропагування та практичної реалізації соціально значущої ідеї. Сформованість соціальної ініціативності передбачає готовність до соціально значущих дій, добровільної допомоги іншим людям, виявлення співчуття та підтримки, реалізації добрих справ тощо» [11].

Як бачимо, особистість, яка вважається лідером, є соціально ініціативною та активною, володіє низкою важливих характеристик, які мають морально-вольовий контекст. Такі висновки дають нам підставу розглядати лідерство як у контексті «soft skills», так і дещо ширше, у межах вивчення соціальної обдарованості як психологічного феномену, зокрема її структури.

Проведені нами [3; 4] узагальнення наукового дискурсу, присвяченого соціальній обдарованості як окремого виду, дозволили зробити узагальнення, що обдарованість такого порядку є однією з найменш розроблених. Утвердження статусу соціальної обдарованості та її системні наукові розробки започатковані пізніше, порівняно з вивченням інших, так званих «традиційних», видів обдарованості (інтелектуальної, художньої, технічної тощо). Зокрема, починаючи з другої половини ХХ століття, з'явилися праці зарубіжних персонологів (К.Ебромса, Р.Джерекі, Б.Кларка, В.Мерліна, Д.Сміта, Б.Теплова, К.Хеллера та ін.), в яких почала обстоюватися і обґрунтовуватися соціальна обдарованість як окремий психологічний феномен. Актуалізація вивчення такого явища спостерігається в теоретичних системах російських (Н.Амінова, О.Бодальова, В.Большакова, А.Галіахметової, Т.Гущиної, Г.Звереві, І.Івенських, Т.Кісельової, Н.Лейтеса, Д.Люсіна, М.Рожкова, Д.Ушакова, Т.Хрустальнової, В.Юркевич та ін.) і білоруських (Я.Коломинського, Є.Панько та ін.) учених. Услід за зарубіжними науковцями, такий вид обдарованості привернув

наукову увагу й українських науковців (О.Власова, Н.Мацюк, О.Науменко, М.Янковчук та ін.).

На сьогодні вже накопичено певний теоретичний і емпіричний масив щодо статусу соціальної обдарованості, її сутності та особливостей вияву ознак на різних вікових етапах, виокремлення структурних компонентів тощо. Проте спостерігаємо поліфونیю наукових позицій, оскільки пропонується декілька підходів до пояснення природи та змісту соціальної обдарованості як психологічного феномену, водночас дослідження переважно здійснюються поза відомими теоріями, в межах яких можна було б запропонувати «психологічний профіль» такого виду обдарованості. Наразі психологи доповнюють традиційну класифікацію видів творчості управлінською, комунікативною, ситуаційною («житейською») (В.Моляко). Творча обдарованість лідера проявляється у його продуктивному мисленні, прийнятті рішень, прогнозуванні, спілкуванні, плануванні, втіленні або здійсненні рішень, побудові взаємин, здібності вбачати можливості.

Апелюючи до праць учених (Д. Богоявленської, О. Матюшкіна, Н. Шумакової, В. Юркевич, О. Яковлевої та ін.), які розробляють один з підходів до пояснення загального поняття «обдарованість», пропонуємо авторське тлумачення соціальної обдарованості, взявши за основу критерій «творчість». Зокрема, *соціальну обдарованість* тлумачимо «як творчий потенціал особистості, який включає здатність до якісно нового перетворення соціальної дійсності та зміни самої себе, що проявляється в домінуванні мотиву афіліації (прагнення бути в спільності), ...вміння моделювати соціальний простір, індивідуальному стилі спілкування і нестандартному вирішенні комунікативних ситуацій» [3, с.45]. Запропоноване нами пояснення соціальної обдарованості корелюється з характеристикою особистості, в якій яскраво виражені лідерські якості, зокрема, це *«ініціативність, активність, нова-*

торство, продукування оригінальних ідей у системі соціальних взаємодій різних рівнів тощо».

Доцільність дослідження лідерства у контексті розробки соціальної обдарованості пояснюємо також тим, що вчені, у структурі соціальної обдарованості як інтегрального особистісного утворення, серед інших компонентів виділяють *лідерські якості / здібності*.

З огляду на це, привертає увагу позиція Д.Люсіна, Д.Ушакова, згідно якої соціальна обдарованість пояснюється як «спеціальний соціальний талант, обдарованість у сфері лідерства та соціальних взаємодій» [15, с. 26]. Так, Д.Ушаков вважає, що характеристики соціальної обдарованості можна об'єднати в дві групи (когнітивні компоненти і некогнітивні фактори), складний сплав яких утворює її структуру. Насамперед дослідник виділяє *когнітивні компоненти* (загальний академічний інтелект, практичний інтелект, соціальний інтелект). На думку вченого, співвідношення загального академічного та соціального інтелекту є неоднозначним, часто обумовлюється специфікою діяльності, в якій реалізується соціально обдарована особистість. Указуючи на необхідність сформованості в соціально обдарованої людини академічного інтелекту на рівні вище середнього, вчений має на увазі перевагу насамперед стосовно групи, якою вона управляє. Але домінування інтелектуального розвитку керівника повинно бути в оптимальних межах, щоб не ускладнювати взаєморозуміння з членами колективу.

Водночас вчений [15, с. 27] вважає, що першочергову роль у соціальній обдарованості відіграють *особистісні характеристики*, компоненти другої групи. На думку Д.Ушакова, такими важливими якостями є: темперамент, особистісні особливості – здатність до співпереживання, оптимізм, висока активність, екстраверсія, справедливість; здатність до прийняття рішень в умовах невизна-

ченості, незалежність і разом з тим орієнтація на групові цінності, воля як твердість у реалізації намірів. Учений стверджує, що дослідження ефективних керівників, які займають такий статус не лише формально, а є лідерами в колективі, показало, що вони успішно вміють справлятися з агресією, ініціативні, наполегливі, енергійні, гнучкі, мають почуття гумору. Лідеру, який веде людей за собою, необхідно бути також у гармонії з самим собою, мати визначені погляди на світ, чітко знати свої цілі та пріоритети.

Отже, аналіз і узагальнення різних підходів до структурування соціальної обдарованості, як психолого-педагогічного конструкту, дозволило виділити її базові компоненти: просоціальна мотивація, соціальна активність, соціальний та емоційний інтелект, соціальні здібності, соціальна творчість, просоціальна поведінка, організаторські й управлінські якості, *схильність до лідерства* тощо. Низка авторів переконана, що соціально обдарований індивід має володіти розвиненими лідерськими якостями.

Взаємозумовленість феноменів «соціальна обдарованість» і «лідерство» пояснюємо ще й тим, що в науковому дискурсі досліджується декілька близьких до соціальної обдарованості видів: «організаторська», «атрактивна», «комунікативна» та «лідерська».

Однак звертаємо увагу, що поки відсутня єдина позиція щодо їх співвідношення та недостатньо розкрита специфіка кожного виду обдарованості. З огляду на це, диференціюємо такі види обдарованості та зацентруємо на відмінностях між ними. Звернення до праць учених дозволило виділити декілька наукових підходів. Так, деяк науковці (Д.Богоявленська, В.Юркевич та ін.) ототожнюють соціальну, організаторську і лідерську обдарованість, не зосереджуючись на розкритті специфіки кожної з них. Інша група дослідників (Д.Сіск і Х.Росселі) приймає тільки лідерську обдарованість, не визнаючи соціальної обдарованості як окремого виду.

Близькими для нас є ідеї вчених, які диференціюють названі види обдарованості та показують їх взаємозалежність і взаємозумовленість. Так, привертають увагу сучасні дослідження, в яких соціальна обдарованість вважається більш загальним типом і виділяється декілька варіантів її прояву. Зокрема, М.Рожков на підставі визначення особливостей характеру проявів соціальної обдарованості та реалізованої мети серед її видів визначив комунікативну, аналітико-прогностичну і організаторську [14]. Інші вчені [17] до соціальної обдарованості відносять комунікативну, лідерську, організаторську, менеджерську, педагогічну, психологічну.

Інтерес становить дослідницький напрям, в якому робиться акцент на з'ясуванні співвідношення *соціальної* та *лідерської* обдарованості. Так у працях Л.Попової [12, с. 24.] бачимо чітку позицію: це два різні види обдарованості, які частково перетинаються; водночас соціальна обдарованість є більш широким поняттям, але менш конкретним; а лідерська – вузьким і конкретнішим. Дослідниця апелює до психологів (Д.Сіск і Х.Росселі), які не розмежовують соціальну обдарованість і видатні лідерські здібності й визнають тільки лідерську обдарованість. Л.Попова, зіставивши характеристики обдарованих лідерів (Д.Сіск і Х.Росселі) і риси соціально обдарованих (Р.Джерекі), зробила висновок про їхню схожість, визначила хоча й мінімальну, але відмінність на рівні феноменології. Вчена також підняла питання взаємозв'язку інтелектуальної, соціальної та лідерської обдарованості. За твердженням дослідниці, вони не тотожні, це різні види обдарованості, хоча наявність соціальної та лідерської обдарованості, як правило, завжди пов'язане з розвиненим інтелектом.

У праці Н.Лейтеса знаходимо думку про те, що лідерську обдарованість можна розглядати як один з проявів соціальної обдарованості, більш пов'язану з активною взаємодією з іншими



людьми [13, с. 88–89]. Якості, які вчений виділив у соціальній обдарованості, дозволяють їй бути лідером, тобто проявляти лідерську обдарованість. Учений зазначає також, що соціальна обдарованість відрізняється від інтелектуальної, хоча потребує розумового розвитку вище середнього рівня.

Зі свого боку, Д.Ушаков [15] розводить наукові конструкти «соціальна обдарованість» і «лідерська обдарованість». На його думку, соціальна обдарованість може набувати дуже різних форм: лідерство в науковій галузі відрізняється від лідерства військового, а лідерство в бізнесі – від емоційного лідерства в компанії. До того ж, за твердженням автора, індивідуальні стилі лідерства також дуже різноманітні. Вчений [15, с. 26] резюмує, що здатність до лідерства є «ключовим пунктом» соціальної обдарованості, однак, остання є більш широким поняттям. Соціальна взаємодія включає також ситуації, в яких лідерство не завжди потрібне, а навпаки більш необхідні вміння дотримуватися чіткого паритету або працювати під чийось керівництвом.

Апелювання до наукової розвідки Т.Кісельової [7, с. 79] показує, що вчена виділяє соціальну обдарованість як особливий вид, який включає і організаційну обдарованість, і лідерство. На її думку, лідерська обдарованість є одним з виявів соціальної обдарованості. Проте до структури саме соціальної обдарованості входять такі соціально важливі й морально забарвлені компоненти, як соціальна мотивація, гуманізм, високий рівень емпатії, готовність прийти на допомогу та служити людям тощо.

Розмежовуючи поняття соціальної обдарованості та лідерства, вчені (І.Зверева) зазначають, що далеко не кожна соціально обдарована людина стає лідером: для цього необхідно не тільки наявність особливих здібностей, але і відповідність часу і ситуації особливостям особистості потенційного лідера. Соціальна ситуація повинна сприяти прояву лідерської обдарованості

(А.Менгетти) [9]. У науковій розвідці Д. Забеліної зазначається, що в соціальній обдарованості, як інтегральному понятті, представлено діяльнісний, середовищний і особистіний компонент лідерства [5, с. 58].

Підсумовуючи ідеї названих вище авторів, зазначимо, що дослідники роблять передусім акцент на соціальній обдарованості, вважаючи її більш широким феноменом. Водночас науковці виділяють лідерську обдарованість, але визначають її статус як один із проявів соціальної обдарованості, більш вузької і конкретнішої за проявами.

Відзначимо й інший підхід, згідно якого лідерська обдарованість вважається окремим видом і розробляється незалежно від соціальної обдарованості. Лідерська обдарованість в останні роки стала предметом наукових досліджень зарубіжних (І.Бакулін, В.Большаков, Д.Гоулман, К.Ебромс, О.Ільїн, І.Мартиничев, О.Матюшкін, Дж.Фельдхьюсен, Е.Фромм, Є.Худобіна, О. Яковлева та ін.) і українських (В.Бажанюк, В.Камишин, А.Мітлош та ін.) учених. Серед таких теорій вагомими є концепція лідерської обдарованості та розвитку дитячого лідерства (Д.Сиск, Х.Росселлі, Д.Шелкросс та ін.), комплексна модель «лідерської величі» (П.Коестенбаум) тощо. Пояснення лідерської обдарованості як мірила непересічності, талановитості та геніальності людини, керівника і вождя, здатного управляти людьми, перетворювати свою волю в силу організованості та самовідданості людей у справі досягнення певних цілей найбільш ефективним способом дає Е.Фромм [16]. Він стверджує, щоб стати непересічною особистістю, людина повинна розвинути свою обдарованість, оволодіти досвідом впливу на людей, якщо хоче бути лідером. Основною особливістю лідерської обдарованості, на його думку, є вміння завоювати владу і використовувати її в діяльності великих груп людей і організацій.

За словами А.Мітлош [10, с. 75], починаючи з 1972 р., лідерство було долучено до міжнародного переліку видів обдарованості, воно розглядається як особливий вид обдарованості. Для пострадянських країн проблема психологічної природи лідерської обдарованості є новою, оскільки донедавна все, що стосувалося проблеми лідерства, мало ідеологічний характер.

Педагогічні основи розвитку лідерської обдарованості в старших школярів досліджував В.Большаков [1], який визначив критерії та виявив параметри оцінки рівня лідерської обдарованості (мотиваційні характеристики і ціннісні орієнтації; креативність; видатні здібності: інтелектуальні, комунікативні, сугестивні тощо). Інтерес становить модель лідерської обдарованості, яку запропонувала А.Мітлош, що включає «фактори розвитку лідерського потенціалу протягом життя особистості, високу мотивацію, високий рівень емоційного та соціального інтелекту та креативний підхід до вирішення складних соціальних проблем, спілкування, стратегічного планування, знаходження методів для втілення плану, знаходження способів розв'язання завдання як у стабільній, так і у змінній ситуації» [10].

За результатами дослідження креативності у розв'язанні соціальних проблем і спілкуванні, а також оцінки соціального, емоційного інтелекту, гнучкості у спілкуванні та мотивації, А.Мітлош виділила три типи лідерської обдарованості: «інноваційний лідер, лідер-натхненник, лідер-динамічний стратег» [10]. Зокрема, типи динамічного стратега та інноваційного лідера найчастіше зустрічаються в суспільно-політичних молодіжних громадських організаціях. Тип лідера-натхненника – у духовних та управлінських молодіжних громадських організаціях [10, с. 16].

Отже, у працях названих дослідників проблема лідерства розглядається також через призму окремого виду обдарованості та прояву соціальної творчості. До того ж дослідники (В. Большаков,

Е.Яковлева та ін.) диференціюють лідерську й комунікативну обдарованість, заперечують обґрунтованість виділення комунікативної обдарованості як самостійного виду обдарованості та зазначають, що вона є складовою частиною лідерської обдарованості. За спостереженнями В. Большакова, у сфері взаємодії людини зі світом, у спілкуванні проявляються взаємопов'язані види обдарованості, які описуються термінами «лідерська обдарованість» і «комунікативна обдарованість». На думку науковця, «комунікативна обдарованість – це спеціальна обдарованість, що є однією з численних, необхідних (але недостатніх) умов лідерської обдарованості, яка є більшим, інтегративним особистісним утворенням» [1].

Аналізуючи структуру соціальної та лідерської обдарованості, абстрагуючись від питання щодо їх співвідношення, зазначимо, що в складі обидвох дослідники виділяють важливі компоненти.

Співставлення профілю соціальної обдарованості та характеристик лідера показало, що спільним для соціально обдарованого індивіда й лідера колективу є високий рівень *суб'єктності*, що дозволяє їм завжди бути в авангарді всіх починань та їх реалізації. У зв'язку з цим, вважаємо, що «*суб'єктність соціально обдарованої особистості*», відповідно і *лідера колективу*, проявляється у «високому рівні соціальної мотивації, стійкій потребі до спілкування, участі в громадському й політичному житті; постійній готовності до перетворювальної діяльності в соціальному середовищі; самостійності суджень, незалежності, ініціативності, рішучості, наявності власної позиції й оригінального стилю поведінки в ході розв'язання соціально-комунікативних завдань» [4, с. 56].

Наприклад, домінантними характеристиками соціально обдарованої особистості є наявність достатньо високого рівня

розвиненості *соціального та емоційного інтелекту* (Т.Кісєльова, Д.Ушаков та ін.). У контексті розробки лідерської обдарованості вчені також зосереджують увагу на концепціях теоретичного, практичного, емоційного, соціального, вербального інтелекту (Г.Айзенк, Дж.Гілфорд, М.Ке де Врі, М.Саллівен, Р.Стернберг, Ф.Хесселблейн та ін.). Такі психологічні феномени визначаються вченими як провідні компоненти лідерської обдарованості особистості. Дослідники також визначають співвідношення соціального, емоційного інтелекту лідера та його коефіцієнту IQ. Так, М.Ке де Врі наголошує, що високий рівень IQ складає лише 20% успіху людини у житті та не гарантує успіху в лідерстві зокрема. На думку вченого [6], наявність високого IQ не є єдиною передумовою того, що особистість обов'язково знайде правильне рішення у сфері соціальних взаємодій. Дослідник переконаний, що в ефективному лідерстві вирішальну роль відіграє інший вид інтелекту, емоційний – EQ (навички міжособистісного спілкування, розуміння власних почуттів).

Кожен соціально обдарований індивід, і лідер зокрема, мають бути і вольовими, активними й харизматичними особистостями. У зв'язку з цим привертає увагу соціологічний підхід М. Вебера, який серед якостей ефективного лідера виділив харизму. *Харизма* (від грец. *χάρισμα* – божий дар, благодать) пояснюється, як «...якість особистості, яка визнана надзвичайною, завдяки якій вона оцінюється як обдарована надприродними, надлюдськими або, щонайменше, специфічно особливими силами і властивостями, не доступними іншим людям» [2].

Ще один з аспектів перетину лідерства та соціальної обдарованості знаходимо в межах дослідження *педагогічної обдарованості* як одного з видів соціальної обдарованості. Зокрема, такий підхід розробляється в працях Т.Хрустальнової [17], за висновками якої, саме в педагогічній обдарованості найбільш яскраво і кон-

центровано виявляється сутність соціальної обдарованості в цілому. Достатньо високий рівень сформованості лідерських якостей є одним із проявів педагогічної обдарованості.

Отже, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури дозволили нам зробити такі висновки:

1. Різні аспекти лідерства як соціально-психологічного феномену і лідера як активної особистості протягом тривалого часу вивчаються в науковому дискурсі, розробляються на рівні освітньої практики та виробничої діяльності. В останні роки в різних сферах сучасного суспільного життя спостерігається зростання інтересу до проблеми лідерства та взаємодії лідера й колективу. Це пов'язано з тим, що наявність ефективного лідера є важливою умовою забезпечення успішної діяльності та досягнення поставлених спільних цілей будь-якого соціального утворення. Складно ефективно планувати, організовувати, мотивувати діяльність членів колективу за відсутності авторитетного лідера, здатного заохочувати інших, вести за собою, показувати приклад творчості та ефективного виконання завдань.

2. На сьогодні спостерігаємо розробку нових напрямів наукових досліджень, спрямованих на вивчення лідерства як міждисциплінарного феномену. Науковці розглядають схильність до лідерства як одну з вагомих якостей XXI століття / «м'яких навичок» («soft skills»). Високий рівень сформованості навичок такого порядку забезпечує особистості успішність у професійній діяльності та творчій самореалізації.

3. Дослідники вивчають високий рівень сформованості лідерських якостей, успішність людини у сфері комунікацій і соціальних взаємодій як прояви обдарованості. У науковому дискурсі розробляється кілька близьких видів обдарованості: соціальна, організаторська, атрактивна, комунікативна, лідерська. Поки що немає єдиної позиції вчених щодо їх співвідношення, також

недостатньо розкрито специфіку кожної з них. Лідерство вивчають передусім у контексті структури соціальної обдарованості, яка стала об'єктом активних досліджень в останні десятиріччя. Інтерес становлять праці вчених, в яких соціальна обдарованість пояснюється як спеціальний талант у сфері лідерства та соціальних взаємодій. У складі такого конструкту нерідко виділяють лідерські якості. На думку низки науковців, у психологічному портреті соціально обдарованого індивіда обов'язково мають бути представлені лідерські здібності.

4. Звертаємо увагу й на наукову позицію щодо визначення соціальної обдарованості та її співвідношення з іншими видами. Зокрема вчені вважають, що соціальна й лідерська обдарованість є різними, хоча й близькими поняттями: соціальна обдарованість – є більш загальною й ширшою, а лідерська – вужчим і більш конкретним видом.

5. Важливим є вивчення прояву значних лідерських здібностей і якостей як ознаки спеціальної, лідерської, обдарованості. Високий рівень сформованості лідерських якостей на міжнародному рівні розглядається як особливий вид обдарованості. Людина з потужним лідерським потенціалом може стати успішною в соціономічних видах діяльності та вважається, за останніми дослідженнями, обдарованою.

#### **Список використаних джерел**

1. Большаков В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. / В.Ю.Большаков. – М., 2000. – 459 с.
2. Господарство і суспільство / М. Вебер; пер. з нім. М. Кушнір. – К.: Всесвіт, 2013. – 1112 с.
3. Демченко О.П. Теоретизація соціальної обдарованості через наукову рецепцію психологічних концепцій / О.П.Демченко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка

- НАПН України. – Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 14. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2018. – С. 36-48.
4. Демченко О.П. Формування суб'єктності соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі як умова її соціалізації / О.П.Демченко // Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка: Серія психологія, 2017. – №6. – С. 47–51.
  5. Забелина Д.А. Социально-психологические детерминанты социальной одаренности // Труды СГА. Выход 4 (апрель). Юриспруденция. Образование. Психология. Менеджмент. История. Социология. – М.: Издательство СГУ, 2014. – С.56–64.
  6. Ке де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Ке де Ври. – М.: Альпина Паблишер, 2003. – 311 с.
  7. Киселева Т.Г. Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одарённости / Т.Г. Киселева // Ярославский педагогический вестник, 2014. – № 2. – Том II. – С.78-83.
  8. Косенчук О. Г. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників в діяльності учнівського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О.Г.Косенчук. – К., 2013. – 192 с.
  9. Менегетти А. Психология лидера / пер. с итальянского Славянской ассоциации Онтопсихологии / А. Менегетти. – Изд, 3-е, исправленное и дополненное. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. – 208 с.
  10. Мітлош А. В. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги: монографія / А. В. Мітлош, В. О. Моляко, В. С. Бажанюк, В. В. Камишин. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 290 с.
  11. Петрович Ж. Сутність і функціональна роль соціальної ініціативності у структурі лідерства підлітків / Ж.Петрович // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 2014. – Вип. 18 (2). – С. 143–150.
  12. Попова Л.В. Социальная одарённость / Л.В. Попова // Психология общения: сборник научных трудов. – Кировоград, 1992. – С. 24–30.
  13. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
  14. Рожков М.И. Развитие социальной одаренности детей // Развитие социальной одаренности детей и молодежи: Материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Ярославль, 26–27 октября 2011 г./ М.И.Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 7–10.



15. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 175 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм: пер. с англ.; общая редакция и послесловие П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
17. Хрусталева Т. М. Психологическая модель социальной одаренности менеджера [Текст] / И. В. Ивенских, Т. М. Хрусталева // Сибирский психологический журнал, 2010. – №6. – С. 80–84.
18. OECD. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Publishing. – Paris, 2015. – 140 с.
19. Commission staff working document Accompanying the document Proposal for a Council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014>.
20. Soft skills: academic guide, teaching materials / developers: R. Kalytchak, G.Kharlamova, O.Klimenkova, O.Lutsenko, S.Paschenko, V. Pavlenko, O. Senyk. – Editors: Alfredo, Becky, Alison. – Publisher: Shoo Fly Publishing, 2018. – 316 p.

## **ФОРМУВАННЯ МОЛОДИХ ЛІДЕРІВ: ВИМОГА ЧАСУ ТА НЕОБХІДНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО**

**І. Г. Сновидович**

аспірантка кафедри менеджменту економічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка

Сучасні університети розвиваються і прагнуть, щоб кожна молода людина, яка вступила до лав студентів, отримала можливість реалізувати свій потенціал за допомогою якісної освіти і подальшого успішного працевлаштування й кар'єрного зростання. Проте сучасна вища освіта переживає у сьогоднішній важливий оновлення, гідно реагує на виклики та різкі зміни у суспільстві. Зокрема пандемія, карантин, віддалена чи змішана форма навчання, конкуренція з різноманітними неформальними способами здобуття освіти і знань, онлайн платформи, курси, вебінари,

тренінги, що масово пропонують можливість отримати сертифікати та дипломи про отримання певних знань та навичок. Звісно, сучасні можливості для отримання нових знань є досить цікавими і заслуговують на увагу, тому їх ніяк не варто відкидати. Навпаки університети у час активних змін у суспільстві повинні вивчати кращі практики комунікації, подання інформації та знань, сприяти розвитку суспільства, молоді і докладати максимум зусиль для розвитку їх професійного та лідерського потенціалу.

Чому ж так важливо сучасній освіті приділяти увагу розвитку та формуванню лідерського потенціалу у молодих фахівців? В умовах суспільних змін і трансформацій, які активно відбуваються в Україні та й у світі загалом, першочерговим завданням закладів вищої освіти є розвиток соціальної активності і свідомої молоді. Одним із таких різновидів є лідерство – це здатність особистості впливати та взаємодіяти з оточуючими, проявляти ініціативу та генерувати ефективні й якісні зміни. Лідерами часто називають людей, що здатні вести за собою, діють креативно та творчо. У лідерів добре розвинений емоційний інтелект та емпатія, вони схильні приймати нестандартні рішення, координувати зусилля та досягнення команди для спільної мети, надихати та мотивувати команду чи колектив.

Цілеспрямований розвиток лідерських компетентностей у студентів є важливим викликом для сучасних закладів вищої освіти, оскільки саме у процесі навчання та в студентські роки відбувається формування ціннісних орієнтирів, громадянської позиції, життєвих пріоритетів, поглядів та цінностей молодої людини. Вивчаючи та реагуючи на потреби і вимоги сучасного ринку праці, який, особливо у час пандемії та кризи, активно змінюється, важливо визначитися з пріоритетними векторами розвитку освіти стосовно компетентностей, які мають засвоїти молоді фахівці, попередньо заклавши їх у освітні програми.

В сучасних умовах постійних змін та невизначеності молоді фахівці повинні ставати більш самостійними, критичними, емпатичними, самодисциплінованими, розвивати управлінські та лідерські навички. Отже, в пріоритеті мають бути вміння пристосовуватися до швидких змін та викликів; критичне мислення та ефективне опрацювання інформації; швидкі і зважені рішення, уникнення конфліктів; злагоджена командна робота.

Також важливо зазначити, що українська вища освіта переживає значну трансформацію і зміни, які торкаються, з одного боку, змісту освіти, а з іншого - надають більше автономії у різних напрямках. Це загалом стосується формуванню нових освітніх програм, їх наповнення, фінансових питань, комунікації зі стейкхолдерами освітнього процесу, а також врахування думки роботодавців, студентів та випускників, що значною мірою впливає на підвищення якості освіти та практично орієнтованого навчання. Однією з важливих передумов щодо реалізації реформи вищої освіти в Україні є формування і розвиток лідерської компетентності студентів та здобуття ними здатностей до створення ініціатив, що спрямовані на підвищення якості, ефективності та практичної орієнтованості навчального процесу у закладах вищої освіти [1].

У процесі формування й активного розвитку лідерської компетентності в молодих фахівців важливим аспектом є вивчення напрацювань провідних учених та дослідників, які присвятили свої наукові праці визначенню лідерських якостей особистості, особистісного ідеалу і зростання лідера, складових лідерської компетентності керівників [10]. Для кращих результатів та реалізації цього завдання важливо використати у навчальному процесі можливості розвитку лідерських компетентностей через лекції, тренінги та мотиваційні зустрічі, семінари, які б допомогли розв'язати питання щодо критеріїв особистого ідеалу лідера

та особистісних характеристик, які визначали б ефективність лідерства [5].

Запит щодо формування лідерських компетентностей у студентів є надзвичайно важливий і затребуваний для закладів вищої освіти, які прагнуть сформувати успішних й ефективних молодих фахівців, що у найближчому майбутньому стануть успішними фахівцями. Щодо самого навчання у закладах вищої освіти, то воно має бути більш практично орієнтованим та пов'язаним із розвитком комунікативних, аналітичних, підприємницьких і організаційних здібностей. Також важливою умовою такого ефективного навчання є вміння самоаналізу, самоорганізації, самовдосконалення та постійного навчання і розвитку. Незважаючи на те, що лідерська компетентність є міждисциплінарним явищем і досліджується у різних напрямках (психологія, філософія, економіка та інші), згадану компетентність можна розглядати, як комплекс особистісних, ділових та професійних якостей особистості, що допомагають ефективно вирішувати завдання і досягати якісних результатів у різних галузях і напрямках [3].

Моніторинг ринку праці та результати опитувань роботодавців свідчать, що компетентності випускників потребують більш практично орієнтованого навчання для покращення відповідності між кваліфікацією випускників університетів і потребами ринку праці. На нашу думку, щоб скоригувати такий дисбаланс, варто організовувати навчання на основі компетентнісного підходу та налагодженні якісного й ефективного діалогу між закладами вищої освіти та роботодавцями. В останні роки, а особливо у час пандемії та карантину, потреби у роботодавців трансформуються, особливо змінюються вимоги до вмінь і навичок сучасних працівників, їхньої кваліфікаційної підготовки, компетентностей та професіонального досвіду. З'являються нові професії, про які зовсім було невідомо ще кілька років тому – андер-

райтер, майстер з кібербезпеки, архітектор «розумних будинків», менеджер соціальних медіа, інженер робототехніки, розробник мобільних ігор і додатків, генний інженер, фахівець з аналізу даних, телемедик, IT-лікар. А через кілька років сучасні технології, діджиталізація знову будуть змінювати ринок праці, диктуватимуть свої нові вимоги, з'являться нові професії і потреби у компетентних фахівцях.

Провідні вітчизняні заклади вищої освіти усвідомлюють виклики, потреби та завдання, які стоять перед сучасною системою вищої освіти і вживають заходів щодо взаємодії майбутніх фахівців і роботодавців. Зокрема, у Львівському національному університеті імені Івана Франка з квітня по жовтень 2020 року проводилося опитування випускників та роботодавців. Координаторами і розробниками анкети були Відділ кар'єрного розвитку та співпраці з бізнесом Центру маркетингу і розвитку й Центр моніторингу.

Основна мета опитування – визначення основних тенденцій розвитку ринку праці сьогодні, моніторинг працевлаштування випускників тощо. Методи дослідження: метод збору емпіричних даних шляхом опитування у формі анкетування та метод фокус групи.

Об'єктом дослідження були:

- випускники ЛНУ ім. І. Франка освітнього рівня «бакалавр» і «магістр» 2018 та 2019 років випуску;
- роботодавці, з якими співпрацюють кафедри, факультети ЛНУ ім. І. Франка.

Предмет дослідження – формоване бачення щодо необхідних компетентностей та навичок, які є і які будуть потрібні в майбутньому випускникам для того, щоб бути конкурентно спроможними та ефективними на ринку праці.

Аналітичне дослідження здійснювалося у три етапи:

1. На підготовчому етапі було розроблено програму, яка представляє собою виклад основних завдань, методологічних принципів, гіпотез, правил процедури і логічних послідовних операцій для перевірки висловлених припущень. Методологічний розділ програми складають такі елементи:

- формулювання проблеми, об'єкта і предмета дослідження;
- визначення мети і завдання дослідження;
- інтерпретація основних понять;
- попередній системний аналіз об'єкта дослідження;
- висування гіпотез.

Далі було проведено пілотне опитування.

2. На основному етапі дослідження відбувся збір соціологічної інформації. Основними методами збору емпіричних даних було опитування у формі анкетування та фокус груп. Так співпало, що основний етап опитування випав на час карантину. Тому опитування проводилося в електронному форматі: анкети були переведені у Google форми і надсилалися учасникам опитування на електронні пошти.

3. Дослідження перебуває зараз на завершальному етапі. Зокрема вже проведений аналіз, опрацювання та інтерпретація даних, отриманих від опитувань роботодавців. Загалом до опитування долучилося понад 60 компаній роботодавців із різних сфер та напрямків діяльності із різних регіонів України. Оскільки дана монографія присвячена тематиці лідерства та лідерських компетентностей, то наведемо результати опитувань роботодавців.

Отож, у рамках дослідження було важливо дізнатися, які компетентності випускників є затребувані серед роботодавців та як вони оцінюють рівень освоєння даних компетентностей. Зокрема аналіз та відгуки роботодавців проводилися на основі аналізу професійної діяльності молодих фахівців - недавніх випускників, які працевлаштовані на підприємстві/установі/організації, що

долучилася до опитування. Дані питання були включені до блоку питань «Оцінка поточних потреб та якості кваліфікації фахівців».

Відповідь респондентів на запитання «Наскільки Ви задоволені рівнем компетентностей молодих фахівців, які працюють на Вашому підприємстві/установі/організації?», зокрема *лідерські якості*, була викладена у п'ятьох варіантах: «Цілком задоволені», «Радше задоволені», «Радше незадоволені», «Зовсім незадоволені», «Важко відповісти».

Результати проведеного дослідження наведено на рис. 1.



Рис. 1. Оцінка лідерських якостей молодих фахівців роботодавцями

Результати опитувань вказують на те, що лідерськими якостями молодих фахівців роботодавці «Радше незадоволені» – 25,8%, «Цілком задоволені» – 22,6%, «Зовсім незадоволені» – 1,6% та 1,6% відповіли, що їм «Важко відповісти», а 8,1% відмовились відповідати. Переважаюча більшість роботодавців, 40,3%, «Радше задоволені» рівнем компетентностей молодих фахівців.

Якщо об'єднати дані щодо задоволеності роботодавців лідерськими якостями випускників, то варто відзначити, що 62,9%

опитаних роботодавців позитивно відгукуються щодо згаданих якостей. Проте 27,4% опитаних роботодавців не зовсім схвально сприймають лідерські якості молодих фахівців, які працюють у їх компаніях.

Для того, щоб зрозуміти, хто такий «молодий фахівець» і що саме означає це визначення, варто переглянути Кодекс законів про працю. Згідно з ч. 2 ст. 197 КЗпП України молодий спеціаліст (фахівець) це – випускник вищого навчального закладу чи професійного навчально-виховного закладу, який після навчання влаштовується на відповідну роботу за тією кваліфікацією, яку він набув під час навчання. Статус молодого фахівця має працівник протягом 3-х років після закінчення вищого навчального закладу [2]. Отож, варто зазначити, що молоді фахівці – це нещодавні випускники, у яких ще, можливо, було недостатньо досвіду, щоб набутися та попрактикувати свої лідерські компетенції і навички.

Науковці характеризують лідерську компетентність як інтегровану якість особистості, і додають до її структури такі компоненти:

- знання;
- уміння;
- здатності.

Аналізуючи виклики та вимоги, які стоять перед сучасною освітою, зміни парадигми навчання зі знанневої на компетентнісну, як окрема наукова одиниця виокремлюється лідерська компетентність, яку науковці трактують як прояв загальної та професійної культури, змісту професіоналізму управління [9]. Щодо інтегральної характеристики лідерської компетентності студента, то її можна визначити, як здатність компетентно провадити лідерську діяльність, здатності до самоконтролю, чітке бачення спільних результатів, мотивація та координація ефективної командної роботи. Також узагальнення підходів науковців дозволило



визначити, що студент-лідер – це авторитетний член групи, який має вплив на значну частину членів групи, має офіційний управлінський статус, організаційні й комунікативні здібності, є ініціативним і заохочує всіх своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найефективнішим засобом, не боїться відповідальності за діяльність групи [6].

Проаналізувавши відповіді компаній-роботодавців, які брали участь у опитуванні, та наукові дослідження й аналіз, що стосуються лідерської компетентності студентів, то тут варто наголосити, що систему вищої освіти і сам навчальний процес слід більше переорієнтувати на систему розвитку лідерських якостей студентів. Процес навчання, а особливо практичні заняття, мають допомагати студентам у накопиченні та освоєнні ними нових знань про суть лідерства, опрацювання реальних прикладів ефективного лідерства з метою формування лідерського світогляду, напрацювання досвіду лідерської взаємодії, обговорення та обґрунтування власних поглядів, розвиток емоційного інтелекту, що, зрештою, і формує лідерську компетентність.

Ще одним важливим питанням, яке було додане до опитування компаній-роботодавців, було запитання «Наскільки Ви задоволені рівнем компетентностей молодих фахівців, які працюють на Вашому підприємстві/установі/організації?», зокрема, *вміння працювати в команді*. Оскільки ефективний лідер – це особистість, яка, завдяки своїм знанням та досвіду, зуміє об'єднати команду, мотивувати її до ефективної роботи у напрямку досягнення поставлених цілей і завдань, які є важливі для компанії, то відповіді до поставленого запитання для компаній-роботодавців у анкеті були викладені у п'ятьох варіантах: «Цілком задоволені», «Радше задоволені», «Радше незадоволені», «Зовсім незадоволені», «Важко відповісти».

Результати проведеного дослідження наведено на рис. 2.



*Рис. 2. Оцінка молодих фахівців щодо вміння працювати в команді*

Результати опитувань вказують на те, що вміннями молодих фахівців працювати в команді роботодавці «Цілком задоволені» – 29%, «Радше незадоволені» – 17,7%, «Зовсім незадоволені» – 1,6% та 1,6% відповіли, що їм «Важко відповісти», а 1,6% – відмовились відповідати. Переважаюча більшість роботодавців, 48,5%, «Радше задоволені» рівнем компетентностей молодих фахівців. Якщо узагальнити результати опитування, то 77,5% роботодавців позитивно оцінюють рівень вміння молодих фахівців працювати в команді. Проте 19,3% опитаних роботодавців не цілком схвально оцінюють рівень компетентності молодих фахівців, зокрема вміння працювати в команді.

Питання щодо вміння працювати в команді також було додане до блоку запитань, на які відповідали роботодавці під час опитування, і воно описане у цій статті, адже вміння працювати в команді, налагодження командної роботи – одні з основних завдань лідера. Звертаємо увагу, що лідерська компетентність

полягає не тільки в розпорядженнях та настановах для підлеглих, а в підтримці командного духу, мотивації та довіри. Цього можна досягти шляхом ефективної комунікації, заохочення і взаємодії між усіма учасниками команди. Лідерство буде ефективним тільки тоді, коли лідер на власному прикладі намагатиметься скоординувати та покращити якість роботи команди, зосереджуватиметься на розширенні можливостей команди та її розвитку й навчанні. Лідер допомагає своїй команді розуміти цілі та якісно досягати успіху, вчасно передбачати зміни і професійно освоювати їх. Зазвичай робочі команди складаються з кількох осіб і кожна з них – це особистість. Ефективна команда – це запорука хорошого результату, а завдання лідера у команді – це формування такого середовища співпраці та комунікації, коли кожен член команди чітко розуміє й підтримує цілі команди й готовий їх реалізувати. Хороший лідер формує команду, у якій кожен учасник доповнює команду збільшуючи її ефективність.

Відтак, для нас важливим є аналіз проведеного опитування роботодавців та, як наслідок, напрацювання інструментів покращення результатів навчання студентів у закладах вищої освіти з метою практично-орієнтованого навчання і ефективного набуття важливих компетентностей, які будуть необхідні для подальшого працевлаштування й якісного виконання професійних обов'язків, що будуть гідно оцінені роботодавцями.

Отримані результати нами розглянуто та проаналізувано у трьох напрямках: з погляду молодих фахівців, роботодавців, закладів вищої освіти. Щодо молодих фахівців, то вони:

- недостатньо підготовлені для діяльності на досліджуваних підприємствах/установах/організаціях;
- не надто охоче розглядають можливість, перспективність роботи в цих компаніях;

- не на достатньому рівні володіють досвідом та практичними навичками, щоб добре зарекомендувати себе;
- недостатньо добре засвоїли базові знання у процесі навчання, зокрема, практичну компоненту навчання;
- не отримують від підприємства/установи/організації достатньої уваги, особливо на початку своєї діяльності (відсутня програма менторства чи кураторства від кваліфікованих фахівців);
- перебувають у психологічній атмосфері чи оточенні на підприємстві/ установі/організації, яка пригнічує та демотивує;
- у процесі навчання мало приділяють уваги можливостям щодо набуття досвіду та практичних навичок (волонтерство, участь у громадських і соціальних проектах);
- не скористались досить популярною можливістю, яку зараз пропонують компанії – програми проходження практики та стажування.

Щодо роботодавців, то вони:

- незадоволені рівнем компетентностей молодих фахівців, які були працевлаштовані в опитаних підприємствах / установах / організаціях;
- значно більше цінують розвиток «soft skills», що суттєво покращує ефективність виконання практичних завдань;
- відзначають з боку молодих фахівців завищені очікування від роботодавця;
- небажання роботодавців брати участь у кар'єрних заходах, що відбуваються у закладах вищої освіти з метою формування лояльності до компанії з боку студентів;
- відсутність можливості залучати викладачів до проходження стажування у підприємствах/установах/організаціях.

Щодо закладів вищої освіти, то вони мають працювати у напрямку:

- стати партнерами для роботодавців;

- важливо на законодавчому рівні чітко узгодити і надати автономію закладам вищої освіти щодо можливостей комунікації та співпраці з роботодавцями;
- необхідне оновлення стандартів освіти загалом;
- розробка спільних освітніх програм із залученням роботодавців;
- активне залучення роботодавців до створення інноваційних продуктів і практичної підготовки студентів;
- спільні з роботодавцями наукові розробки та їх комерціалізація;
- підтримка та поєднання навчального процесу з напрямками неформальної освіти;
- впровадження системи дуальної освіти у співпраці з роботодавцями;
- моніторинг ринку праці щодо актуальності освітніх кваліфікацій, які отримують випускники.

Описані пропозиції поєднують у собі комплекс питань, які знаходяться в полі зору економіки, психології, соціології, філософії та інші. І відповіді на ці питання також потребують комплексних рішень, взаємодії та колаборації з метою покращення ситуації. Об'єднавчою ланкою для усіх зацікавлених сторін мають бути спільні цінності та бажання співпрацювати.

У розбудові української освіти у вказаному напрямку варто врахувати досвід європейських країн. Освіта у цих країнах більше орієнтована на практичну складову навчального процесу, самостійне опрацювання й обґрунтування власної думки студента у напрямку тематики та проблематики, яку розглядають під час навчання. Також важливим та дуже корисним для студентів є акцентування європейської освіти на роботі у групах і спільні дослідження. Заняття у такому напрямку сприяють соціалізації, набутті навичок комунікації, командної роботи, спільному

вирішенні проблемних питань та формуванню лідерських компетентностей. Варто підкреслити, що лідерські якості віднесені експертами Проекту TUNING до списку основних системних компетентностей, які повинні розвиватися у вищій освіті [7]. Парадигма освітнього лідерства – це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій [4]. Наразі потрібний подальший рух від простих форм співпраці ЗВО та бізнес-структур (ярмарки вакансій, спонсорство, обладнання лабораторій від компаній, стажування, проведення студентських конкурсів від компаній) до більш комплексних, які, по суті, є результатом взаємодії ЗВО та бізнес-структур [11].

Отже, результати нашого дослідження підтверджують, що лідерська компетентність є ключовою властивістю студентів закладів вищої освіти, яка засвідчує рівень їхньої здатності до реалізації цілей, поставлених завдань, функцій і технологій ефективного управління та менеджменту. Майбутнім фахівцям, нинішнім студентам, наразі важливо розширювати свій професійний світогляд та формувати практичні навички, які у майбутньому допоможуть їм бути компетентними на ринку праці. Важливо також у навчальному процесі відстежувати інновації, актуальні наукові відкриття, розвивати фахову кваліфікацію, постійно навчатися, брати участь у тренінгах, конференціях, здобувати нові навички, особливо «soft skills», які дуже цінують роботодавці. Варто звернути увагу на неформальну освіту, яка допомагає молодим фахівцям швидко та ефективно пристосовуватися до активних змін. Така практика вже багато років підтримується у Європейських країнах - це концепція навчання протягом життя.

У середовищі вищої освіти актуально приділяти увагу питанням підготовки фахівців з високим рівнем адаптації до дина-

міки, потреб і вимог ринку праці; тісно співпрацювати з роботодавцями, які зацікавлені у молодих фахівцях – потенційних лідерах, які будуть спроможні об'єднувати колективи, підвищувати мотивацію співробітників, сприяти впровадженню інновацій.

### Список використаних джерел

1. Возна М. Підходи до оцінки лідерських якостей керівника. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kerivnyk.info/2014/04/vozna.html>
2. Возна М. Підходи до оцінки лідерських якостей керівника. URL: <http://kerivnyk.info/2014/04/vozna.html>
3. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України, 2008. – № 3. – С. 23–30. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/52560>
4. Дідик А. М., Погорелов Ю. С. Співпраця закладу вищої освіти із бізнесом: принципові засади організування. Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку, 2018. – № 899. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/46949>
5. Жигайло Н. І. Психологія особистісного та духовного зростання лідера / Н. І. Жигайло, Р. І. Карпінська. Психологічний часопис, 2019. – № 1. – С. 57–77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2019\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_1_6)
6. Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. – 44 с.
7. Кові Стівен.Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей; пер. з англ. О. Любенко. 5-те вид., Харків: «КСД», 2019. – 384 с.
8. Кодекс законів про працю. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text> (дата звернення 19.11.20)
9. Краснощок І. П. Розвиток лідерських якостей студентів. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки, 2012. Вип. 112. –С. 211-219.
10. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності Креативна педагогіка, 2016. Вип. 11. –С. 97-108. URL: <https://cutt.ly/pg3zQc7>
11. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади. О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар, В. Міляєва та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. –100 с.

## **Розділ 2**

### **ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (АДАПТАЦІЯ, ОЦІНКА, НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТЯН)**

#### **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА)**

**І.М. Капралова**

молодший науковий співробітник

Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**О.І. Бульвінська**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії освітології  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Українські законодавчі акти – Закон «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність» визначають обов'язки і окреслюють завдання науки та освітян в умовах інтеграції вищої освіти до європейського освітнього простору. В основних напрямках підготовки викладачів у Національній стратегії освіти України на 2012-2021 роки одним із багатьох важливих питань є питання модернізації вищої освіти шляхом забезпечення інноваційного розвитку та приведення її у відповідність до європейських та світових стандартів. За останні роки педагогічні працівники



відчули, як швидко змінюється та набуває нових характеристик професія педагога в контексті європейської інтеграції. І в швидкоплинному процесі цих змін виникає багато питань. Як збагатити теоретичні основи професійного та кар'єрного розвитку, що трактуються європейськими експертами як принципи, або стратегічні вимоги до професії європейського вчителя XXI століття? Адже вимоги до *високої кваліфікації* педагогів передбачають, що кожен викладач повинен мати не тільки широкі предметні та ґрунтовні педагогічні знання. Він повинен володіти навичками і вмінням не тільки керувати процесом навчання, але і педагогічно підтримувати цей процес, розуміючи соціальні та культурні виміри освіти. Таким чином, актуалізується необхідність продовжувати професійний розвиток протягом усієї кар'єри через *навчання протягом усього життя*. Вимоги до *мобільності педагогічної професії* визначають мобільність як центральний компонент програм педагогічної підготовки та підвищення кваліфікації. Вимоги до *партнерства, як основи педагогічної професії*, передбачають тісний взаємозв'язок у роботі закладів педагогічної освіти з місцевими органами влади у галузі освіти. Як же можливо і чи можливо взагалі забезпечити відповідність всім цим вимогам? Незалежно від успіху системи освіти в різних країнах виникають питання щодо якості освіти викладачів, якості адміністративної системи навчальних закладів, зокрема створення комфортного навчання персоналу та обґрунтування вкладених ресурсів в цей процес. Чи спрацюють ці ресурси і в якій мірі?

Останні події під час глобальної пандемії свідчать про майбутнє очікування освіти – глобальну цифровізацію освітнього середовища. Учасники освітньої системи зіткнулися один на один з новими проблемами, які не передбачені жодним законодавчим чи нормативним документом. Це форс-мажорні умови в освіті. Звісно, до них українське суспільство не готове, головним

чином через відсутність сучасного цифрового освітнього середовища. Але який вихід є з цієї ситуації і чи забезпечить нова система якісний підхід відповідно всім поставленим вимогам?

У нашій публікації ми представили аналітичний алгоритм дослідження професійного розвитку викладачів у відповідності до нормативно-правової бази на прикладі Київського університету імені Бориса Грінченка. Далі матеріал буде викладено у такій логічній послідовності:

- нормативно-правове забезпечення безперервного професійного розвитку викладачів;
- термінологічний аналіз поняття «безперервний професійний розвиток»;
- аналіз системи підвищення кваліфікації та результатів роботи в Київському університеті імені Бориса Грінченка;
- планування безперервного індивідуального професійного розвитку викладача.

В Україні безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти регулюється Законом «Про вищу освіту» (2014) [3], Законом «Про освіту» (2017) [4], а також затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України «Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019) [7]. Деякі аспекти професійного розвитку регулюються Законом «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [5], затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України «Положенням про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015) [8].

У Законі України «Про освіту» законодавчо закріплені визначення понять, що характеризують професійне зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти – освіта дорослих, післядипломна освіта, безперервний професійний розвиток, підвищення кваліфікації, стажування, перепідготовка тощо.

Згідно із Законом «Про освіту», освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

Складниками *освіти дорослих* є:

- післядипломна освіта;
- професійне навчання працівників;
- курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації;
- безперервний професійний розвиток;
- будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [4, с. 18].

*Післядипломна освіта* як складник освіти дорослих передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

Післядипломна освіта включає:

– спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;

– перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);

– підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;

– стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань».

Як бачимо, безперервний професійний розвиток розглядається як складник освіти дорослих на рівні з післядипломною освітою, професійним навчанням та перепідготовкою і підвищенням кваліфікації. У цій же ст.18 він визначається як «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати, або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [4].

Проте у ст. 59 Закону «Про освіту», яка присвячена саме професійному розвитку та підвищенню кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, закріплене дещо інше розуміння цього процесу: «Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання» [4, с. 59]. Тобто, як бачимо, професійний розвиток включає в себе будь-які форми професійного зростання, в тому числі підвищення кваліфікації і самоосвіту.

Таку ж неузгодженість бачимо і в розумінні підвищення кваліфікації, яке також розглядається як складник освіти дорослих разом з післядипломною освітою, професійним навчанням, безперервним професійним розвитком та перепідготовкою [4, с. 18]; в п. 6 цієї статті підвищення кваліфікації уже входить до післядипломної освіти, а в ст. 59 наголошується на тому, що підвищення кваліфікації є частиною безперервного професійного розвитку.

Така неузгодженість дефініцій вносить деяку плутанину в розуміння базових понять, пов'язаних з професійним зростанням науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

У Європейському просторі вищої освіти безперервний професійний розвиток викладача (Continuing Professional Development – CPD) визначається як базове, родове поняття, що

включає різні види і форми професійного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Найбільш повною вважаємо дефініцію С. Day (1999) [11]: «Безперервний професійний розвиток складається з усього природного досвіду навчання та свідомої і запланованої діяльності, яка покликана мати пряму чи опосередковану користь для особистості, групи чи закладу освіти і сприяти цьому через якість освіти в класі. Цей процес, завдяки якому викладачі, поодиноці і з іншими вчителями, переглядають, поновлюють та розширюють свої зобов'язання як агенти змін до моральних цілей викладання і завдяки якому вони критично набувають і розвивають знання, вміння та емоційний інтелект, має важливе значення для хорошого професійного мислення, планування та практики з дітьми, молоддю та колегами протягом кожної фази їхнього професійного життя» [11, р. 4].

Важливо підкреслити, що в Україні термін «безперервний професійний розвиток» нещодавно увійшов у науковий дискурс, тому не має загальноприйнятого визначення; частіше використовується термін «підвищення кваліфікації». На неузгодженості і протиріччях щодо трактування цих термінів, навіть у нормативно-правових документах, ми вже акцентували увагу.

Зосередимося на термінологічному аналізі таких понять, які найчастіше вживаються викладачами в процесі професійного розвитку: *підвищення кваліфікації; стажування; наукове стажування; участь у програмах академічної мобільності; інформальна освіта (самоосвіта)*.

*Підвищення кваліфікації* – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [4, с. 18]. «Головною метою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства на кон-

кретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства та інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі» [6].

*Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись.*

*Основними видами підвищення кваліфікації є:*

– навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо;

– стажування [7].

Отже, як зазначено в нормативно-правових актах, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти може відбуватись двома шляхами: *навчанням і стажуванням*. Перший шлях передбачає не тільки навчання за певною програмою, а й участь у тренінгах, курсах, коучинг-сесіях, семінарах, практикумах, майстер-класах, масових відкритих онлайн-курсах (МООС) не лише в рідному закладі вищої освіти, а й за його межами. Викладачі мають право самостійно обирати конкретні форми, види, напрями та суб'єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації.

За результатами проходження навчання в рамках підвищення кваліфікації викладачі отримують сертифікати чи свідоцтва, в яких має бути зазначено тему чи напрям підвищення кваліфікації та обсяг навчання в годинах або кредитах ЄКТС.

*Стажування* – «набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань» [4, с. 18]. Стажування, на відміну від навчання, програма якого пропонується великій кількості здобувачів, здійснюється за індивідуальною програмою, що розробляється певним

викладачем і за виконання якої він має прозвітуватись. Стажування здійснюється під керівництвом наставника, який має науковий ступінь та/або вчене звання і не менше десяти років досвіду роботи на посадах науково-педагогічних чи наукових працівників. Стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти може здійснюватися і за місцем роботи працівника, і в іншому закладі освіти або науковій установі.

*Наукове стажування* як один з можливих видів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (а для наукових – головний і необхідний) регулюється Законом «Про наукову і науково-технічну діяльність» [5]. Метою наукового стажування є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки, проведення авторських досліджень з використанням сучасного обладнання і технологій, опанування новітніх унікальних методів, набуття досвіду провадження науково-дослідної діяльності, забезпечення інформаційного обміну та розширення наукових контактів [5, с. 34].

Наукове стажування може бути довгостроковим (до 2-х років). Воно може здійснюватися в інших наукових установах та закладах вищої освіти, у тому числі закордонних. Наукові та науково-педагогічні працівники після завершення наукового стажування подають письмовий звіт про його результати, який підлягає затвердженню вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи.

*Академічна мобільність* – це можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами [8, с. 1].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015) [8] формами академічної мобільності

для осіб, що здобувають наукову ступінь доктора наук, науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу, є:

- участь у спільних проектах;
- викладання;
- наукове дослідження;
- наукове стажування;
- підвищення кваліфікації [8, с. 8].

Отже, окрім стажування і підвищення кваліфікації, інші форми академічної мобільності (участь у спільних проектах, викладання, наукове дослідження) теж можуть бути визнані як підвищення кваліфікації.

*Інформальна освіта (самоосвіта)* – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям [4, с. 8]. «Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою її навчання протягом життя. Вибір індивідуальної траєкторії чи програми самоосвіти є прерогативою особистості, тому вона регулюється суб'єктом освітньої діяльності» [6, с. 798]. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [7], результати інформальної освіти (самоосвіти) можуть бути визнані вченими радами закладів вищої освіти як підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Проте поки що для цього не існує врегульованих механізмів і критеріїв, що обмежує її можливості і значення для модернізації системи вищої освіти в Україні і для удосконалення професійної діяльності кожного викладача.

Відповідно до принципів забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі саме університети несуть первинну



відповідальність за якість вищої освіти, що надається, і кожен заклад вищої освіти формує власну систему забезпечення якості на інституційному рівні та розробляє внутрішні стандарти, спираючись на «Стандарти та рекомендації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015)» [9]. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників входить у внутрішню систему забезпечення якості, отже, кожен університет розробляє свою власну модель відповідно до загальних положень законодавчих актів.

У Київському університеті імені Бориса Грінченка створено цифровий кампус, в якому рішення в галузі цифрових технологій переплетені з основними управлінськими та освітніми процесами; всі учасники освітнього процесу отримують персоналізовані дані про ресурси, пристрої, аудиторії для ефективнішого виконання завдань, а також отримують доступ 24/7/365 до якісної інформації [1]. Система електронного навчання Університету містить персональні кабінети студента та викладача, журнал оцінок, каталог вибіркових дисциплін, розроблені електронні навчальні курси до дисциплін, тощо. Наявний мобільний додаток до системи дає змогу опрацьовувати та виконувати завдання в режимі офлайн. Розроблені електронні навчальні курси до дисциплін зараховуються викладачам як підвищення кваліфікації. У системі електронного навчання серед інших е-ресурсів створено базу реєстрів діяльності і досягнень працівників університету, яка доступна з внутрішньої мережі. У цьому реєстрі відповідальні особи фіксують різні види досягнень і діяльності викладачів. Реєстр синхронізовано з е-портфоліо кожного викладача університету, і занесена інформація про досягнення з'являється там автоматично. Підсумки досягнень підраховуються наприкінці календарного року за ваговими коефіцієнтами, що затверджені нормативними документами університету. Таким чином відбу-

вається рейтингове оцінювання професійної діяльності педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників Київського університету імені Бориса Грінченка «Лідер року», за результатами якого переможці отримують певні нагороди. Це мотивує співробітників університету, дає змогу бачити найвищі результати колег і, головне – шляхи їх досягнення.

У Київському університеті імені Бориса Грінченка існує власна модель професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників, яка є унікальною саме для цієї спільноти, бо враховує вимоги не тільки загальнодержавних, а і внутрішніх нормативних документів: Статуту Київського університету імені Бориса Грінченка, Кодексу корпоративної культури Університету Грінченка, Стратегії (програма) розвитку Університету на 2018- 2022 рр., Корпоративного стандарту наукової діяльності співробітників, Положення про щорічне рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних та наукових працівників «Лідер року». Модель уніфікована відповідно до аналітичних результатів досліджень в рамках виконання проекту № 21720008 «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» [10], анкетування та опитування всіх учасників освітнього процесу в університеті. Результати дали можливість створити профільний стандарт компетентностей. Групам компетентностей відповідають змістові модулі підвищення кваліфікації – Лідерський, Дидактичний, Дослідницький та Цифровий. У рамках затверджених змістових програм кожного модуля відбуваються навчання та тренінги з розвитку основних компетентностей працівників університету, результати навчання зараховуються як результати обов'язкової частини підвищення кваліфікації. Обов'язкова частина спрямована на розвиток ключових компетентностей співробітників: фахової, дидактичної, дослідницької, цифрової, лідерської.

Науковці виділяють три категорії знань, пов'язаних з викладанням та професійним розвитком педагогів: знання, необхідні для практики (їх викладачі отримують під час здобування вищої освіти та в рамках різних програм професійного розвитку); практичні знання (отримані під час викладання; для викладачів вони є найважливішими); знання практики (вони засвоюються за допомогою критичного мислення на основі аналізу власної діяльності, діяльності колег та під час практичних досліджень). Враховуючи це, відзначимо, що підвищення кваліфікації співробітників в університеті не обмежується вдосконаленням основних компетентностей, наведених в таблиці 1. Викладач має право самостійно визначати форми, види та напрями, а також обирати суб'єктів підвищення кваліфікації. Варіативна частина програми підвищення кваліфікації Київського університету імені Бориса Грінченка передбачає вдосконалення компетентностей, опанування яких відбувається за власним бажанням викладачів: участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Усі здобуті сертифікати про інформальне навчання в інших суб'єктів, що мають ліцензії на провадження освітньої діяльності, зараховуються відповідно до кількості вказаних годин у документі (сертифікаті, свідоцтві). У 2020 році навчання відбувалося переважно онлайн, і така форма підвищення кваліфікації переважає. Порівняння результатів навчання за програмами підвищення кваліфікації у 2019 і 2020 рр. наведено в діаграмах 1, 2, 3.

В умовах пандемії збільшилася чисельність не тільки інтернет-додатків для використання в навчанні, а й кількість нових платформ з навчальними програмами онлайн-курсів, що дозволило викладачам університету реалізувати навчання за варіативною частиною з великою перевагою. Можна констатувати факт розвитку цифрової компетентності, бо онлайн-навчання в деяких

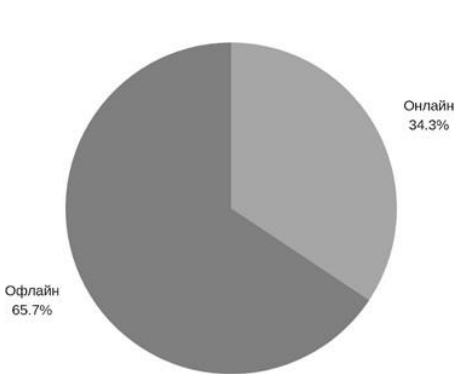


Рис. 1. Підвищення кваліфікації у 2019 р.

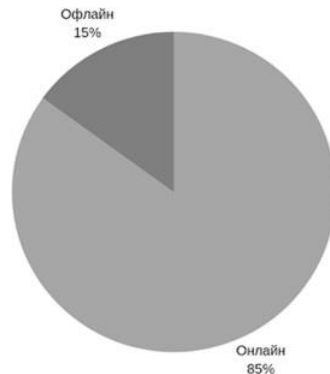


Рис. 2. Підвищення кваліфікації у 2020 р.

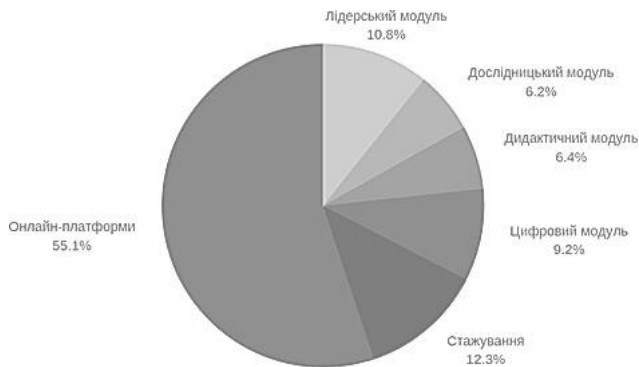


Рис. 3. Статистика проходження підвищення кваліфікації викладачами Університету Грінченка в 2020 році

(Джерело: власна розробка, на основі даних бази реєстрів в досягнень викладачів Університету Грінченка)

випадках змусило «з нуля» вивчати не тільки певні теоретичні теми, а й удосконалювати вміння користуватися інтернет-додатками, знайомитися із специфікою використання інструментів кожного окремого сайту. І поряд з цим позитивним фактом у пандемійному хаосі постає питання про якість контенту на-

вчання. Адже далеко не всі онлайн-контенти та інструменти, що з шаленою швидкістю виникали в інтернет-просторі, відповідають нормативним вимогам щодо якості згідно законодавству. Викладачі теж залишилися сам-на-сам з проблемою вибору, бо в навчальному процесі не обійтися без професійно-орієнтованих джерел. Тому актуальним питанням для кожного відповідального педагога є навчання медіаграмотності.

З початком пандемії Київський університет імені Бориса Грінченка переведено на безкоштовний план «Coursera for Campus Basic», який містить 4262 онлайн-курси різного тематичного спрямування, розроблені провідними університетами світу. Слід відзначити, що науково-педагогічні працівники університету активно скористалися можливостями цієї найбільшої у світі платформи масових онлайн-курсів для власного професійного розвитку: у 2020 році кількість пройдених викладачами курсів Coursera складала більше 25% від загальної кількості курсів на різних онлайн-платформах. Аналіз використання платформ для онлайн-навчання представлений на діаграмі 4.

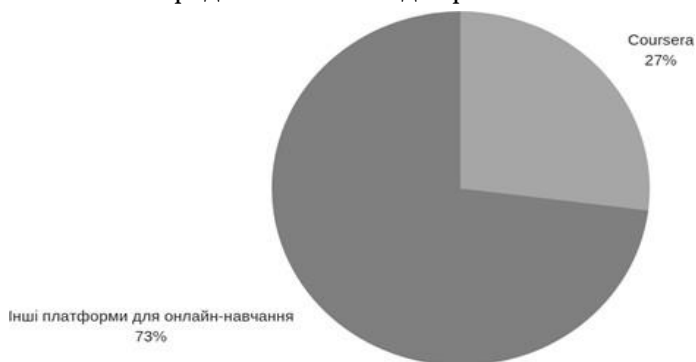


Рисунок 4. Статистика проходження варіативної частини програми підвищення кваліфікації викладачами Київського університету імені Бориса Грінченка

(Джерело: власна розробка, на основі даних бази реєстрів в досягнень викладачів Університету Грінченка)

Окремим викликом і завданням в умовах сьогодення для викладачів постало питання вміти скласти свій індивідуальний план та маршрут професійного розвитку. Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації педагогів у рамках спільної ініціативи руху Громадської організації «ЕдКемп Україна» і МОН України «Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю» [2] зазначили, що тільки 61% педагогів планують свій індивідуальний професійний розвиток на рік. Приблизно третина планування не здійснюють, але хотіли б навчитися його робити. На нашу думку, це означає, що приблизно така кількість внутрішньоінституційних систем підвищення кваліфікації не функціонує або є недосконалою, адже система кожного закладу освіти повинна містити не тільки вимоги, а й надання допомоги викладачам і мотивування їх.

Пропонуємо алгоритм планування індивідуального професійного розвитку. Принцип плану включає розроблення стратегії професійного розвитку. Первинним його дизайнером має бути людина, яка його використовує. Тому, щоб створити дієвий план свого професійного розвитку, викладач повинен чітко знати цілі, яких потрібно досягти, ставити реальні завдання, а також критично оцінювати свої можливості. Чим вищий рівень участі викладача в побудові особистого навчання, тим більш якісною буде його самореалізація.

1. Перш за все потрібно ознайомитися з нормативно-правовими актами. Оцінити рівень власних професійних навичок, професійних та загальних компетентностей. Така самооцінка допоможе зрозуміти, в якому напрямку рухатись. Визначитись, що саме потрібно: набуття нових чи поглиблення раніше набутих компетентностей? При цьому потрібно враховувати всі зміни, що відбулися, й ті, до яких хотілося б прагнути у профе-

сійному житті. Не забувати шукати поради в колег, адже іноді професійні потреби краще видно зовні.

2. Визначитися, які форми (інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві) та види (стажування; навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) професійного розвитку будуть зручними.

3. Спланувати свої професійні плани на наступні п'ять років. Чітко визначити свою мету та сформулювати покроковий план дій. Розбити його за роками та семестрами з розрахунку, що загальний обсяг підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників не може бути меншим, ніж шість кредитів ЕКТС (один кредит ЕКТС становить 30 годин). Цей час краще розподілити рівномірно, не намагаючись охопити все відразу, та зосередитися на 2-3 аспектах навчання, розраховуючи свої сили. Бажано залишити 10-20% часу для нагальних проблем, які вимагають швидкого вирішення та нових знань.

4. Обрати суб'єкт підвищення кваліфікації, вивчивши й проаналізувавши якість його послуг, оцінивши його програму підвищення кваліфікації та перелік очікуваних результатів. Наразі вибір суб'єктів підвищення кваліфікації доволі широкий, важливо, щоб у нього була ліцензія на провадження освітньої діяльності.

Організація економічного співробітництва і розвитку [12] та Фонд Білла і Мелінди Гейтс [13] у результаті дослідження різних аспектів професійного розвитку викладачів зробили висновок, що в цілому 18 мільярдів доларів щорічно витрачаються на професійний розвиток, а типовий вчитель витрачає 68 годин на рік (більше тижня) на професійну навчальну діяльність. З урахуванням самостійного професійного навчання та курсів загальна

кількість годин на рік становить 89 годин. Проте за багатьма показниками, як відзначають самі викладачі, велика частина цих зусиль і вкладень просто не працює. Занадто багато поточних пропозицій з професійного розвитку не актуальні, не ефективні і, що найважливіше, не пов'язані з основною професійною діяльністю. Також виявлені такі закономірності: на рівень ефективності викладання впливає кількість отриманих позитивних відгуків про викладача. Більш задоволеними своєю професійною діяльністю та продуктивними є ті викладачі, які мають більший авторитет або вищу посаду і вважають, що їхня професія цінується в суспільстві. Викладачі, які частіше вдосконалюють свої навички, працюють ефективніше.

Аналіз наукових праць та практичного досвіду Київського університету імені Бориса Грінченка дозволяє зробити такі висновки. Система післядипломної педагогічної освіти, яка існує в державі, постійно забезпечує реалізацію стратегій державної освітньої політики щодо її інноваційного розвитку шляхом ознайомлення широкої педагогічної спільноти з освітніми інноваціями, та має багато проблем. Із їх сукупності постає питання суттєвої модернізації системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників та поліпшення освітнього середовища закладів освіти. Професійний розвиток викладачів має стати пріоритетним у стратегічних планах закладів вищої освіти. Оскільки відповідно до принципів забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти саме університети несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти що надається, і кожен заклад вищої освіти формує власну систему забезпечення якості на інституційному рівні та розробляє внутрішні стандарти, спираючись на «Стандарти та рекомендації забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015)». Вважаємо, що кожен заклад вищої освіти має розробити внутрішньоінститу-



ційні механізми зарахування результатів самоосвіти викладачів, які б давали змогу структурувати та забезпечувати конкурентоспроможність академічної кар'єри.

Також наразі не існує стандартів для визначення рівня професійної компетентності науково-педагогічного персоналу. За їх відсутності кожен університет України має сформувати власну модель досліджень та систему професійного розвитку викладацького складу. Але необхідно створити єдину спільну структурно-функціональну «базову» модель для системи професійного розвитку наукових та науково-педагогічних працівників. Вона повинна містити прийнятні і однакові для всіх стандартів професійного розвитку індикатори та критерії оцінювання.

Пандемія коронавірусної хвороби COVID-19 показала майбутнє, яке чекає освіту – це глобальна цифровізація освітнього середовища. Науково-педагогічні працівники у своєму професійному розвитку теж мають орієнтуватись на онлайн-ресурси, а університети забезпечити можливості для своїх викладачів проходження програм підвищення кваліфікації у власному цифровому кампусі. Одним з найважливіших питань індивідуального професійного розвитку науково-педагогічних працівників є стратегічне планування, що, на наш погляд, підвищує його мотивацію і ефективність, дозволяє оцінити необхідний рівень удосконалення професійних компетентностей, а також розрахувати власні можливості.

#### Список використаних джерел

1. Буйницька О., Варченко-Троценко Л., Грицеляк Б. Цифровізація закладу вищої освіти. Освітологічний дискурс, 2020. 1 (28), – С.64-79. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.6>
2. Елькін О., Марущенко О., Масалітіна О., Міньковська І. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної іні-

- ціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України. Дім Реклами, 2019. URL: [https://docs.wixstatic.com/ugd/df4ebb\\_efe324089d574e64af64918b415015cd.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/df4ebb_efe324089d574e64af64918b415015cd.pdf)
3. Закон України «Про вищу освіту», 2014. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
  4. Закон України «Про освіту», 2017. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
  5. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 2016. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
  6. Кремень, В. (ред.). Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
  7. Постанова КМУ «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», 2019. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
  8. Постанова Кабінету Міністрів України «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», 2015. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text>
  9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) – К.: ТОВ «ІС», 2015. – 32 с.
  10. Хоружа, Л., Братко, М., Котенко, О., Мельниченко, О., Прошкін, В. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В.; [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. – Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. – 92 с.
  11. Day, C. Developing teachers: the challenges of lifelong learning. Falmer, 1999.
  12. *Teaching and Learning International Survey (TALIS). Conceptual Framework*. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018. – URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WK P\(2018\)23&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WK P(2018)23&docLanguage=En)
  13. *Teachers Know Best. Teachers' Views on Professional Development*, 2014. U.S. Program. – URL: <https://cutt.ly/Oviz825>

## **УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА УСПІХУ КЕРІВНИКА ЗЗСО В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЬОГОДЕННЯ**

**О.В. Пристай**

аспірантка кафедри психології особистості та соціальних практик  
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Виклики, які щоденно постають перед освітою, щораз більше вимагають від керівників навчальних закладів вміння опрацьовувати інформацію, критично мислити, освоювати нові технології, самонавчатися, знаходити і використовувати нову інформацію, володіти ключовими якостями, такими як гнучкість, креативність, мобільність.

Очевидно, що сьогодні українська освіта не до кінця відповідає сучасним запитам чи потребам спільноти та економіки. Це являється однією з основних причин, чому система освіти в Україні зазнає значних трансформацій. Зміни якості освіти стають необхідними на усіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих. Це відображено і на законодавчому рівні та зафіксовано у Законі України «Про освіту».

Реформа освіти проходить за такими пріоритетними напрямками:

- нова українська школа;
- доступна та якісна дошкільна освіта;
- сучасна професійна освіта;
- розвиток науки та інновацій;
- якісна вища освіта та розвиток освіти дорослих.

Завдання, що реалізуються у кожному із зазначених вище напрямів, спрямовані перетворити сучасну українську освіту на інноваційний простір, в якому учні й студенти формують ключо-

ві компетентності, що є необхідними кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Очевидно, що визначальну роль у втіленні цих перетворень відіграють керівники навчальних закладів. Саме тому постійний розвиток їхньої управлінської компетентності стає нагальною потребою. Це передбачає врахування цілої системи факторів, які визначають успішність управлінської діяльності суб'єкта управління. Зокрема йдеться про врахування властивостей світу VUCA, зміну нормативної регламентації діяльності ЗЗСО, переходу до компетентнісної моделі та ін. [3].

Реальність світу VUCA, в якій необхідно бути швидким, динамічним, здатним постійно змінюватися, адаптуватися, підлаштовуватися під вимоги цього світу, показує нам необхідність опанування навички навчання протягом життя та розуміння важливості інвестування ресурсів у розвиток свого професіоналізму і в дорослому віці. Ця концепція отримала назву *life-long learning* - навчання, яке триває все життя. Вона приходить на зміну традиційної освітньої моделі та ще раз наголошує на необхідності розвитку професійних компетентностей.

Водночас усе частіше мова йде про те, що за сучасних непередбачуваних і швидкоплинних умов необхідним стає розподілене організаційне лідерство на всіх рівнях управлінських структур. На VUCA-виклики можливо знаходити VUCA-рішення – комплекс заходів, які допомагають забезпечити умови, в яких лідери освіти можуть діяти на випередження, проявивши ініціативу та взявши на себе додаткову відповідальність, передбачаючи неминучі зміни.

Володіння необхідними знаннями та освоєння певних навичок є важливим, але недостатнім показником готовності керівника школи до вирішення професійних задач. Його діяльність доволі різностороння: з одного боку – це дотримання певних

норм та правил, з іншого – це прийняття творчих, нестандартних, організаційних рішень, які можливі лише за умови розвитку особистості самого керівника, його ціннісних орієнтації та мотиваційної сфери. Проведення діагностики поведінкових компетенцій (якостей) керівника навчального закладу та формування загальної компетентності особистості зумовлює необхідність переходу від «кваліфікаційної» моделі професійного розвитку до «компетентнісної».

У словнику іншомовних слів компетентність визначається як «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому авторитетну думку» або «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність».

У словнику української мови зміст поняття «компетентний» розкривається двояко: а) якісна характеристика особистості, що є свідченням її достатніх знань у певній галузі; б) з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, кваліфікований.

Експерти з освіти Ради Європи, визначають компетентність як комплекс цінностей, ставлень, знань і навичок, які сприяють спроможності особистості ефективно відповідати на індивідуальні та соціальні запити. Тобто, поняття «компетентність» включає в себе здатність особистості успішно виконувати професійну діяльність.

У сфері освіти компетентність розглядають як особистісну здатність людини успішно соціалізуватися, проводити навчальну та професійну діяльність. Це забезпечується комбінацією знань, умінь, навичок, цінностей, поглядів та інших особистих якостей.

Відповідно до логіки суджень окремих дослідників, тлумачення терміну «компетентність» потребує конкретизації контексту. Це поняття вивчається через різні наукові підходи. Зокрема, А. Вербицький визначає компетентність як систему усвідомлених знань. «Бути теоретично і практично компетентним

означає зробити подвійний перехід: від знака – до думки, від думки – до дії або вчинку; перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням». Д. Брител зазначає, що важливим етапом формування компетентності є саме перехід від засвоєних знань до практичної діяльності людини.

У психологічній теорії зазначають, що компетентність розвивається на основі компетенцій (умінь). А. Новіков розглядає компетентність, як здібність, що може реалізовуватись самостійно у певній практичній діяльності, чи при вирішенні професійних задач. Л. Мороз у своїх наукових працях визначає компетентність як структурований набір знань, умінь, навичок та ставлень особистості. Вона обґрунтовує формування компетентності в процесі практичного навчання людини, що базується на розв'язуванні ситуативних проблем, які є характерними для певного роду діяльності. [8; с. 31].

На думку Дж. Равена, яку він розкриває у своїх наукових доробках, компетентність являється специфічною здатністю, яка є необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі. Крім того, він описує процес формування компетентності як оволодіння вузькоспеціалізованими знаннями та певним способом мислення, що формує розуміння людини відповідальності за свої дії. [9]. Автор зауважує, що феномен компетентності включає інтелектуальні, афективні й волевові компоненти, які забезпечують мотивацію та спроможність людини до її реалізації.

Поняття «компетентність» і досі знаходиться в епіцентрі світової думки, що зумовлює продовження вивчення та розширення цього поняття. Компетентність визначається як сукупність інтелектуальних, політичних, соціальних, фізичних, моральних і естетичних пізнань, які людина отримує як у системі формальної

освіти, так і поза нею, з інших додаткових джерел. Йдеться про спроможність людини кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання або роботу; наявність відповідного набору знань, навичок, відношень, що дають змогу ефективно діяти, або виконувати функції, які сприяють досягненню певних стандартів у професійній галузі або видів діяльності (Міжнародний департамент стандартів навчання (IBSTPI)).

Компетентність розкриває якісно нові перспективи розуміння результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея формування компетентного працівника, який уміє ефективно діяти у відповідь на певні зовнішні ситуації, використовуючи набуті знання та навички [1].

Більшість науковців вважають необхідним визначити та сформуванати набір компетентностей, які є найважливішими, ключовими. Такий підхід, на думку О. Овчарук, дав підстави зарубіжним науковцям дійти висновку, що ключові компетентності сприяють досягненню успіхів у житті та підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя.

Німецькими педагогами було визначено шість типів ключових компетентностей:

- інтелектуальні знання;
- навчальна компетентність (уміння вчитися);
- методологічні компетентності;
- соціальні компетентності;
- ціннісні орієнтації.

Представники Європейського Союзу особливе значення в організації шкільної освіти надають п'яти ключовим компетенціям:

- соціальній (здатність узяти на себе відповідальність, здатність спільно розробляти ефективні рішення і брати участь у їхній реалізації, прояв толерантності до представників різних

етнокультур і релігій, прояв зв'язку особистих інтересів із потребами підприємств і суспільства);

– комунікативній (визначає володіння технологіями спілкування, усного і писемного спілкування різними мовами, у тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет),

– соціально-інформаційній (володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння критично ставитись до соціальної інформації, яку поширюють ЗМІ);

– когнітивній (готовність до постійного підвищення інтелектуального рівня, потреба в актуалізації та реалізації власного особистісного потенціалу, здатність до саморозвитку та здатність самостійно здобувати нові знання й уміння);

– спеціальній (здатність самостійно виконувати професійні дії, оцінювати результати своєї праці).

Орієнтуючись на сучасний ринок праці та результати Всесвітнього економічного форуму в м. Давос, основним завданням освітнього впливу є формування наступних компетентностей: аналітичного мислення, інноваційності, критичного та креативного мислення, комплексного вирішення проблем, активного застосування навчальних стратегій протягом життя, вміння проявляти гнучкість та бути стійкими до стресу.

Авторами активно обговорюється психологічна сутність професійної діяльності людини, однією з детермінант якої є феномен професійної компетентності: в процесі її розвитку відкриваються максимальні можливості найбільш продуктивного задоволення всіх основних потреб особистості: в соціальному визнанні, самоповазі, безпеці, самореалізації тощо. Вони часто реалізуються через здатність до пізнання власної сутності; знаходженням смислів у конкретній справі; захопленість значущою роботою, яку виконує людина, її взаєминами з оточенням.



Одним із різновидів управлінської компетентності науковці визначають професійну компетентність. Це поняття наразі досліджується як окремий феномен. Загалом професійну компетентність визначають як: навички та риси, необхідні працівнику для ефективного виконання роботи; поведінка, яку демонструють переважно успішні працівники, на відміну від менш успішних; комплекс знань, умінь, здібностей, мотивацій, цінностей та інтересів людини; знання, навички, здібності та інші характеристики, пов'язані з високими досягненнями в роботі та ін.

Структурна будова професійної компетентності є доволі складною. Зокрема, В. Кричевський описує поняття професійної діяльності як «сукупність певних ознак; наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань».

У своїх наукових доробках Т. Новікова підкреслює, що наявність професійної компетентності передовсім засвідчує залученість людини до загальнокультурних цінностей – лише в такому контексті вона може повноцінно реалізувати себе як фахівець і професіонал.

Професійну компетентність можна розглядати, як здатність фахівця вирішувати професійні проблеми та завдання різного характеру, опираючись на попередньо набутий досвід, знання та цінності (М.Чошанов).

В. Міляєва розглядає професійну компетентність як специфічно-фаховий, системний, практично спрямований комплекс рис, розвиток яких обумовлюється особливостями функціонування стильової, мотиваційної та інструментальної сфер особистості.

Поняття «професійна компетентність» розглядається у двох аспектах: психолого-педагогічному та соціальному.

Психолого-педагогічний аспект включає аналіз психологічних властивостей розвитку мотивації професійного вдосконалення, саморегуляції, самоактивності, зрілості, професійної позиції тощо як провідних механізмів підвищення професійної компетентності. А також визначення детермінант формування знань, умінь, навичок та інших якостей, необхідних для успішної професійної поведінки дорослої людини.

Соціальний аспект, у свою чергу, передбачає розгляд розвитку професійної компетентності як характеристики професійного зростання, яка визначає якість трудових ресурсів, забезпечує економічний і виробничий потенціал суспільства, зумовлює показники ефективності ринку праці та ринку робочої сили та ін.

Ряд науковців вважають, що професійна компетентність – інтегрована якість особистості, що має свою структуру й дозволяє фахівцеві у найефективніший спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку й самовдосконаленню як у системі післядипломної освіти, так і в процесі самоосвіти (В. Олійник, І. Єрмаков, С. Клепко).

І. Колесникова стверджує, що професійна компетентність забезпечує високі результати роботи, знаходить вияв у рамках конкретної професії [5]. Суттєвою її ознакою є здатність керівника ставити і розв'язувати професійні завдання будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних. А також сміливість, яка полягає у відмові від уже відомих способів діяльності, і вихід на концептуальний шлях, який породжує іншу освітню реальність.

Серед основних складників професійної компетентності традиційно виділяються:

1. *Теоретична* (сукупність загальних і спеціальних знань, якими володіє фахівець у певній професійній сфері, що є базою для професійного вдосконалення).

2. *Практична* (сукупність практичних навичок, якими володіє фахівець, і які забезпечують успішність його професійного вдосконалення).

3. *Професійно важливі якості* особистості (властивості особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до професійної діяльності, що сприяють її вдосконаленню).

4. *Мотивація професійного вдосконалення* (сукупність мотивів, які спонукають особистість до вдосконалення у професійній діяльності). Як синонім професійної компетентності у сучасних дослідженнях соціальної, організаційної психології, психології управління, використовується поняття «професійне вдосконалення» – діяльність, яка самостійно продукується особистістю і спрямована на підвищення її професіоналізму [18]. Розвиток професіоналізму слід розуміти як інтегративну характеристику професійної зрілої особистості, творчого суб'єкта діяльності, спілкування, досягання фахівцем соціальної, особистісної, діяльнісної, духовної зрілості у межах професії.

Дослідження професійної компетентності на сучасному етапі реалізується у виокремленні основних і додаткових векторів структурування особистості фахівця та розробці профілів професійної компетентності [4].

Профіль професійної компетентності складається з компетенцій, що стосуються: конкретної організації, професійної групи, посади, а також професійно важливих якостей особистості, що обіймає цю посаду. Відповідно, до професійного профілю компетентності включають: ключові компетенції, компетенції посади та компетенції професійного завдання.

Поняття «ключові компетентності» розглядається науковцями міжнародної спільноти як, з одного боку, спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні соціальні

потреби, з іншого – комплекс цінностей особистості, її знань і навичок. Ключові компетенції – це компетенції надіндивідуального рівня, загально необхідні всім працівникам для успішної роботи на кожній посаді. До них відносять: усвідомлення цінностей організації, її стратегічної місії, підтримка корпоративної культури.

Компетенції посади, або функціональні компетенції – це характеристики, які вимагаються від працівника на конкретній посаді. Вони є спільними для групи посад певного управлінського рівня і характеризують необхідні для працівника знання, уміння та навички.

Компетенції професійного завдання – це характеристики, які стосуються специфіки роботи залежно від фахової спеціалізації і забезпечують спрямованість професійної діяльності на досягнення вимірюваних результатів. Найважливіше місце у структурі профілю компетентності фахівця відводиться ключовим компетентностям. Їхній розвиток забезпечує різні сфери життєдіяльності особистості, сприяє досягненню успіху, стимулює суспільну активність.

Далі беремо до розгляду управлінську компетентність. Поняття управлінської компетентності розглядається у сукупності певних компонентів – структурних складових, які складаються з професійно важливих якостей та властивостей індивідуальності керівника (О.Бондаренко, Л. Долинська, Л. Карамушка, В.Міляєва, Н. Пов'якель, М. Савчин, О. Саннікова, Н. Чепелева, Н. Шевченко).

Як зазначає у своїх працях І. Гришина, управлінська компетентність керівника – це його професійно-особистісна якість, яка виявляється в усій сукупності реальних обов'язків, для належного виконання яких він повинен мати необхідну підготовку і діяти з вимогами службового та громадянського обов'язку [1, с. 47].

Як ми зазначали вище, управлінська компетентність являється різновидом професійної компетентності та вказує на здатність людини ефективно виконувати управлінську діяльність. В. Міляєва зазначає, що розвиток управлінської компетентності розглядається відповідно як покращення здатності людини ефективно виконувати управлінську діяльність через удосконалення відповідних якостей (компетенцій).

Як стверджує Л. Васильченко, управлінська компетентність – особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних управлінських рішень. В. Локшин розкриває управлінську компетентність через призму єдності теоретичної та практичної готовності до управлінської і творчої діяльності [5, с. 10].

Потребує дослідження питання управлінської компетентності сучасного менеджера освітньої галузі, адже компетенції та коло питань, які доводиться вирішувати керівнику в освітньому середовищі, значно ширше, а тому і рівень компетентності має бути відповідним.

Українські психологи виокремлюють такі основні якості (компетенції) керівника-лідера навчального закладу:

1. Прагнення вести за собою. «Бути лідером означає вказувати шлях іншим – найкращий, найкоротший, найбезпечніший». Лідер не лише спрямовує та веде своїх послідовників, але й прагне вести їх за собою, а послідовники не просто йдуть за лідером, а й хочуть йти за ним.

2. Мотивація першості. Для того, щоб стати лідером, недостатньо прагнути бути першим. Першість передбачає кращі, ніж в інших, життєві результати, що є наслідком зусиль людини, які демонструють її професіоналізм, компетентність, здібності, таланти та інші видатні якості.

3. Впливовість. Бути лідером і вести людей за собою означає – бути впливовою людиною (авторитетом для інших).

4. Заглибленість та закоханість у свою справу, коли «мотив діяльності відповідає самій діяльності» [8, с. 166].

5. Професійність і креативність. Лідером стає людина, яка добре розуміється на своїй справі і використовує творчий підхід у вирішенні проблемних питань та ситуацій.

6. Психологічна надійність – здатність підтримувати необхідну рівновагу між «Я хочу», «Я можу» і «Я повинен» у різних, особливо напружених ситуаціях життєдіяльності.

7. Адекватна самооцінка та саморегуляція. В особистості лідера зазвичай поєднуються високий рівень домагань, висока самооцінка з високою вимогливістю до себе і до всього, що стосується групових цінностей та цілей.

8. Самовдосконалення. Справжній лідер хоче вчитися, набувати досвіду, удосконалювати свої вміння і навички кожного дня.

Управлінську компетентність керівника ЗЗСО визначають як готовність і здатність керівника точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати наявні проблеми, знаходити з більшої кількості альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації (І. Попова).

Ефективність управління полягає в умінні обирати найбільш ефективні методи управління для даного конкретного моменту часу і обставин. Таким чином, управлінська компетентність керівника ЗЗСО значною мірою визначає напрямки та характер модернізації освіти на місцевому рівні, сприяючи приведенню її у відповідність з сучасними життєвими потребами країни.

Компетентність керівника закладу загальної середньої освіти (Л. Даниленко) являє собою сукупність необхідних для ефективно професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних,

предметних та соціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей [2, с. 25].

Під компетентністю керівника ЗЗСО В. Маслов розуміє систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичні й технологічні вміння, які необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків [6, с. 65].

Багато авторів розглядають управлінську компетентність керівника закладу загальної середньої освіти як готовність до виконання його професійної діяльності, зокрема Т. Сорочан у своїх працях описує вищезгаданий феномен, як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань [10, с. 58-59].

Аналізуючи безпосередньо зміст психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, Л. Карамушка включає в її структуру наступні компоненти: мотиваційний (мотиви, ціннісні орієнтації), операційний (уміння, навички), когнітивний (знання, стиль мислення) та особистісний (риса, якості) компоненти [3, с. 35-36].

При формуванні та розвитку управлінської компетентності керівника ЗЗСО слід наголосити також, як вказує В. Лунячек, на формуванні окремих компетентностей: фінансової, інноваційної, технологічної, інформаційно- комунікаційної та оцінювальної. Вони є найбільш актуальними у плані організації освітнього простору в сучасних умовах.

Фінансова компетентність передбачає знання керівником бюджетного кодексу, формульного принципу формування бюджету, розуміння використання коефіцієнтів у нинішній формулі визначення обсягів міжбюджетних трансфертів, знання механізмів формування й розподілу субвенцій, порядку складання, затвердження й виконання кошторису та ін.

Основні засади інноваційної компетентності визначаються як уміння створювати інноваційне середовище, сформоване на принципах гуманістичної педагогіки, розвивати новий тип організаційної структури управління, забезпечувати умови для постійного підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, взаємодіяти з науковими закладами та громадськими організаціями.

У сучасних умовах розвитку освітньої галузі технологічна компетентність передбачає обізнаність керівника щодо педагогічних, управлінських, інформаційно-комунікаційних технологій, технологій соціального партнерства та ін. Керівник повинен організувати їхнє доцільне використання для отримання оптимального освітнього результату. Окремо слід наголосити на використанні технології моніторингу якості освіти як інструмента прийняття виважених управлінських рішень.

Поділяємо точку зору В. Лунячека щодо важливості оцінювальної компетентності. В умовах розвитку процесів поліпшення якості освіти важливою є спроможність керівника застосувати сучасні технології для оцінювання якості освіти.

У ході дослідження складових управлінської компетентності керівника ЗЗСО нами було встановлено такі складові, які базуються на практичних реаліях роботи лідерів освіти.

У результаті роботи фокус-групи, що складалась із представників адміністрації 10 шкіл міста Києва, було сформовано 5 основних компетентностей, на яких базується управлінська діяльність сучасного керівника ЗЗСО. До їх складу ми включили: орієнтація на розвиток, емоційний інтелект, співробітництво, спроможність створення безпечного середовища, організаційна спроможність.

Окрім того, на основі емпіричних даних, отриманих за допомогою фокус-групи діючих директорів шкіл міста Києва, ми



пропонуємо включити у профіль керівника закладу загальної середньої освіти такі основні якості (компетенції):

1. здатність до систематичного вдосконалення фахової та психолого-педагогічної кваліфікації;
2. вміння визначати стратегічні вектори розвитку навчального закладу;
3. здатність змінювати власні звички, бути постійно в пошуку нового і цікавого;
4. здатність до безперервного особистісного розвитку та постійна відкритість до нового;
5. здатність розуміти і описати свої потреби та емоційний стан, а також потреби та емоційний стан співрозмовника;
6. вміння керувати власним емоційним станом та відновлювати свої ресурси;
7. вміння впливати на емоційний стан співрозмовника;
8. вміння мотивувати себе та оточуючих;
9. вміння презентувати та популяризувати навчальний заклад;
10. спроможність знайти партнерів та підтримувати з ними ефективну співпрацю;
11. вміння організовувати та забезпечувати зв'язок з громадськістю;
12. здатність протидіяти булінгу, мобінгу та насильству;
13. здатність забезпечити соціальний захист всіх учасників освітнього простору;
14. здатність створити безпечні умови освітнього простору;
15. здатність забезпечити безперебійне функціонування навчального закладу;
16. вміння спланувати роботу навчального закладу;
17. вміння працювати з документацією;
18. вміння приймати, запроваджувати та втілювати управлінські рішення, орієнтуючись на результат;

19. вміння працювати з кадрами на усіх етапах організації роботи;

20. орієнтація на результат (рис. 1).

Компетентності	Компетенції
Орієнтація на розвиток	<ul style="list-style-type: none"><li>*здатність до систематичного вдосконалення фахової та психолого-педагогічної кваліфікації</li><li>*вміння визначати стратегічні вектори розвитку навчального закладу</li><li>*здатність змінювати власні звички, бути постійно в пошуку нового і цікавого</li><li>*здатність до безперервного особистісного розвитку та постійна відкритість до нового</li></ul>
Емоційний інтелект	<ul style="list-style-type: none"><li>*здатність розуміти і описати свої потреби та емоційний стан, а також потреби та емоційний стан співрозмовника;</li><li>*вміння керувати власним емоційним станом та відновлювати свої ресурси</li><li>*вміння впливати на емоційний стан співрозмовника</li><li>*вміння мотивувати себе та оточуючих</li></ul>
Співробітництво	<ul style="list-style-type: none"><li>*вміння презентувати та популяризувати навчальний заклад</li><li>*спроможність знайти партнерів та підтримувати з ними ефективну співпрацю</li><li>*вміння організувати та забезпечувати зв'язок з громадськістю</li></ul>
Спроможність створення безпечного середовища	<ul style="list-style-type: none"><li>*здатність протидіяти булінгу, мобінгу та насильству</li><li>*здатність забезпечити соціальний захист всіх учасників освітнього простору</li><li>*здатність створити безпечні умови освітнього простору</li><li>*здатність забезпечити безперерйне функціонування навчального закладу</li></ul>
Організаційна спроможність	<ul style="list-style-type: none"><li>*вміння планувати роботу навчального закладу</li><li>*вміння працювати з документацією</li><li>*вміння приймати, запроваджувати та втілювати управлінські рішення, орієнтовані на результат</li><li>*вміння працювати з кадрами на усіх етапах організації роботи</li><li>*орієнтація на результат</li></ul>

Рис. 1. Профіль управлінської компетентності керівника ЗЗСО

Ми вважаємо, що на даному етапі реформування, в період освітніх трансформацій існує сутнісна відмінність феномену «управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти», яка проявляється у тому, що має нелінійний комплексний характер і містить ряд невідповідностей, які проявляються на таких трьох основних рівнях: на макрорівні – в невідповідності між потребою у здійсненні освітніх реформ та не готовністю суспільства їх реалізовувати; на мезорівні – потребою у підготовці учнів до успішного майбутнього та зосередженні шкільного навчання на засвоєнні школярами знань з окремих предметів, зорієнтованих на сьогоднішній день; на мікрорівні – в недостатній особистісній готовності керівника закладу загальної середньої освіти до подолання вказаних протиріч в освітньому середовищі. Розвиток особистісної готовності потребує ґрунтовного

теоретичного аналізу вказаної проблеми, зокрема передбачає перегляд структури управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти та її якісне оновлення.

Використання досвіду розвитку компетентності передбачено у процесі розробки національної моделі підготовки фахівців різних галузей. Як свідчить досвід, набутий європейською системою освіти, розвиток професійної компетентності спонукає до розкриття та реалізації психологічного потенціалу кожного працівника. Компетентність значною мірою відображає спроможність особистості сприймати соціальні потреби та реалізовувати їх через комплекс індивідуальних ставлень, цінностей, знань і навичок [1].

Цілком зрозуміло, що управлінська компетентність відіграє провідну роль у діяльності керівника, є важливим чинником удосконалення управління галуззю, забезпечення якості освіти на відповідному рівні. Звідси виникає потреба щодо розробки теорії та практики управлінської компетентності керівника освітнього простору.

Розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО відбувається у процесі підвищення їхньої кваліфікації. Підвищення кваліфікації – це процес навчання з метою оновлення знань та розвитку умінь, необхідних для ефективного розв'язання завдань професійної діяльності. Система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації управлінців у сфері освіти повинна забезпечувати потреби у працівниках з високим рівнем професійного менталітету та культури, здатних відповідально виконувати управлінські функції, впроваджувати соціальні технології, сприяти інноваційним процесам та постійно підвищувати професійний рівень [2].

Вдосконалення управління (підвищення його якості та ефективності), отже, і розвиток управлінської компетентності

керівника, визначається науковцями як процес професіоналізації та відбувається за рахунок професійної підготовки управлінців у сфері середньої освіти; розроблення, запровадження і модернізації інструментів управління (управлінської інфраструктури); формування світогляду (філософії управління) задля визначення орієнтирів щодо реалізації управління. Людина цілеспрямовано докладає зусиль для розвитку управлінської компетентності, реалізуючи у такий спосіб свої потреби самовдосконалення та самореалізації. Ось чому питання розвитку управлінської компетентності в процесі підвищення кваліфікації сьогодні є актуальним та привертають нашу увагу.

Зазначена проблематика частково висвітлена в роботах А. Бодальова, В. Асєєва, В. Леонтьєва, М. Сибірякової, а також у наукових дослідженнях С. Максименка, Л. Бурлачка, В. Семиченко, Н. Коломінського, Н. Чепелевої, Л. Карамушки, Н. Пов'якель, Е. Головахи, В. Шепель, В. Зігерта та інших.

Проблеми вдосконалення системи підвищення кваліфікації та професійного розвитку активно обговорюються у сфері педагогічної теорії (В. Бондар, Н. Протасова, О. Вишневський, А. Вихрущ, А. Корнійчук).

В. Міляєва зазначає, що інтегральний характер професіоналізації управління виявляється в тому, що детерміновані в його структурі процеси – професійний розвиток управлінців, створення управлінської інфраструктури та формування філософії управління – є, з одного боку, взаємопов'язаними (оскільки впливають на зміст один одного) складовими одного явища. З іншого боку, ці процеси реалізуються окремо і паралельно один з одним, що означає їхню певну автономність.

Як окремий випадок підвищення рівня управлінської компетентності керівника можна розглядати особистісно-зорієнтовану самоосвіту, яка є результатом безперервного саморозвитку.

Б. Гершунський визначає розвиток управлінської компетентності як результат розвитку особистості загалом, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи [13].

Тут варто ще раз зазначити необхідність прийняття концепції *life-long learning* – навчання, яке триває все життя. Вона приходить на зміну традиційної освітньої моделі, згідно з якою фахівець отримує одну вищу освіту до 25 років, а потім просто вдосконалює свій досвід. Відповідно до нової концепції можна говорити про три піки навчання – 16-25 років, 30-55 років та після 55 років.

Керівники шкіл, лідери освіти, як ті, хто безпосередньо формує умови навчання та виховання нового покоління, гостро відчують потребу дотримання концепції «навчання протягом життя» та розвитку певних компетенцій, що загалом формують управлінську компетентність. Для цього їм необхідно бути гнучкими та мобільними.

Ми пропонуємо використовувати модульно-компетентнісний підхід для розвитку управлінської компетентності керівника ЗЗСО. Цей підхід в освіті являє собою концепцію організації навчального процесу, метою якої є набуття певних компетенцій. Засобом їх формування (компетенцій) є модуль як самостійна одиниця освітньо-професійної програми. У немодульній системі пріоритет відданий вибору матеріалу, а в модулі – акценту на структуру навчального плану. Модуль складається з навчальної мети, списку суміжних навчальних елементів, міждисциплінарних зв'язків, рекомендаційних методичних вказівок для відпрацювання навичок, умінь, моніторингової роботи. Для ефективної реалізації навчання в рамках модульних програм, заснованих на компетенціях, впроваджуються інноваційні методи і підходи до організації навчання, які повинні бути представлені у вигляді

активних методів навчання (тренінги, майстер-класи, вебіари, проектна діяльність).

Особливість управлінської діяльності керівника ЗЗСО в умовах сьогодення визначається модифікацією і появою нових функцій управління; стратегічної, представницької, соціально-психологічної, інноваційної та ін. Таким чином, управлінська компетентність керівника стає його провідною якісною характеристикою та значною мірою визначає напрямки та ефективність розвитку освітньої галузі загалом [2].

Синтезувавши різні наукові погляди та результати досліджень, можемо стверджувати, що реалізація особистих і професійних цілей потребує актуалізації певної категорії цінностей, застосування відповідних видів компетентності. А відтак особлива увага повинна приділятися розвитку управлінської компетентності.

Це передбачає не тільки створення сприятливих внутрішніх та зовнішніх умов для розвитку здібностей людини, а й виховання професіонала як особистості. Знання, уміння і навички, які формують виконавчий бік управлінської діяльності, успішно розвиваються й актуалізуються лише за умови прийняття і усвідомлення суспільного значення відповідних управлінських цілей. Лише така ситуація сприяє формуванню високого рівня відповідальності, ініціативи, готовності до творчої діяльності.

Як зазначалось вище, поняття управлінської компетентності керівника ЗЗСО включає в себе здатність працювати в швидкозмінних ринкових умовах, реагувати на них та ефективно управляти навчальним закладом відповідно до зовнішніх об'єктивних умов дійсності, тим самим задовольняючи соціальний запит на якісну та актуальну освіту майбутнього покоління. Звідси виникає потреба щодо дослідження і розробки теорії та практики управлінської компетентності керівника освітнього простору.

Керівник, який прагне до самовдосконалення, до ефективнішого виконання своїх керівних обов'язків, тим самим стимулює саморозвиток співробітників. Одним з найважливіших завдань самоосвіти керівника є розвиток управлінських компетенцій. Їхнє формування та розвиток потребують часу та не можуть відбуватись без свідомо докладених зусиль лідерів освіти.

Очевидною стає необхідність розвитку управлінської компетентності у діючих керівників ЗЗСО та врахування зовнішніх викликів, які постають у наш час перед освітньою сферою, при підготовці майбутніх кадрів. Це може забезпечити відповідність освітньої сфери сучасним запитам з боку особистості та суспільства, а також потребам економіки та світовим тенденціям.

#### Список використаних джерел

1. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника / Л. Васильченко, І. Гришина. – Х.: Основа, 2006. – 208 с.
2. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – С. 103.
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія / Л. Даниленко. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
4. Закон України «Про освіту», 2017. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> .
5. Калашникова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.06. / С. Калашникова – К., 2011. – 462с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. Посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
7. Лебідь Н., Бреус Ю. Компетенції викладача вищої школи в умовах партнерської взаємодії зі студентами / Н. Лебідь, Ю. Бреус // Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство», 2006. – № 15. – С. 35-46.
8. Локшин В. С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : автореф.дис. д-ра пед.наук / В. Локшин. – К., 2015. – 42 с.

9. Лунячек В. Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. / В.Лунячек // Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України - К., 2002. – 305с.
10. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні, 2002. – № 2. – С. 63–66.
11. Міляєва В. Р. Підходи до визначення поняття психологічної компетентності в сучасній психологічній теорії / В. Міляєва // Наука і освіта: науково-практичний журнал південного наукового Центру НАПН України. – № 9 /LXXXXVI. – грудень, 2010. – С.101-104.
12. Міляєва В.Р. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів / В. Міляєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - Педагогічні науки, 2014. – №1. – С.34-40.
13. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) / Л. Мороз; Київ. Нац.ун-т внутр.справ. – К. ; Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. – 311 с.
14. Печерна А. Всесвітній економічний форум: майбутнє професій і 10 топ-навичок для 2025 року /А. Печерна// Освіта Нова. <https://osvitanova.com.ua/posts/4427-vsvesvitnii-ekonomichnyi-forum-maibutnie-profesii-i-10-top-navychok-dlia-2025-roku> - 2020.
15. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О. Пометун – К.: “К.І.С.” – 2004.
16. Попова О.І. Професійна компетентність керівника освітньої галузі у вимірі сьогодення. /О. Попова// Актуальні проблеми державного управління. № 2 (42). – 2012 - С.350-357.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Дж. ; Пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
18. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : монографія / Т. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
19. Терехова Т.А. Оценка психологической компетентности руководителя с помощью модульного обучения. /Т. Терехова// Общая психология. – Иркутск, 2018 – С.183-193.
20. Харарі Н. Ю.21 урок для 21 століття /Ю. Харарі - К., 2019.



## **ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

**О.І. Гуренко**

доктор педагогічних наук, професор,  
перший проректор Бердянського державного педагогічного університету

**Н.Ю. Цибуляк**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної психології та логопедії  
Бердянського державного педагогічного університету

Одним із важливих етапів професійного розвитку та само-реалізації викладача є професійна адаптація до діяльності. Цей етап характеризується не тільки пристосуванням особистості до умов професійного середовища, але й засвоєнням нових професійних і соціальних ролей і функцій, активне включення до життєдіяльності трудового колективу кафедри, факультету та закладу вищої освіти загалом.

Чисельні наукові розробки проблеми професійної адаптації молодого спеціаліста (М. Альберт, Ф. Гецберг, С. Кулик, А. Маслоу, В. Мерлін, О. Мороз, С. Овдій, В. Семиченко, М. Степаненко, Н. Чайкіна та інші) вказують на суперечливість цього процесу. З одного боку, на перебіг адаптації впливають індивідуальні властивості людини, її інтереси, настанови, особливості інтелектуальної сфери тощо. А з іншого – пристосування молодого спеціаліста до викладацької діяльності потребує певних внутрішніх змін особистості, перебудову звичного плину життя, подолання різноманітних професійних труднощів. Задля цього молодий викладач змушений мобілізувати волю, енергію, стримувати емоції, а також змінювати попередні уявлення та наявні стереотипи про викладацьку діяльність, виробляти нові вміння, навички та поведінку. Тому процес професійної адаптації є складним

і тривалим, а іноді й хворобливим, оскільки зумовлює необхідність низки внутрішніх змін людини.

Особливе значення на етапі професійної адаптації молодого викладача має цілеспрямована підтримка з боку закладу вищої освіти та позитивна соціально-психологічна атмосфера колективу закладу вищої освіти. Однак у більшості українських університетів наявна недостатньо дієва та формальна за своєю сутністю система супроводу молодого спеціаліста. Необхідність розв'язання порушеної проблеми зумовили пошук нових підходів до підтримки молодого викладача на етапі професійної адаптації у Бердянському державному педагогічному університеті.

Мета роботи полягає у розкритті шляхів професійної адаптації молодого викладача у Бердянському державному педагогічному університеті.

У процесі визначення шляхів професійної адаптації молодого викладача враховувалися психологічні особливості входження молодих спеціалістів. Так, етап професійної адаптації розглядається як початковий етап професійної діяльності, під час якого має відбутися:

- засвоєння правил, норм та цінностей професії;
- формування та усвідомлення себе як суб'єкта професії;
- оволодіння професійно важливими якостями, необхідними для виконання професійних обов'язків;
- оптимізація наявних професійних знань, умінь та навичок виконання функціональних обов'язків.

Успішність перебігу цих процесів залежить від низки суб'єктивних чинників, зокрема індивідуально-психологічних властивостей молодого викладача, наявності професійних мотивів та очікування. Проте, як зазначають науковці (І. Баклицький [1], В. Кириченко[3], О. Кокур [4] та інші), професійна адаптація на етапі входження у професійну діяльність залежить і від

об'єктивних умов, які мають бути реалізовані в закладі вищої освіти задля підтримки молодого спеціаліста в цей період.

Спираючись на таке розуміння процесу професійної адаптації молодого викладача, у Бердянському державному педагогічному університеті було визначено два основні шляхи:

- реалізація проєкту «Школа менторства»;
- залучення молодих викладачів до проходження програми викладацької майстерності «ARSDOCENDI» або окремих її модулів (за вибором молодого спеціаліста).

Спинимось більш детально на характеристиці зазначених шляхів. Так, проєкт «Школа менторства» має на меті надання супроводу молодим викладачам під час засвоєння нової професійної діяльності через ознайомлення з правилами, нормами та цінностями професії та закладу вищої освіти. Основним джерелом такої підтримки виступає ментор (наставник).

Ментор – це професіонал, фахівець своєї справи, який готовий ділитись своїм досвідом викладацької діяльності. Основне завдання ментора – не вирішити проблему молодого спеціаліста, а заохотити до прийняття нових викликів і постановки професійних та особистісних цілей, підтримати у нових починаннях і складних ситуаціях [5]. При цьому не менш важливим є позиція самого молодого викладача (менті). Він має проявляти бажання вчитися у наставника (ментора), переймати його знання та досвід. Тому молодий спеціаліст має можливість самостійно обрати (або) змінити ментора серед досвідчених викладачів університету. Задля цього в університеті створено «базу» менторів, які, з одного боку, мають бажання виступати в такій ролі, а з іншого – мають достатній досвід викладацької діяльності в університеті.

Основними завданнями проєкту «Школа менторства» є:

– інформаційна підтримка молодого викладача щодо місії університету, правил, норм і цінностей професії, нормативно-законодавчої бази в сфері вищої освіти;

– створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі через налагодження міжособистісних стосунків між різними поколіннями викладачів;

– підтримка молодого спеціаліста у формуванні професійної компетентності та самопроектуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Реалізація цих завдань відбувається через систематичну індивідуальну роботу ментора та менті щодо розвитку в молодого спеціаліста необхідних навичок і вмінь викладацької діяльності під час регулярних неформальних зустрічей. Кількість, періодичність і тривалість цих зустрічей визначаються планами спільної роботи на навчальний рік.

Задля оптимізації процесу взаємодії учасники проекту «Школа менторства» отримують відповідні методичні рекомендації та ефективні практики проведення роботи з наставництва. Ці рекомендації розроблені з урахуванням особливостей професійної адаптації та містять загальний алгоритм спільної роботи за такими блоками:

- 1) адаптація до професійно-технологічної сфери;
- 2) соціально-психологічна адаптація;
- 3) особистісна адаптація.

Розглянемо змістовно-сміслові блоки більш детально. Зазначимо, що як визначення, так і змістовне наповнення цих блоків базується на здобутках наукових досліджень у галузі психології професійної діяльності, це, зокрема, роботи Н. Видріної [2], Я. Степаненко [9], О. Тихомирової [10] О. Кокуна [4] та інших.

*Перший блок «Професійно-технологічна адаптація».* Зміст цього блоку роботи спрямований на включення молодого викла-

дача до нового для нього професійного середовища, присвоєння характерних особливостей і умов професійної діяльності. Разом із тим, це не тільки процес, але й результат, який характеризується ступенем засвоєння молодим спеціалістом тієї виробничої системи, в якій він знаходиться. Тому у процесі менторської роботи наставнику доречно орієнтуватися на такі показники професійно-технологічної адаптації молодого викладача:

1. теоретико-практична готовність до здійснення професійної діяльності;
2. професійні знання спеціальних дисциплін (предмету) і методів їх використання в умовах професійної діяльності;
3. знання головних завдань, принципів, методів і форм організації викладацької діяльності;
4. готовність проектувати зміст викладацької діяльності;
5. здатність вирішувати поставлені освітні завдання, втілювати та обгрунтовувати свої рішення та дії;
6. використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення результатів навчання у викладацькій діяльності;
7. розвиток особистісної організованості та організаційних навичок;
8. наявність почуття задоволеності викладацькою діяльністю;
9. задоволеність власними професійними та соціальними можливостями;
10. адекватна оцінка власної професійної майстерності [9; 10].

Процес професійно-технологічної адаптації спеціаліста є безперервним, проте ментор має підтримувати молодого викладача під час його входження у професійну діяльність, опанування ним системи професійних умінь і навичок, а також формування перспективи власного професійного та кар'єрного зростання.

*Другий блок «Соціально-психологічна адаптація молодого викладача».*

Цей блок орієнтований на: по-перше, входження особистості (як суб'єкта спілкування) у систему міжособистісних стосунків колективу кафедри, факультету та закладу освіти; по-друге, вироблення зразків професійного мислення та поведінки молодого фахівця, які відображають систему ціннісних орієнтацій та настанов колективу організації; по-третє, формування, закріплення і розвиток умінь, навичок міжособистісного спілкування у колективі. Тому менторська підтримка молодого спеціаліста має включати три взаємопов'язані компоненти:

1) пізнавальний, тобто отримання різної інформації про формальну та неформальну структуру колективу кафедри, факультету та закладу освіти;

2) емоційний, тобто визначення емоційного самопочуття особистості у колективі;

3) практичний, що пов'язаний із безпосереднім включенням молодого викладача до соціального життя колективу кафедри, факультету та закладу освіти [6].

Під час організації співпраці ментора з молодим викладачем важливо орієнтуватися на наступні показники соціально-психологічної адаптації:

– характер спілкування, тобто особливості системи взаємовідносин у конкретному колективі;

– формування позитивних контактів з колегами організації та адміністрацією;

– прийняття та пристосування до традицій, норм і цінностей колективу;

– набуття позитивного статусу особистості у колективі (рівень задоволення особистості стосунками у колективі, встановлення динамічної відповідності між професійним середовищем і молодим викладачем);

– почуття єдності молодого спеціаліста з колективом;

– пізнання та засвоєння групових і колективних норм та ідеалів (почуття корисності);

– емоційне самопочуття (взаємозалежність між системою ціннісних орієнтацій професійного середовища та особистісними цінностями молодого спеціаліста).

Наставнику важливо допомагати молодому викладачу налагоджувати ділові взаємини та міжособистісні взаємостосунки, відпрацьовувати систему взаєморозуміння і взаємодопомоги, а також сприяти легкості та доступності спілкування.

*Третій блок «Особистісна адаптація молодого викладача».* Цей блок передбачає взаємодію ментора та менті щодо таких важливих аспектів професійної адаптації, як: розуміння важливості та необхідності професії як для суспільства, так і для самого молодого спеціаліста, а також знаходження особистих перспектив і професійного смислу, які дають відповідь на запитання:

«Чи правильним є вибір кар’єрного зростання?», «Чи є професійна діяльність необхідною для мене?».

Під час організації та реалізації менторської підтримки наставнику та молодому викладачу доречно пропонувати орієнтуватися на такі показники особистісної адаптації:

- сприйняття самого себе у статусі фахівця-професіонала;
- збалансованість індивідуально-психологічних якостей з вимогами професійної діяльності;
- адекватність професійної самооцінки;
- саморегуляція професійної поведінки;
- позитивна спрямованість професійних бажань та інтересів;
- усвідомлення потреби власного професійного зростання;
- самопізнання та самооцінка професійно важливих якостей;
- прагнення до професійної самоактуалізації та самовдосконалення [4; 2; 9; 10].

Процес особистісної адаптації викладача до професійної діяльності є складним і безперервним, проте ментор може спонукати молодого спеціаліста до реалізації творчого підходу у викладацькій діяльності, засвоєння новітніх професійних технологій та технологій особистісного саморозвитку, а також до постійного професійно-особистісного розвитку. Результатом такої підтримки має бути вироблення стійкого та позитивного ставлення молодого викладача до професії.

Запропоновані змістовно-сміслові блоки менторської підтримки в межах «Школи менторства» є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, що дозволяє реалізувати цілісний, послідовний та виважений підхід до супроводу процесу професійної адаптації молодого викладача та водночас структурує й полегшує організацію роботи наставника. Орієнтовна тривалість менторського супроводу молодого викладача становить один рік. Після цього ментор і менті складають рефлексивний звіт щодо успішності/неуспішності реалізації основних змістовно-сміслових блоків.

Наступним шляхом професійної адаптації молодого викладача є його залучення до проходження *програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «ARSDOCENDI»*, що дозволяє полегшити процес професійно-технологічної адаптації молодого спеціаліста [7].

Мета програми «ARSDOCENDI» – сприяння вдосконаленню раніше набутих та/або набуття нових компетентностей науково-педагогічними працівниками (зокрема молодими викладачами) у межах викладацької діяльності задля вдосконалення викладання та навчання у вищій школі. Під час розробки програми проаналізовано та враховано вимоги до порядку, організації та проведення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (постанова КМУ № 800 від 21.08.2019 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-



педагогічних працівників» [6]) та вимоги до викладача вищої школи (проект «Професійний стандарт на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор»» [8]). Загальний обсяг програми становить 180 годин / 6 кредитів ЄКТС і складається з шести модулів, обсяг кожного становить 30 годин / 1 кредит ЄКТС, при цьому 20 годин відводиться на безпосередню взаємодію з учасниками, а 10 годин – на самостійну роботу. У межах програми визначено такі модулі, як: «Дизайн навчального курсу та занять», «Освітнє середовище закладу вищої освіти»,

«Інноваційні методики викладання та навчання у вищій школі», «Діджиталізація викладання та навчання у вищій школі», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», «Лідерство в освіті».

Так, участь молодого викладача у модулі «Дизайн навчального курсу та занять» дозволяє набути/ вдосконалити такі компетентності, як:

1. здатність планувати та управляти часом;
2. знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;
3. здатність розробляти програму навчальної дисципліни, навчальні та методичні матеріали;
4. здатність удосконалювати програму навчальної дисципліни відповідно до вимог внутрішньої системи забезпечення якості;
5. здатність розробляти критерії та інструменти оцінювання;
6. здатність проводити об'єктивне оцінювання результатів навчання;
7. здатність визначати мету, структурні компоненти освітньої програми, програмні результати навчання та компетентності;
8. здатність переглядати й удосконалювати освітню програму відповідно до вимог внутрішньої системи забезпечення якості.

Змістове наповнення зазначеного модулю передбачає роботу над наступними темами: освітня програма та навчальний курс; компетентнісний підхід до викладання та навчання; таксономія Блума та навчальні результати курсу; принцип конструктивного узгодження; структурування курсу та навчальних занять; комбінування елементів синхронного та асинхронного навчання; засоби діагностики; педагогічне колесо Керрінгтона; оцінювання: методи формувального та підсумкового оцінювання, колегіальне оцінювання, взаємо/самооцінювання, оцінювання творчих завдань, наскрізне оцінювання, рефлексивні практики оцінювання результатів навчання.

Модуль *«Освітнє середовище закладу вищої освіти»* зорієнтований на набуття/вдосконалення наступних компетентностей:

- цінування та повага різноманітності та мультикультуральності;
- усвідомлення рівних можливостей та гендерних проблем;
- здатність проводити навчальні заняття;
- здатність здійснювати індивідуальний супровід студента (наставництво, менторство) під час навчання;
- здатність надавати консультації студентам з предмета навчальної дисципліни;
- здатність надавати студентам зворотний зв'язок щодо результатів оцінювання та рекомендації щодо покращення результатів навчання.

Під час цього модулю розглядається така тематика: аналіз освітнього середовища; покоління Z; різноманіття студентів та їх мотивації, стилі навчання; групова динаміка та особливості роботи з групою на різних стадіях групової динаміки; ролі викладача: наставник, фасилітатор, коуч; партнерство; менторство; технологія фасилітації в освіті; коучингові технології в освіті;

тренінговий формат в освіті; зворотний зв'язок; розвиток soft skills студентів; робота в команді; академічна доброчесність.

Участь у наступному модулі програми «*Інноваційні методи-ки викладання та навчання у вищій школі*» дозволяє молодим викладачам набути/вдосконалити наступні компетентності:

- здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- здатність проводити навчальні заняття;
- здатність удосконалювати програму навчальної дисципліни відповідно до вимог внутрішньої системи забезпечення якості;
- здатність розробляти критерії та інструменти оцінювання;
- здатність консультувати студента щодо планування і реалізації наукового дослідження/творчого проєкту.

Змістове наповнення зазначеного модулю передбачає роботу над питаннями щодо студентоцентрованого підходу, активних та інтерактивних методик навчання, діалогічних та ігрових методик викладання, проблемно-орієнтованого та проєктного навчання, а також «перевернутого» класу.

Наступний модуль програми «*Діджиталізація викладання та навчання у вищій школі*». Цей модуль спрямований на набуття/вдосконалення у молодого викладача таких компетентностей, як-от:

- здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології;
- здатність проводити навчальні заняття;
- здатність здійснювати індивідуальний супровід студента (наставництво, менторство) під час навчання;
- здатність надавати консультації студентам з предмета навчальної дисципліни;
- здатність переглядати й удосконалювати освітню програму відповідно до вимог внутрішньої системи забезпечення якості.

Змістом цього модулю є такі питання: змішане навчання; цифровий освітній контент; сучасні онлайн сервіси та цифрові інструменти для комунікації, навчання та оцінювання у змішаному навчанні; можливості Moodle; інтерактивна дошка в освітньому процесі; веб-квести в освітньому процесі; інфографіка; мобільні застосунки в аудиторії.

Під час опанування модуля *«Педагогічна майстерність викладача вищої школи»* молоді спеціалісти мають можливість набути/вдосконалити наступні компетентності:

- здатність бути критичним та самокритичним;
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації;
- здатність до міжособистісної взаємодії;
- здатність проводити навчальні заняття;
- здатність готувати та оприлюднювати доповіді, презентації за результатами дослідницького, творчого проєкту;
- здатність готувати документи та матеріали до засідань кафедри, інших колегіальних органів, брати участь у нарадах, робочих групах, професійних об'єднаннях.

Змістове наповнення зазначеного модулю передбачає роботу над такими темами: педагогічна техніка - робота з голосом, рухами, емоційним станом; акторська майстерність; цінності та педагогічне спілкування; професійний бренд викладача; позиціонування у соціальних мережах; ефективна презентація навчального матеріалу.

У межах модуля *«Лідерство в освіті»* молоді викладачі мають можливість набути/вдосконалити такі компетентності, як:

- уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми;
- здатність приймати обґрунтовані рішення;
- здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети;
- здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт;

- здатність діяти соціально відповідально та свідомо;
- здатність готувати та оприлюднювати доповіді, презентації за результатами дослідницького, творчого проєкту;
- здатність готувати документи та матеріали до засідань кафебри, інших колегіальних органів, брати участь у нарадах, робочих групах, професійних об'єднаннях;
- здатність планувати, готувати та проводити наукові й освітні заходи.

Орієнтовною проблематикою цього модулю є: психологічні основи феномену лідерства; траєкторія розвитку лідерського потенціалу; готовність до реалізації нововведень у викладацькій діяльності; партнерська взаємодія; різні способи комунікації з різними цільовими аудиторіями; профілактика професійного вигорання викладача.

Попри взаємозв'язок між модулями програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «ARSDOCENDI» кожен із них становить окремий цілісний та логічно завершений напрям викладацької діяльності. Це дозволяє молодим викладачам вибудовувати індивідуальну траєкторію підвищення професійної кваліфікації, обираючи між опануванням всією програмою, або одним/декількома модулями.

Наразі окреслені шляхи професійної адаптації молодого викладача у Бердянському державному педагогічному університеті запроваджуються з вересня 2020 року. Так, активно функціонує «Школа менторів» (створено базу «менторів», розроблені відповідні методичні рекомендації, активно працюють 10 менторів із молодими спеціалістами). З лютого 2021 навчального року заплановано залучення молодих викладачів до програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «ARSDOCENDI». Для реалізації всіх амбітних задумів важливо створити мережу викладачів університету, готових до втілення

змін та обміну ефективними практиками викладання та навчання з молодими колегами.

Професійна адаптації молодого викладача до професійної діяльності та закладу вищої освіти є складним і суперечливим процесом, тому потребує різнобічної підтримки. Одним із можливих шляхів супроводу цього процесу є запровадження менторської допомоги та залучення молодих спеціалістів до проходження програм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

### Список використаних джерел

1. Баклицький І. О. Психологія праці: Підручник. К.: Знання, 2008. – 655 с.
2. Выдрина Н. Н. Программа работы специалиста по сопровождению молодых педагогов «Круг помощи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.resobr.ru/materials/46/42800/>.
3. Кириченко В. В. Психологічні основи професійної адаптації та вибору професії: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 110 с.
4. Коқун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.
5. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. № 03 (март). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2015/15083.html> (дата обращения: 20.06.2020).
6. *Постанова КМУ № 800 від 21.08.2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників»*[Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
7. Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «ARSDOCENDI» – Режим доступу: [http://bdpu.org/wp-content/uploads/2020/10/ars\\_docendi.pdf](http://bdpu.org/wp-content/uploads/2020/10/ars_docendi.pdf) (дата звернення: 10.12.2020).
8. Проект Професійний стандарт на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-na-posadi-asistent-vikladach-starshij-vikladach-docent-profesor> (дата звернення: 25.09.2020).

9. Степаненко Я. М. Психологічна адаптація викладача-початківця до професійної діяльності в умовах вищої школи. *Вісник психології та педагогіки*. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.06.2020).
10. Тихомирова О. Г. Организационная культура формирование, развитие и оценка. Санкт-Петербург, 2008. – 148 с.

## **ЛІДЕРСТВО ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РЕФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТІ**

**Н.Б. Чубінська**

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти,  
Національний університет «Львівська політехніка»

В умовах сьогодення виникає нагальна потреба не лише у перегляді стратегій і тактик організації освітнього процесу на усіх його рівнях, але й визначення у ньому ролі та значення окремої особистості. Власне ця позиція і повинна стати визначальною і фундаментальною у процесі творення нової парадигми освіти, що детермінується процесами інформатизації, глобалізації, інтеграції, технологізації, урбанізації сучасного соціуму.

Суспільний запит щодо підготовки дітей та молоді до життя в конкретно- історичних умовах диктує необхідність усвідомлення ролі у житті суспільства людини-лідера, що розуміється не як самоціль, а визначається, передовсім, його суб'єктнісними параметрами, прагненням до будови власного життєвого вектора і творчого, суспільно-корисного перетворення світу навколо себе задля поліпшення освітнього та життєвого простору кожного.

Особистісно-орієнтована парадигма освіти почала формуватися у нових умовах незалежної України кінця ХХ – початку ХХІ століття, і була відображена у відповідних освітніх документах,

зокрема в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа). Документом було визначено, що «...освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротвірنا домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу» [4]. Очевидно, що така концепція освіти передбачає лідерську позицію суб'єктів навчально-виховного процесу, водночас визначає завдання перед школою (у широкому сенсі цього слова) щодо застосування відповідного педагогічного інструментарію, добору сучасних і суголосних потребам сьогодення форм, методів, засобів та способів реалізації завдань освіти, розвитку й виховання особистості з раннього віку.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні засадничими позиціями сучасної освіти визначено «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя», а стратегічним напрямом – реформування системи освіти на основі принципу пріоритетності людини [6]. Такий шлях розвитку української освіти і формування її теоретико-методичних засад потребує розробки відповідних технологій і методик, які б відображали позицію лідерства в освіті і сприяли формуванню суб'єктності особистості.

Слід також наголосити, що суб'єктні риси і якості лідера не є статичною якістю, вони змінюються під впливом домінуючих суспільних обставин і ця *взаємодія має взаємозалежний характер*:



з одного боку демократичне, гуманне, прогресивне суспільства вимагає формування особистісних рис кожної окремої людини з орієнтацією на активність, свободу, діяльність, відповідальність, креативність, творчість тощо, а з іншого – така особистість хоче реальних суспільних змін задля того, щоб реалізувати власні потенційні можливості, здібності, потреби, втілити уявлення про досконале і довершене суспільне життя та ін.

Історія свідчить, що саме освітні лідери відіграють головну роль у реформуванні освіти, яка має на меті реалізувати виклики, ризики і перспективи глобалізації і технологізації. Такі тенденції проглядаються сьогодні чи не в усіх розвинених країнах світу, не є винятком і Україна. Наша освітня система знаходиться зараз на етапі реформування, втілення концепції Нової української школи, де лідер і суб'єкт освітнього поля (а, як правило, ці ролі поєднані в одній особистості) є тими агентами змін, які зможуть дати відповідь вимогам сучасного світу і тим глобальним трансформаціям, що спостерігаються у ньому.

В умовах реалізації концепції Нової української школи історико-педагогічний досвід має особливу роль, бо дає можливість не тільки проаналізувати певний процес, але й побачити його віддалені результати й оцінити їх якість. Динаміку уявлень про становлення та розвиток педагогіки партнерства, розбудову суб'єкт-суб'єктної концепції освіти, реалізацію особистісного тла освітнього процесу відображено у працях І. Беха, О. Вишневського [2], Н. Дічек, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Ці та інші вчені наголошують на особливій ролі особистості педагога у житті кожної зростаючої особистості, позитивному впливі на його потенційні можливості особистісного життєтворення. В умовах сьогодення ми часто наголошуємо на важливості лідерської позиції обох суб'єктів освітнього процесу.

Для лідерської та суб'єктної позиції особистості важливою рисою є активність, яка В. Лозовою визначена як пріоритетна і «виявляється в стані готовності, у прагненні до самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети» [5, с. 12].

Питання ролі особистості у власному життєтворенні і розбудові демократичного, громадянського суспільства розглянуто у науковому доробку О. Вишневського, який активно обстоював думку про пріоритетність суб'єктності особистості, удосконалення її характеру, вмінні власними силами долати труднощі і вирішувати проблеми. Формулюючи концептуальні засади реформування української освіти, вчений вказує, що «сучасна людина повинна навчитися діяти в умовах свободи, приймати рішення, домагатися їх здійснення, а звідси і відповідати за себе та свою діяльність» [2, с. 52].

Зміст педагогіки партнерства та суб'єктної співдії обґрунтувала А. Бойко, наголошуючи на важливості «визнання самобутності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливої основи існування людини» [1, с. 15].

З огляду на змінні параметри соціального життя у його широкому сенсі змінюється і *смісловий контекст поняття «суб'єкт»*. Первинною визначається фундаментальна потреба особистості в саморозвитку та самореалізації. *Сутність суб'єктності* особистості полягає, передовсім, у визнанні та складному і тривалому процесі реалізації себе як члена суспільства, колективу, групи; суб'єкта змін своєї особистості й агента впливу на оточуючий світ. Вчені активно працюють над дослідженням проблеми суб'єктності особистості, оскільки без її розв'язання питання

побудови нової освітньої парадигм вирішеними не будуть: «Загалом *суб'єктність* розуміємо як *здатність оптимально актуалізувати зовнішні* (соціальні, просторово-часові, фізичні тощо) *та внутрішні* (психічні, особистісні, духовні) *можливості, адекватно інтегрувати актуальну ситуацію з перспективою ефективного (продуктивного) життєвого самовтілення особистості*. Зміст цього поняття, на нашу думку, охоплює смислове поле індивідуального сприймання, розуміння, прийняття й оптимізації (трансформації) особистістю світу, життя (буття загалом) та себе, яке (поле) водночас є і особистісним (а також суспільним, культурним) резервом (диспозицією, можливістю), і інтенціональною спроможністю та іманентною здатністю тут і зараз опредмечуватися, екстеріоризуватися, індивідуалізуватися, втілюватися в природному та культурному бутті людства» [3, с. 48–49].

Лідерство в освіті передбачає і вимагає *системності*, складниками якої повинні стати професійні цілі, система мотивів, визначальні ідеї і принципи, конкретні особистісно і суспільно орієнтовані задуми та потреби. Особливо важливим у цій системі визначаємо аксіологічну складову, а саме цінності, які повинні бути орієнтовані на благо людини. Все, що порушує права і суверенітет особистості, не може трактуватися як цінність, що може позитивно впливати на формування досконалої системи освіти у широкому сенсі цього слова.

Ідея зміни цінностей у бік їх удосконалення і роль у цьому процесі власне особистості відображена у науковому доробку В. Скотного. Важливою, на його думку, є «побудова нової системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, які відповідають її індивідуальності, гарантують її адаптацію у світі, що швидко змінюється, і духовну незалежність. Це дуже складна робота особистості над собою, оскільки система цінностей, яка заново формується, може стати життєздатною тільки в тому випадку, якщо

нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, які ними заміщені» [7, с. 279].

Обґрунтовуючи питання феномена лідерства в освіті на ґрунті педагогічної співдії, тобто суб'єкт-суб'єктних стосунків, слід також наголосити на бажаній можливості взаємодії двох лідерів – педагога та учня. Власне суб'єкт-суб'єктна взаємодія спрямована на формування лідерської позиції того, хто вчиться, бо педагог-лідер часто стає ідеалом для своїх вихованців, формуючи таким чином прагнення уподібнитися йому. Для цього він має володіти певними лідерськими якостями: впевненістю в собі і своїх вихованцях, педагогічним оптимізмом, готовністю до інноваційних змін, прагненням до саморозвитку й самовдосконалення, вмінням створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку своїх вихованців та формування в них лідерських якостей. Важливими характеристиками педагога-лідера є й комунікабельність, доброзичливість, мобільність, енергійність, налаштованість на позитивний результат, відкритість до всього нового, і, безперечно, що спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію та ін.

Водночас наголошуємо, що суб'єктність особистості характеризується такими особистісними рисами і якостями, як: *свобода, самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність*. Всі вони у єдності творять цілісну особистість, готову то життєдіяльності у сучасному змінному світі, який вимагає не лише особливих зусиль від кожного, але й передбачає і вимагає відкритої співдії і спілкування для вирішення різноманітних складних завдань і проблем.

Отож, щоб заклади освіти стали своєрідною школою лідерства, в першу чергу педагоги мають володіти лідерськими якостями і бути готовими до суб'єкт-суб'єктних взаємин з вихованцями, яким вони також притаманні. Іншими словами, заклад освіти має стати тим середовищем, де не «ламаються», не проги-

наються шляхом авторитетного педагогічного впливу учні-лідери і не «коронуються», а де у суб'єкт-суб'єктній взаємодії формуються самодостатні особистості, здатні гідно приймати всі виклики соціуму, адекватно реагувати на них та знаходити оптимальні шляхи розв'язку.

Слід також наголосити на існуючій суперечності, сутність якої полягає у тому, що, попри існування достатньо повної і цілісної картини теоретичного обґрунтування педагогіки партнерства та диспозицій лідерства, в освіті все ж бракує інструментального забезпечення означених процесів і конкретного окреслення методик їх реалізації на різних рівнях освіти. Прикладний аспект цієї проблеми потребує врахування потреб як суспільства в умовах сьогодення, так і окремої особистості, яка творить ці суспільні обставини.

З огляду на це, вважаємо, що варто зупинитись на аналізі процесу підготовки педагогів-лідерів у сучасних закладах вищої освіти, зокрема, на педагогічному інструментарії, який би забезпечував формування педагога-лідера готового до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі будь-якого закладу освіти. Вихідним положенням у цьому пошуку вважаємо розгляд форм, методів і прийомів педагогічного впливу, який здійснюється з позицій студентоцентризму.

Зі свого педагогічного досвіду викладача кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» зазначу, що добре себе зарекомендували такі форми, як лекції (лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій), семінарські (заняття-диспути, заняття-ігри (ділові, рольові)), в процесі яких проводився всебічний колективний аналіз проблемних ситуацій, моделювались різноманітні форми вироблення стратегій щодо прийняття колективних рішень. Серед методів та прийомів ефекти-

вними вважаємо: метод Сократичного діалогу, метод мозкового штурму, метод зображення ідей, метод виокреслення проблеми та пошуку шляхів її розв'язання, а також методи групової роботи (метод знаходження протиріч, метод аналізу перспектив командної роботи, метод колективного обговорення покрокових завдань, метод самоаналізу і аналізу діяльності кожного члена команди, метод корекції результатів колективної роботи).

Ефективними з позицій формування лідерських якостей у процесі суб'єкт- суб'єктної взаємодії вважаємо проблемні семінари, пов'язані з організацією і проведенням групової творчої діяльності з використанням технології ситуаційного аналізу (кейс-стаді). Організація роботи на них передбачає такі дії, як постановка проблеми і її попереднє обговорення в аудиторії, аналіз ситуації в групі, міжгрупову дискусію і виокремлення особливо цікавих продуктивних рішень. Наголосимо, що головна мета таких семінарів досягається шляхом постановки і обговорення достатньо складних, часто таких, що не мають однозначного розв'язання питань. Участь у семінарах сприяє усвідомленню студентами конкретних цілей особистісного та професійного зростання на певному етапі життєдіяльності, формування навичок колективного прийняття рішення.

Проведення проблемних семінарів спрямоване на первісне ознайомлення з можливостями педагогічного проєктування в освітньому процесі, на підвищення інтересу до самоаналізу, формування навичок саморозвитку і проєктування власної діяльності, створення атмосфери здорової конкуренції, розкриття студентів у суб'єкт-суб'єктній комунікації, вільного висловлювання власних ідей, творчих задумів. Разом з тим участь у проблемних семінарах сприяє зануренню в повний цикл науково-дослідної роботи, зміст якої дає можливість накопиченню досвіду, пошуку

і створенню нового в професійній діяльності, сприяє розвитку лідерських якостей студентів як майбутніх фахівців.

З метою привчання студентів до порівняльного моделювання поведінки у професійній діяльності, які характерні для самореалізації лідерського потенціалу людини на різних рівнях успішності, ми використовували на практичних заняттях рольові ігри. Адже саме у рольовій грі інтенсифікація навчання досягається не просто за рахунок виконання дій, а суттєво залежить від чуттєво-пізнавального включення індивіда у її процес. Дія не виникає сама по собі, а є, на думку Ю. Ємельянова, результатом включення усіх систем психічного функціонування індивіда. Активність або пасивність, характерні для учасника у рольовій грі, пов'язані передусім з перебудовою його Я в іншу соціально-адаптивну форму, з необхідністю прояву активної уяви в побудові нового варіанта своєї особистості. А відсутність реального побоювання за неправильність прийнятого рішення робить учасників рольових ігор більш відкритими, їхні вчинки під час гри допомагають скласти прогнози стосовно їх професійної поведінки в майбутньому. Тому ми вважаємо, що рольова гра є одним з дієвих способів формування лідерських якостей студентів в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Зазначимо, що ігровий характер сприяє також створенню на заняттях атмосфери внутрішнього комфорту, невимушеності. На відміну від більшості традиційних занять, що мають місце в освітньому процесі нашого закладу вищої освіти, які спрямовані у переважній більшості на формування інтелектуальних знань, вмій і навичок, заняття-ігри, володіючи особливою атмосферою, мотивують студентів до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Вони дають змогу студентам «приміряти» на собі різноманітні способи поведінки, спробувати свої сили в складних ситуаціях, що потребують швидкого реагування та

розв'язання. Їх перевага в тому, що входження в гру, як правило, відбувається легше та швидше, ніж входження у справжню професійну діяльність, а навички, що були отримані в ній, дозволяють у реальному житті легко налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, досягати поставлених педагогічних цілей, не губитися в складних професійних ситуаціях. Крім того, атмосфера в аудиторії, рівноправність спілкування студентів та педагогів з довірою та взаємною повагою дозволяють студентам підвищити свою самооцінку, упевнитися у власних силах та певною мірою розвинути свої лідерські задатки.

Окрім того, у процесі заняття-гри студенти відпрацьовують нові навички моделювання ситуації та вчаться швидко реагувати на зміну обставин. Такі заняття сприяють розвитку професійних умінь: конструктивних, організаторських, комунікативних, проєктивних. Як свідчать наші спостереження, під час занять-ігор у студентів формується професійне мислення та уміння швидко і об'єктивно опрацьовувати інформацію в умовах її постійної зміни.

Дієвим щодо формування педагога-лідера вважаємо і посилення уваги до самостійної творчої діяльності студентів, що охоплює навчально-дослідну та науково-дослідну складові. Так, підготовлені в процесі самостійної навчально-дослідної роботи студентів матеріали (методики діагностики розвитку лідерських якостей; методичні рекомендації проведення заходів щодо формування у дітей лідерських якостей у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії) знадобляться майбутнім педагогам у їхній практичній діяльності.

З метою підсумування самостійної науково-дослідної роботи студентів ми практикуємо проведення на семінарських заняттях студентських міні-конференцій та круглих столів, які спрямовані на прищеплення інтересу до самостійної проєктно-пошукової роботи, формування професійних умінь, демонстрацію



результатів реалізації програми власного професійного зростання. Отож, питання реформування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освіті на засадах лідерства є актуальними для сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Так, на сьогодні достатньо повно обґрунтовано педагогіку партнерства з позицій лідерства в освіті та триває процес пошуку інструментального забезпечення означених процесів і конкретного окреслення методик їх реалізації на різних рівнях освіти, необхідною умовою якого є врахування потреб як суспільства в умовах сьогодення, так і окремої особистості, яка творить ці суспільні обставини.

### Список використаних джерел

1. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / А. М. Бойко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Слов'янск: СДПУ, 2012. Спецвипуск 8. – С. 3–17.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп./ О. І. Вишневецький. – Київ: Знання, 2008. – 566 с.
3. Галян О.І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття / О. І. Галян. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. – Дрогобич, 2018. – 553 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки й Президії АПН України від 22 листопада 2001 р. № 12/5-2. – URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2712/?list=2](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/?list=2)
5. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики / В.І. Лозова. Харків: Основа, 1990. – 89 с.
6. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
7. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Г. Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.

**ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ  
ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ  
(НА ПРИКЛАДІ СТВОРЕННЯ Й ФУНКЦІОНУВАННЯ  
МОЛОДІЖНОЇ ПЛАТФОРМИ «СПЕКТР»)**

**О.М. Воеділова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцентка кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

**О.Л. Дженджеро**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцентка кафедри мов  
і методики їх викладання  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

**А.О. Кузніцина**

магістрантка 1М1-ПА групи тренерського факультету  
Національного університету фізичного виховання і спорту України

Стрімкі темпи розвитку суспільства висувають перед педагогами нові вимоги щодо формування умінь, навичок і якостей майбутнього в молодого покоління. Найчастіше звертається увага на формування так званих 4К компетентностей (креативність, критичність, колаборація, комунікація), а також лідерських якостей. Водночас сучасні педагоги здебільшого є вчителями-менеджерами: управляють шкільними процесами, організують дітей у класно-урочній системі та ін. Тому в минулому й підготовка вчителів була організована, як пошук відповідей на питання «Чого навчати? Що саме «вкласти» в голови? «Кого організувати?»

Освіта ж майбутнього, яке вже настало, потребує вчителя-лідера, який не управляє, а надихає і веде за собою. Педагог-лідер створює нове, є візіонером і натхненником. Наразі набуває популярності лідерство ідеї – здатність мотивувати людей, щоб

вони могли зробити стрибок у краще майбутнє. А це вже зовсім інші питання: «Куди вести? Навіщо?». «Освіті потрібно лідерство ідеї, – вважав Дж.Коттер, «...педагоги, які шукатимуть можливості й запускатимуть нові проекти» [2].

Водночас засвідченим фактом є недостатній рівень розвитку soft skills та лідерських якостей у шкільних учителів і педагогів освітньої галузі. Окрім того, аналіз наявних навчальних планів та програм підготовки майбутніх педагогів дає підстави стверджувати, що формуванню й розвитку навичок вищезазначених компетентностей приділяється недостатньо уваги або не приділяється зовсім. Тому виникає протиріччя між наявною системою підготовки майбутніх педагогів та вимогами суспільства до них.

Цінними в контексті нашого дослідження є висновки коуча й оратора, американського фахівця в галузі лідерства Дж. К. Максвелла про те, що виховання лідерів потребує, перш за все, поетапного створення культури лідерства: просування лідерства (визначити й змодельювати гарне лідерство) – навчання лідерства (тренувати лідерів регулярно, часто й ретельно) – практикування лідерства (допомагати молодим лідерам планувати й виконувати, зазнавати поразки й досягати успіху) – тренування лідерства (переглядати показники лідерів і коригувати їхні помилки) – винагородження лідерства (помічати й «святкувати» навіть маленькі перемоги) [3, с. 233-234].

Не менш важливими в розвитку лідерства серед майбутніх учителів вважаємо створення сприятливих умов:

– Децентралізація (практика делегування ініціатив, рішень; відповідальність поширюється на всіх).

– Терпимість до помилок (рух уперед неможливий без помилок, тому запровадження політики довіри і впевненості в сили молодих лідерів, підкріпленої навчанням).

– Далекоглядність (довгостроковий результат важливіший за короткостроковий).

– Спільна робота (належність до єдиної команди сприятиме появі лідерів).

– Велика рівність (лідери з'являються і розвиваються там, де панує усунення зовнішніх ознак статусу, усвідомлення всіх рівними й цінними для організації) [1].

Одним зі шляхів подолання наявних протиріч в освіті й урахування чинників розвитку лідерства вбачаємо у впровадженні форм та засобів неформальної освіти в систему підготовки фахівців освітньої галузі з метою розвитку формування лідерських якостей і розвитку «soft skills» у майбутніх педагогів [5].

Використання засобів неформальної освіти ґрунтується на трьох важливих засадах:

1. «Вчитися в дії» — отримання різних умінь під час практичної діяльності. Цей принцип реалізується на практиці в першу чергу через велику кількість практичних вправ та обов'язкове опрацювання теоретичного матеріалу на практичному ґрунті (наприклад, через роботу в малих групах чи рольових іграх).

2. «Вчитися взаємодіяти» — цей принцип передбачає навчання в команді та спонукання до співпраці з оточенням. У галузі неформальної освіти важливо пам'ятати, що люди найбільш ефективно навчаються в групах й один від одного та використовувати роботу в малих групах на будь-якому тренінгу, що дає великий простір для горизонтального навчання всередині групи.

3. «Вчитися вчитися» — отримання навичок пошуку та обробки інформації, а також умінь аналізувати власний досвід та отримувати з нього «живі» знання [4].

Представляємо кейс створення осередку неформальної освіти «СПЕКТР» на базі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шев-

чення з метою формування студентів-лідерів, ініціаторів молодіжного руху та підвищення якості освіти.

У роботі з майбутніми лідерами ми дотримувалися такої послідовності розвитку лідерських якостей:

Крок 1. Я роблю це (компетентність).

Крок 2. Я роблю це, і ви зі мною (демонстрація).

Крок 3. Ви робите це, і я з вами (тренування).

Крок 4. Ви робите це (наділення повноваженнями).

Крок 5. Ви робите, і хтось із вами (репродукція) [3, с. 221].

Авторська програма формування студентів-лідерів містила такі етапи:

- просвітницька робота зі студентами щодо лідерства в освіті;

- діагностика здібностей та особливостей особистості студентів;

- ознайомлення з досвідом та показ прикладів лідерства викладачів;

- вибір менторів для майбутніх лідерів;

- надання менторської підтримки здобувачам;

- пошук грантових програм для участі активних студентів у заходах з неформальної освіти;

- стимулювання, допомога у виборі та поданні заявок до участі студентів у проєктах з неформальної освіти (формування лідерів);

- залучення студентів до просвітницької діяльності та освітніх проєктів як волонтерів, спікерів, співorganizаторів;

- менторський супровід під час розроблення та впровадження авторських студентських проєктів;

- популяризація ідей студентів.

Програма формування лідерських якостей у майбутніх учителів засобами неформальної освіти передбачає врахування до-

сягнень у межах формальної освіти та використання таких форм неформальної освіти, як навчання on-line; професійні стажування; громадянська освіта; професійно-особистісні форми навчання. У програмі передбачено, що всі форми гармонійно поєднуються, доповнюють одна одну та спрямовані на формування різних навичок та вмій студентів. У процес вивчення деяких навчальних предметів, зокрема «Педагогічна майстерність», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Педагогіка», «Мистецтво успішної комунікації студента», «Медіаграмотність», «Проектна діяльність в освіті», були включені інструменти неформальної освіти, що гармонійно доповнювали робочі програми дисциплін (прийоми тренінгів, фасилітації, модерації, групова робота, творчі завдання, проектна діяльність, пошук креативних рішень та інші).

Необхідними складниками у формуванні лідерських якостей майбутніх педагогів вважаємо використання таких тематичних напрямів та інструментів неформальної освіти:

1. «Шлях до творчості». Тренінг, під час якого формується власний шлях до творчості через певні вправи та методики.

2. «Бар'єри креативності». Тренінг з розвитку креативного мислення для вирішення кейсів реалізації ідей лідерів.

3. «Я – унікальна і неповторна особистість». Тренінг з усвідомлення, що людина є неповторною і важливою; для підвищення самооцінки здобувачів, визначення лідерських якостей.

4. «Сучасні технології саморегуляції особистості». Інтенсив з самопізнання; розуміння причин раптових змін емоційних станів; вирішення внутрішньо особистісних та міжособистісних конфліктів; усунення недовіри в стосунках; зняття емоційної напруги та вигорання; виявлення психосоматичних проблем та ін.

5. «Я крокую до майстерності». Воркшоп з активізації творчого потенціалу лідерів: вчити діяти та спілкуватися, стимулювати

бажання підвищувати свій професійний рівень; корекція хибних очікувань і типових ілюзій; підвищення самооцінки та впевненості у собі та у своїх знаннях; добір оптимальної стратегії діяльності.

6. «Дозволь собі бути щасливим». Тренінг, що спрямований на розвиток у лідерів уміння короткої самопрезентації. Мета — сприяти формуванню позитивної самооцінки й усвідомленню унікальності особистості кожної людини; формувати вміння працювати в команді; розвивати рефлексивні навички.

7. «Я – лідер». Тренінг для розвитку лідерських якостей, ораторського мистецтва, переконування людей, роботи з колективами; вміння вільно почуватися перед аудиторією, слухати інших, викладати власну точку зору, опираючись на чіткі факти й досвід.

8. «Як розвинути креативність і зруйнувати коробку — обмежувач творчості?». Тренінг, що допомагає звільнитись від певних «рамok» у своєму житті та діяльності.

9. «Мотивація – джерело успіху». Тренінг про вміння мотивувати та стимулювати себе й учнів до занять фізичними вправами та саморозвитку.

10. «Move your brain». Лекція про те, як прокачати свій мозок та використовувати власні ресурси.

11. «Креативні рішення лідера». Тренінг спрямований на виявлення лідерських якостей, пошук шляхів налагодження комунікації лідера та команди, розробка креативних рішень лідера у процесі вирішення різних ситуацій.

12. «Скільки коштує ідея та як її «продати». Дискусія про продукування, просування та підтримку ідей лідерів.

13. «Як стати мрією роботодавця?». Тренінг про особистісні якості людини, лідерські задатки, типи інтелекту й soft skills, які роблять молодих фахівців конкурентоспроможними на ринку праці.

14. «Молодіжні можливості XXI ст.». Тренінг спрямований на демонстрацію можливостей для реалізації ідей лідерів, популяризацію студентської мобільності.

В організації неформальної освіти, спрямованої на розвиток лідерських якостей студентів, ми взяли до уваги швидкі темпи зростання актуальності написання молодіжних проєктів. Державна політика також орієнтована на підтримку та створення умов, необхідних для впровадження молодіжних ініціатив.

Пошук ідеї створення проєкту молодіжної платформи «СПЕКТР», як осередку неформальної освіти, почався на шляху усвідомлення необхідності активізації студентської молоді.

«СПЕКТР» (Студентська Платформа Експертів з Комунікацій, Творчості, Релаксу) — форма добровільного об'єднання молоді для саморозвитку та спільного проведення освітніх заходів.

Інформаційний простір заповнений пропозиціями для студентів щодо участі в заходах неформальної освіти. Аби зорієнтуватися в них, слід чітко ставити цілі та завдання й обирати ті, що допоможуть найбільш ефективно їх вирішувати.

Серед великої кількості пропозицій узяти участь та заповнити анкету учасника форуму, тренінгів та лекцій з неформальної освіти, ми почали з власного міста. Волонтерська участь у міжнародному Фестивалі європейських освітніх практик «EduFest» стала поштовхом на шляху створення власного проєкту та прояву лідерських якостей студентів. Відвідування тренінгів, спілкування з умотивованими та зарядженими на розвиток та зміни освітян утвердили в думці, що залучення студентів до активного руху має сприяти активізації їх дій щодо саморозвитку.

Для побудови гіпотетичної моделі студентського руху було здійснено пошук можливостей для аналізу та запозичення досвіду організації, що впродовж тривалого часу займаються проєктною роботою та популяризацією руху неформальної освіти.



Першим та найвагомішим проєктом, у якому взяли участь майбутні лідери, стала програма розвитку лідерських компетенцій «Student action» від British Council. Умовою відбору на цю програму було написання есе на тему «Ініціатива, яку я хочу впровадити у своєму університеті». Розмірковуючи над ідеєю, яка мала б лягти в основу твору, ми керувалися бажанням стати учасником програми та ознайомитися з неформальною освітою зсередини. Проте під час пошуку тем ми почали занурюватися в глибинні потреби нашого університету, потреби в неформальній освіті студентів та в можливості та форми реалізації цієї ідеї. Ми зрозуміли, що бажання зануритися в новий для нас світ стало вже метою, тим самим проєктом, реалізація якого відбудеться попри всі результати відбору.

Участь у проєкті «Student action» від British Council уможливила занурення у світ, де кожний спікер вправно володіє інформацією та майстерно ділиться нею. Тренінги з тематики проєктного менеджменту, фандрейзингу, тимблдингу та засобів поширення інформації дали теоретичне та практичне підґрунтя для уточнення ідеї авторського проєкту.

Ідея створення молодіжної платформи «СПЕКТР» полягала у створенні студентського середовища на базі університету, де студенти та викладачі змогли б неформально спілкуватися між собою, створювати й розробляти проєкти, розвиватися та самовдосконалюватися.

Проаналізувавши тенденції розвитку можливостей сучасної молоді, ми виявили потребу у формуванні платформи для всієї молоді міста, поширюючи заходи та продовжуючи її діяльність на теренах усієї України.

Важливим висновком було усвідомлення того, що суть проєкту, який ми створюємо, полягає в більшому, аніж просто територія для відпочинку та самостійної діяльності студента. Ідея

походить саме від проблеми, яку слід вирішити та досягти поставлених цілей. Проблемою був брак студентів-лідерів, низька активність студентів у формуванні освітнього середовища, брак спільних ідей, потреба у знаннях, що дає неформальна освіта, відсутність руху, що об'єднував би молодь та активізував її діяльність.

Розроблений проєкт створення платформи молодіжного руху «СПЕКТР» є одним з прикладів того, яким чином це можна реалізувати у своєму місті/університеті/школі (рис. 1).



Рис.1. Схема етапів розробки проєкту створення молодіжної платформи «СПЕКТР»

Для визначення концептуальних положень створення та діяльності платформи ми прагнули поглибити знання та навички в галузі неформальної освіти, розширити межі потреб та нако-

пичити знання, щоб ділитися ними з молоддю. Задля досягнення поставлених цілей було проаналізовано закономірності організації та проведення різноманітних заходів неформальної освіти: обмінів, фестивалів, форумів, тренінгів, воркшопів та інших.

Під час розроблення схеми поступових кроків у створенні платформи ми керувалися такими принципами:

1. Принцип студентоцентризму, що базується на засадах гармонійного розвитку особистості (ураховування перш за все потреб студента як головного споживача освітніх послуг).

2. Принцип неформальної освіти, що враховується в діяльності платформи її основними засадами: вчитися в дії, вчитися взаємодіяти та вчитися вчитися. Реалізації їх відбуватиметься через сучасні форми викладання та передбачає заняття в сучасних комфортних умовах (конференц-залах, коворкінгах, хабах та ін.).

3. Принцип навчання протягом життя є наскрізним у діяльності нашої платформи. Кожна людина впродовж свого життя має право здобувати освіту. Неперервна освіта — це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі навчальних закладів різних форм власності чи шляхом самоосвіти [6, с. 1].

4. Принцип публічності результатів навчання (активна популяризація результатів навчання через соціальні мережі, телебачення та інші ефективні канали спілкування молоді).

5. Принцип урахування вікових особливостей, зокрема бралися до уваги особливості покоління X згідно з теорією поколінь (Нейл Хоув, Вільям Штраус).

Для запуску роботи платформи та підтримки ідей студентів-лідерів було передбачено проведення таких форм організації неформальної освіти: форум мотиваційних тренінгів (охоплення — 100 учасників); 2 воркшопи (50 учасників); перегляд та обговорення кінофільмів (30 учасників); тренінги з окремих тем (80 учасників).

Після розроблення концепції створення молодіжної платформи «СПЕКТР» розпочався перший етап її реалізації, що полягав у проведенні Всеукраїнського молодіжного форуму «Змінюй-Ся» (рис. 2). Метою цього заходу було передання повноважень організації та проведення заходу студентам-лідерам; популяризація та ознайомлення молоді з концепцією та метою роботи платформи. Ідеєю форуму було впровадження у місті одноденної серії мотиваційних тренінгів та лекцій з тематики неформальної освіти, який зібрав би молодь з різних регіонів України.



Рис. 2. Маршрут реалізації підготовчої частини молодіжного форуму «ЗмінюйСя»

Ідея проведення форуму у вигляді серії мотиваційних тренінгів та лекцій прийшла поступово. Розуміючи те, що сучасні заходи мають дуже різноманітні форми, ми дійшли висновку, що одноденний форум з можливістю прослухати кожного зі спікерів, а не обираючи окремих блоків, буде доречним. Тривалість тренінгів та лекцій – 45 хвилин.

Під час вибору форм організації форуму й відбору тем тренінгів та лекцій ми керувалися сучасними актуальними потребами й запитом молоді. У результаті аналізу анкет учасників було обрано такі актуальні напрями роботи форуму: молодіжні можливості для самоосвіти та розвитку, діяльність студентів у сфері розроблення проєктів; лідерство як необхідна якість особистості для формування проактивної життєвої позиції; формування навичок створення та просування ідей; усвідомлення власної конкурентоспроможності молодих спеціалістів на ринку праці; уміння максимально використовувати інтелектуальні можливості.

З огляду на відібрані тематичні напрями заходу було запрошено компетентних спікерів та тренерів, які мали досвід роботи з молоддю в межах формальної та неформальної освіти.

Розроблена програма форуму була обумовлена кількістю учасників (120 осіб) та враховувала ефективність подання матеріалу й застосування відповідних засобів, методів та форм організації навчання. Учасники були поділені на 2 групи, щоб кожна з них прослухала весь курс, а спікери мали змогу комфортного проведення занять (лекцій, тренінгів, воркшопів). Усі тренери погодилися проводити їх двічі для кожної з груп, адже так зручніше для обох сторін.

На етапі підготовки форуму було створено анкети учасників у вигляді гугл- форми, у яку вони вносили дані про себе та їх очікування від участі в заході. Ґрунтовний аналіз анкет допоміг відібрати вмотивованих учасників.

Анонсування та реклама події відбувалася на інформаційних ресурсах, зокрема в інстаграмі, фейсбуці, телеграм-каналі, тобто найбільш популярних та доступних для сучасної молоді, де майбутні учасники отримали інформацію про спікерів та теми тренінгів і лекцій.

Для забезпечення публічності інформації, її доступності та наочності за допомогою програмного забезпечення «Canva» було розроблено афіші, рекламні банери, макети для друку на сувенірній продукції (кружки, блокноти, банер, наліпки, бейджі, сертифікати, подяки та футболки), роздаткові матеріали та емблему заходу.

Для забезпечення високого рівня організації заходу були запрошені партнери та спонсори, які погодились підтримати студентський рух та сприяти його розвитку. Це уможливило залучення представників бізнесу до розв'язання проблем освіти, зокрема створення підґрунтя для появи й розвитку молодіжних лідерів.

Під час проведення заходу було враховано особливості покоління X, зокрема те, що важливою для молоді XXI століття є потреба у фото- й відеофіксації участі в певних заходах та поширенні її в соціальних мережах. Для цього була створена тематична фотозона, що сприяло додатковому та опосередкованому впливу на молодь, яка не відвідала захід, розповсюдженню інформації та популяризації молодіжного руху та забезпеченню публічності матеріалів форуму.

Для поширення інформації про захід серед мешканців міста та України було використано телеграм-канали всеукраїнських порталів, які стали інформаційними партнерами форуму. Також відбувся виступ на ранковому телешоу місцевого телебачення, де організатори поділилися інформацією щодо заходу та історії його створення.

Важливою ланкою в організації заходу було залучення студентів- волонтерів – юнаків та дівчат, готових активно приєднуватись до освітнього молодіжного руху, наступного покоління лідерів, які переймали досвід попередників.

Для забезпечення ефективного спілкування учасників заходу та отримання оперативного зворотного зв'язку було створено спеціальний телеграм-канал. Сьогодні це один з розповсюджених інструментів дистанційної роботи з молоддю, яку вони позитивно сприймають та ефективно використовують. За допомогою подібного каналу зв'язку учасники мають можливість познайомитися один з одним, ставити питання, а організатори, у свою чергу, консультувати та допомагати їм з різних питань, що стосуються заходу.

Враховуючи те, що форум був всеукраїнським, необхідним виявилось створення належних умов для організації культурної програми після заходу з метою обміну досвідом і неформального спілкування учасників з інших міст.

Організація та проведення молодіжного форуму «Змінюйся» виявили високий рівень зацікавленості студентської молоді в заходах неформальної освіти (конкурс на участь у заході склав 2 людини на 1 місце). Аналіз форм зворотного зв'язку показав достатню ефективність подібних форм роботи з молоддю, активізацію молодіжних ініціатив та попит молоді у неформальній освіті.

Враховуючи значне підвищення рівня зацікавленості та активізації студентів, за тиждень після форуму було розпочато проведення мережі заходів від молодіжної платформи «СПЕКТР», що активно займається цим і нині. Для оцінки ефективності впровадження проекту «СПЕКТР» на прикладі стартового заходу – молодіжного форуму «Змінюйся», нами були розроблені опитувальники, що спиралися на конкретні теми тренінгів та лекцій

заходу. Анонімне опитування проводилося двічі: перед початком форуму та після завершення курсу тренінгів та лекцій. В анкетуванні взяли участь 117 учасників. Порівнювались результати відповідей молоді до заходу та після, що дало змогу аналізувати результати та зони росту для розвитку молодіжної платформи «СПЕКТР» (табл. 1).

Таблиця 1.

**Порівняння показників активності та обізнаності студентів з поняттями неформальної освіти**

<i>Показники</i>	<i>Оцінка до форуму, бали</i>	<i>Оцінка після форуму, бали</i>	<i>Зміна показника</i>
Обізнаність з поняттям “Неформальна освіта”	5,6±0,4	9,5±0,7	39%
Обізнаність з поняттям “soft skills”	3,9±0,3	8,8±0,6	49%
Регулярність участі в заходах неформальної освіти	4,8±0,4	4,8±0,4	0%
Мотивації на саморозвиток	7,7±0,5	9,0±0,7	23%
Обізнаність з поняттям “Критичне мислення”	7,4±0,6	9,1±0,8	17%
Розвиток лідерських якостей	6,6±0,5	8,3±0,6	17%
Обізнаність з тенденціями розвитку сучасної освіти	5,9±0,5	8,6±0,5	27%
Комунікабельності	7,6±0,6	9,5±0,6	19%
Вміння самоорганізації	3,1±0,7	6,8±0,2	37%
Використання потенційних можливостей	4,9±0,3	8,0±0,5	31%
Впевненість у власних силах	1,0±0,03	5,4±0,2	44%
Обізнаність у можливостях для розвитку молоді	3,5±0,2	9,8±0,5	64%
Володіння навичками тайменеджменту	4,3±0,3	8,7±0,6	34%

Так, відзначаємо зростання показників розвитку лідерських якостей на 17%. Не менш важливими для формування молодих лідерів є й інші отримані дані: суттєво покращилися показники



уміння самоорганізовуватися – на 37%, упевненість у власних силах – 44%, комунікабельність – 19%, мотивація на саморозвиток – 23%, обізнаність у можливостях для розвитку молоді – 64%.

Аналіз анкет учасників заходів виявив, що з кожним заходом до платформи доєднується принаймні 15% нових учасників. Кількість учасників тренінгів нараховує від 20 до 35 людей. Водночас є 30% студентів, які ще не пропустили жодного заходу, 15% з яких вже працюють над розробленням власних проєктів та мають досвід (після форуму «ЗмінюйСя») участі в інших національних обмінах та тренінгах. Ми вважаємо це позитивною тенденцією, розвитку якої сприяло заснування молодіжної платформи «СПЕКТР» та активізація молодіжного руху в неформальній освіті з метою посилення прагнення до саморозвитку та змін у суспільстві.

Результати теоретичного аналізу дозволяють стверджувати, що в освіті не вистачає педагогів-лідерів, здатних продукувати ідеї та впроваджувати нові проєкти, кінцева мета яких – підвищення якості освіти.

Ураховавши тенденції розвитку можливостей сучасної молоді, ми виявили потребу в існуванні молодіжного осередку, в якому будуть створені сприятливі умови для поетапного формування культури лідерства, зокрема у майбутніх педагогів.

Результатом вирішення наявної проблеми стало створення Студентської Платформи Експертів з Комунікацій, Творчості, Релаксу («СПЕКТР») – форми добровільного об'єднання молоді для саморозвитку та спільного проведення освітніх заходів.

Запуск заходів «СПЕКТР» та впровадження ідей студентів-лідерів сприяли активізації молодіжного руху на факультеті, в університеті та місті, популяризації студентської мобільності, підвищенню зацікавленості здобувачів в організації освітнього процесу, формуванню команди лідерів, здатних продукувати та реалізовувати освітні проєкти.

Активна участь та високий рівень інтересу молоді до діяльності та заходів «СПЕКТР» свідчать про ефективність функціонування подібної платформи. Аналіз отриманих результатів підтвердив, що проведення заходів сприяло підвищенню мотивації молоді та активізації її прагнення до отримання нових знань та змін у собі й суспільстві, прояву їх лідерських якостей. Прослідковується тенденція до підвищення рівня віри у власні сили, особливо щодо створення молодіжних проектів та планів саморозвитку.

Передбачаємо, що популяризація молодіжного руху в галузі неформальної освіти, створення мережі студентських осередків, поетапне формування майбутніх лідерів повинно сприяти підвищенню якості освіти України.

#### **Список використаних джерел**

1. Адаир Дж. Эффективная мотивация / Адаир Дж. *Искусство управлять людьми и самим собой*. – Москва: Изд-во Эксмо, 2006. – 656с.
2. Коттер Дж. Ускорение перемен. Как придать вашей организации стратегическую гибкость для успеха в быстро меняющемся мире: пер. с англ. / М.: Издательство «Олимп–Бизнес», 2015. – 256 с.
3. Максвелл Дж.К. 5 рівнів лідерства: пер. з англ. Т. Куріпко / Х.: Вид-во «Ранок»: «Фабула», 2019. – 304 с.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – URL: [http://www.znanie.org/journal/n1\\_01/nepreviv\\_obraz.html](http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreviv_obraz.html) (дата звернення: 20.11.2020).
5. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования. *Человек и образование*, 2010. – №4. – С. 158-162.
6. Таланчук П. Навчання протягом життя – серцевина сучасного освітнього процесу / Вища освіта. *Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном*. – URL: <http://vnz.org.ua/statti/7038-navchannja-protiagom-zhyttja-sertsevy-na-suchasnogo-osvitnogo-protsesu-petro-talanchuk> (дата звернення: 28.11.2020).

**РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ  
СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Ж.М. Володченко**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Ніжинського державного університету ім.М. Гоголя

**О.В. Лихошерст**

магістрантка Ніжинського державного університету,  
факультету психології і соціальної роботи

Головним пріоритетним напрямом державної молодіжної політики сьогодні є підтримка молодіжних ініціатив, а відповідно, розвиток соціальної активності молоді, формування її лідерського потенціалу. Успішність держави в проведенні реформ, в розбудові незалежної країни залежить від того, наскільки кожна молода людина займає активну життєву позицію, готова до участі в демократичному управлінні суспільством, є дійсним творцем, лідером свого життя і життя суспільства. Україна сьогодні потребує визнаних лідерів – людей, які успішно діють у швидко змінюваному суспільному середовищі, реагують на його виклики, самостійно приймають рішення, організують індивідуальну і колективну роботу, відповідають за її результати. Затребуваною є та особистість, яка, будучи творцем власного життя, може водночас стати організатором актуальних, потужних проєктів для реалізації власного потенціалу, потенціалу молодіжного середовища; яка розвиває майбутніх лідерів. Молода людина є соціальною істотою, яка не може існувати сама по собі, а постійно входить у конкретну групу, колектив, організацію з певною ієрархією посад, рангів, статусів. В кожній такій спільноті, об'єднанні виокремлюється лідер, який несе відповідальність за себе, за

інших, за спільну роботу і запланований результат. Саме позиція лідера тісно пов'язана з успішною роботою групи, ефективним виконанням завдань, поставлених перед нею; визначає корпоративні норми і цінності; створює гравітаційне поле – втілену синергію внутрішньої сили лідера і всієї команди; веде за собою, бере на себе відповідальність за спільний рух.

Теоретично-методологічні засади лідерства розроблені у працях сучасних зарубіжних (В. Грінвуд, Х.Данфорд, А.Даунтон, Р. Ділтс, П.Друкер, Дж.Коттер, Д.Мацумото) та вітчизняних науковців (Д.Волківська, М.Гаврилюк, С.Калашнікова, Г.Лактіонова, М.Логунова, В.Міляєва, Д.Ольшанській, В.Стрижко та ін ). Різні аспекти лідерства у формальних групах, організаціях, трудових колективах, навчальних закладах вивчалися вченими: Е.Дубовською, Р.Кричевським, Я.Коломенським та ін. Над проблемою лідерства працювали: Д.Алфімова, Н.Мараховська, В.Ягоднікова, Н.Жеребова, І.Волкова, А. Петровський, Л.Уманський, Г.Ашина та зарубіжні вчені: Д.Грегор, К.Левін, Ф.Філлер, П.Херсі, К.Бланшар, Б.Мітчелл, Р. Хаус та ін. Проблеми і можливості розвитку лідерських якостей розглядали: А.Воловик, С.Кирилюк, Н.Кудикіна, О.Мороз, В.Омеляненко; вихованню лідерів та створенню умов для розвитку лідерських здібностей присвятили свої наукові праці І.Бех, І.Іванов, А.Лутошкін, А.Макаренко, С.Мудрик, Л.Новікова, І.Підласий, В.Сухомлинський; можливостям розвитку особистості через участь у самоврядуванні: І.Василенко, Т.Виноградова, Д.Дмитрієва, І.Єрмаков, Д.Житомирський, О.Козаченко, Н.Корольова, А.Лопухівська, Л.Мазуренко, В.Мануйлова, Л.Мартиненко, Н.Полобок, Ю.Прудникова, О.Чередниченко, В.Черкащенко, Н.Чмілевська. Аналіз наукових публікацій (Л.Василенко, Ю.Ільїна, Л.Музиченко, Л.Мартинець, М.Савчин, Т.Сальська, І.Єрмакова) засвідчив, що найбільш оптимальним періодом для становлення і розвитку організаторських умінь і навичок, лідер-

ських здібностей є юнацький вік, особливості якого полягають, з одного боку, у прагненні до самостійності, ініціативності, індивідуалізації життєвих перспектив, з іншого – у схильності до налагоджування соціальних контактів.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає людина, яка наділена лідерськими якостями, або має лідерський потенціал, реалізація якого, в більшості випадків, залежить від оточуючого середовища, в якому людина живе, спілкується, здійснює свою професійну діяльність. Лідер – це особистість, за якою члени команди визнають право відповідальності за прийняті рішення, які торкаються їхніх інтересів, потреб; яка визначає стратегію і стиль діяльності всієї команди; яка впливає, мотивує та підтримує інших; яка надихає, надає підтримку та визнає досягнення послідовників, постійно навчається, посилює свій потенціал та потенціал інших, розвиває і готує нових лідерів; це домінантна особистість, з характерною швидкою реакцією на різні ситуації і ефективним використанням засобів впливу на них (помітна, харизматична, здатна перетворювати будь-яку ситуацію на користь собі та іншим, сумлінна, впевнена у собі, компетентна, вміє працювати у команді, поважати і прислуховуватися до думки колег, однолітків та підтримувати почуття відповідальності за результат роботи команди, зацікавлювати та мотивувати до роботи, до отримання позитивного результату) [2, с. 78-84].

Визнаний гуру у сфері лідерства Дж. Максвелл розглядає за цим поняттям сильну приналежність до команди, відданість їй, сприяння співробітництву її членів, незалежно від сфери діяльності – чи то індивідуальне підприємництво, чи корпоративна організація. Лідер, при цьому, генерує нові ідеї, втілює інновації, вибирає однодумців для реалізації ідей і новацій. Дж. Максвелл підкреслює, що для лідера важливою є довіра, яка з'являється тоді, коли він демонструє не тільки свою волю, владу, але й про-

являє свої слабкі сторони, визнає власні помилки, щиро радіє успіхам колективу і кожного окремого її члена. Таке смирення свідчить про силу лідера, що органічно поєднується з його впевненістю у собі – важливою характеристикою лідера. Таке поєднання якостей забезпечує лідеру повагу членів команди та можливість впливати на їх діяльність. Дж. Максвелл розробив Модель лідерства, в якій визначив 5 його рівнів, описав практичні позитивні і негативні сторони діяльності лідера, а також рекомендував кращі стратегії його поведінки на кожному рівні розвитку лідерства, аж до рівня лідерської зрілості. Так, на першому рівні лідерство визначається офіційними посадами та статусом людини в організації (те, що підлеглі йдуть за ним, залежить від його посади та статусу). На цьому рівні лідери не мають реального впливу на членів свого колективу і навіть не можуть бути названі лідерами. Це свідчить про те, що керівник не завжди може бути реально визнаним лідером, а люди, які працюють під його керівництвом, не вмотивовані вкладати зусилля в роботу, віддавати час і енергію на виконання поставлених ним завдань. Вхід на перший рівень, на думку Дж. Максвелла, це запрошення до особистісного розвитку, а головним його завданням є зростання до лідера другого рівня, який характеризується лідерством на довірі. Цей рівень повністю базується на міжособистісних відносинах людей в організації. На нього виходять лідери, які чітко знають, що розвиток позитивних відносин з членами команди забезпечує їх відповідальність в роботі, прояв симпатії, поваги до членів команди, довіри, як основи всіх відносин в колективі. Завдання лідерів другого рівня полягають у вивченні людей, які складають команду, у розвитку в середині колективу позитивних відносин, формування атмосфери співробітництва, взаємодопомоги. Другий рівень характеризується словами Дж. Максвелла: можна любити людей, не ведучи їх за собою, але не можна вести людей, яких ви

не любите. Третій рівень лідерства будується на основі принципу ефективності: лідер розширює свої можливості впливу, підсилює авторитет, використовує вибудовані на другому рівні відносини; люди йдуть за ним, тому що бачать креативність, небайдужість, а значить ефективність його роботи з командою. Лідер має не тільки визначитися з цілями колективу, але й пояснити їх членам команди, обґрунтувати їх важливість для розвитку організації. Він повинен мати здібності і можливості визначати пріоритети діяльності, допомагати членам команди вибирати найбільш важливі завдання, забезпечувати наявність інструментів для реалізації цих задач. Щоб допомагати членам команди розвиватися і досягати поставлених результатів, лідер, на думку Дж. Максвелла, має так розподіляти час роботи: 80% часу на завдання в зоні сильних сторін; 15% часу на завдання в зоні можливостей; 5% на роботу за межами сильних зон; 0% на роботу в зоні слабких сторін. Лідер третього рівня користується любов'ю і популярністю в колективі, і це дає йому підстави добиватися ефективних командних результатів. Лідерство цього рівня має і недоліки, які полягають в тому, що результативність роботи організації знижується, якщо лідер покидає колектив (результативність діяльності команди повністю залежить від конкретної людини-лідера). Тому головне завдання полягає в розвитку кожного окремого члена колективу для досягнення ще кращих результатів, в тому числі, за рахунок збільшення спільноти ефективних лідерів в команді і в організації. Четвертий рівень лідерства заснований на розвитку людей. Лідер має працювати, делегувати завдання підлеглим, синергізувати спільну діяльність для того, щоб звільнити час на розвиток нових потенційних лідерів у своїй команді. Дж. Максвелл стверджує: делегувати завдання іншим членам команди потрібно в ситуаціях, коли підлеглий зможе виконати функції керівника з рівнем ефективності у 80% і більше. Ключовим мо-

ментом на цьому лідерському рівні є наявність навичок коучинга і ефективної передачі знань. Лідер цього рівня має витратити біля 80% часу на коучинг і наставництво колег, а 20% – на управлінські, операційні роботи. Він використовує свою посаду (1-й рівень), позитивні відносини (2-й рівень), ефективність (3-й рівень), щоб інвестувати час на розвиток нових потенційних лідерів в організації, забезпечувати процес спадкоємності лідерства в організації, що є важливим для тривалого існування команди. Але не всі члени колективу здатні стати лідерами, тому лідери четвертого рівня мають концентрувати зусилля на розвитку співробітників з максимальним лідерським потенціалом. Лідерство п'ятого рівня засноване на особистому авторитеті, стилі керівництва. Лідери цього рівня дійсно реальні, вони виявляють, розвивають майбутніх лідерів. Таким чином, Дж. Максвелл стверджує, що будь-яка людина може стати реальним лідером, пройшовши 5 рівнів розвитку лідерства, лідерського потенціалу, який є складовою духовного розвитку особистості [5].

Лідерський потенціал розглядається в науковій літературі як соціально-психологічна властивість особистості, яка відображає ситуаційно обумовлену, з одного боку, і незалежну від ситуації, з іншого; здатність індивіда до успішного здійснення лідерства; як сукупність внутрішніх потреб, можливостей, засобів, ціннісного ставлення, яка сприяє досягненню певного рівня інтеграції, компетентності, відповідальності, активності і комунікабельності та забезпечує провідний вплив на членів команди; як системне утворення, що структурується нормативно-регулятивними, поведінковими та інтелектуальними процесами на основі морально-дієвого досвіду [4, с. 325–327]. Саме в цих визначеннях обґрунтовуються необхідні якості та властивості особистості, які забезпечують активну життєву позицію, емоційно-ціннісне світопереживання, вміння здійснювати відповідальні вчинки, створювати



творчий стиль і спосіб життя та діяльності. Безумовно, лідер має володіти високим рівнем інтелекту, інтелектуальним ресурсом: збирати, обробляти і інтерпретувати великі об'єми інформації, передбачати наслідки своїх дій. У той же час, лідер може не володіти високим інтелектом, його інтелектуальні здібності корелюються з інтелектуальними здібностями його однодумців, послідовників. Головна його місія синергізувати потенціал своєї групи, колективу. Лідер має володіти тією кількістю знань і навичок, в тому числі професійних і спеціальних, яка необхідна для досягнення спільних цілей. Завдяки цьому він може виступати в ролі вчителя і наставника. Важливою якістю лідера є також креативність. Рішення, які він приймає, можуть бути стандартними, нормативними, але головне, щоб ці рішення, залучали до творчої взаємодії членів групи, викликали у них цікавість, мотивували їх, показували ефективний результат, надихали на успіх [3, с. 45-47]. Таким чином, лідерський потенціал є частиною потенціалу всієї команди, яка сформована на засадах лідерства, враховує особистісний потенціал всіх та ефективність їх взаємодії. Його рівень визначається станом розвитку індивідуальної (здібності, особистісні риси, цінності) та універсальної (досвід, навички, стилі лідерства, рольовий репертуар) складових. Лідерський потенціал є однією з умов досягнення успіху в тій чи іншій діяльності, активізується в умовах взаємодії між членами команди для досягнення спільної мети.

Проблема лідерства саме у старшому шкільному віці є достатньо актуальною. Цей віковий період вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю: старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс свого існування. Якщо розглядати розвиток тільки як зміну психічних функцій, то всі основні новоутворення вже закінчилися у середньому підлітковому віці, закріплюючись та вдосконалюючись у старшому. Тому науковці

розглядають ранню юність як період завершення новоутворень, що виникли у підлітковому віці. В цей період особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, що опановує досвід суспільства, робить його своїм надбанням; набуває більшої самостійності, відносної автономності, прагне до лідерства. Відбувається розгорнута соціалізація та подальша індивідуалізація, що, на думку І.Д.Беха, є необхідними взаємопов'язаними компонентами єдиного процесу особистісного розвитку, певний рівень якого породжує самодетермінацію, самоуправління особистості, яка свідомо організує своє життя, а отже, визначає власний розвиток [1, с. 108].

Характерними особливостями старшого шкільного віку є: активне формування стійких цінностей, корекція світоглядних позицій, прагнення заглибитися в певну діяльність. На перше місце висуваються мотиви, пов'язані із життєвими планами, наміри стосовно майбутнього, світоглядні позиції дітей, їх самореалізація і самовизначення, а також загострюються потреби в соціалізації, в громадському визнанні, в міжособистісному комфорті. В цьому віці у дітей формується власна точка зору, позиція стосовно суспільних явищ і подій, яку вони готові відстоювати. В меншій мірі їх цікавить думка оточуючих, при цьому вони можуть активно спілкуватися, знаходити спільні інтереси і питання для обговорення з різними віковими групами. Взаємини з однолітками, як правило, будуються на партнерських засадах та управляються нормами рівнозначності. Це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра та інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, проявляти лідерські якості, позиції, співвідносити власні інтереси з груповими, командними. В спільнотах однолітків взаємовідносини будуються принципово на різних засадах, і лідерський статус у них потрібно заслужити і весь час

підтримувати. Спілкування з однолітками – це специфічний вид емоційного контакту, прояву лідерського потенціалу, адже усвідомлення приналежності до певної групи, відчуття солідарності, товариської взаємодопомоги дає незвичайно важливе відчуття емоційної насолоди, благополуччя і стійкості. Саме в цьому віці розширюється коло спілкування, збільшується соціальний простір, який охоплює не тільки школу і сім'ю, але й різні соціальні і вікові групи, у яких молода людина може заявити про себе, виявити свої здібності, відповідальність, принциповість позиції. Лідерство в цих групах є особливо важливим для старшокласників, адже вони шукають те середовище, де їх зрозуміють, допоможуть у задоволенні потреби в певній інформації, забезпечать самовиявлення та самоствердження. Манера поведінки береться з поведінки, цінностей друзів, ровесників, лідерів цих угруповань. Саме пошуки опори в колі однолітків, підтвердження свого статусу цікавої, авторитетної для інших особистості підтверджують бажання утвердитись у своїй самооцінці. З одного боку, на перший план виходить потреба у спілкуванні, в спільній діяльності, колективному житті, а з іншого – бажання бути прийнятим, необхідним, значимим, авторитетним.

Група однолітків, яка створює атмосферу схожості, спільності в образі "Ми", підтримує старшокласника й укріплює його внутрішні позиції. Зовнішні атрибути (речі одного стилю і крою, одного виду взуття, однакові зачіски) підкреслюють причетність один до одного, вірність та відданість, унікальність групи. Лідери узаконюють цей стиль, привчають до нього групу, а незгідних можуть ігнорувати. Для підсилення цього «Ми», лідери в групах формують своєрідні сленгові слова або вирази (для відчуття дорослості нерідко використовують слова, характерні для певних соціальних верств), які для середовища однолітків стають показником дорослості, статусності, сили. Дуже часто в таких групах

порушуються норми етики, етичної поведінки. Саме ці порушення і дають відчуття вседозволеності в діалозі один з одним, а іноді і з дорослими: користування сленгом у класі, в колі друзів, знайомих. Поряд з автономною сленговою мовою, яка об'єднує старшокласників, в групі можуть зароджуватися і так звані «вуличні» жести ( виражають неповагу, зверхність у ставленні до інших, хто не входить в коло наближених). Створення власного образу «Я» через можливість самоствердитися у середовищі однолітків, досягнення певного успіху і високого статусу в колі друзів має вирішальне значення для його подальшої життєдіяльності та вироблення лідерських якостей, активної життєвої позиції.

Саме у середовищі старшокласників зростає ступінь соціального відторгнення, при цьому цінуються успіхи, «крутість», яка межує з соціальним походженням, статусом батьків, благополуччям родини, а також з проявами ризикованої, іноді асоціальної поведінки, з певною жорстокістю, агресивністю, що часто у дітей цього віку оцінюється як харизма, геройство, сміливість, уміння відстоювати свої позиції, прояв лідерських якостей. Іноді за рахунок використання фізичної сили вони стають лідерами в групі та вирішують долю (відторгнення, ізолювання) не схожих на них, хто не проявляє себе «успішним». На прийняття і відторгнення в групі впливає і популярність, привабливість, симпатія й антипатія: хто не може проявити себе, показати свою зверхність, неординарність (часом за рахунок батьків, власної фізичної переваги, жорстокої поведінки, ризикованих вчинків) піддаються насмішкам, не користуються повагою і любов'ю товаришів, адже, на думку останніх, не вміють відстояти свою позицію, думку, в колі однолітків проявляють занижену самооцінку, почуття пригнобленості, невпевненості.

Таким чином, старший шкільний вік характеризується інтенсивним формуванням внутрішньої позиції, ціннісно - смисловим розумінням тих якостей, які відіграють значну роль в ак-

тивізації і виробленні особистісних поглядів на характер взаємостосунків, формуванням лідерських якостей, що підвищують статус, значимість в колективі однолітків, дають можливість для самореалізації, самооцінки і вдосконалення.

У ході проведеного нами дослідження стану розвитку лідерського потенціалу старшокласників було використано методики, які у сукупному розгляді результатів, дали об'єктивну картину щодо стану даної проблеми.

Стратегія формування вибірки – цілеспрямована, формувалася за принципом доступності. Метою дослідження було з'ясувати, як старшокласники розуміють поняття лідер, лідерство, лідерські якості, як вони оцінюють свої лідерські якості, які шляхи щодо розвитку власного лідерського потенціалу вважають можливими. Опитування щодо даної проблеми здійснювалося за допомогою розробленої нами анкети, тестів та ігрових ситуацій, в ході обговорення яких реалізовувалася мета дослідження. Використовувалися також методи соціометрії. Виділяючи критерії розвитку лідерського потенціалу старшокласників, ми виходили з того, що визначальними факторами є їх життєдіяльність у групі, колективі, команді, а також мотивація і самооцінка власної активної позиції в ній. Це – когнітивний критерій, який передбачає оволодіння системою знань, умінь і навичок для розвитку лідерських якостей та потенціалу у дітей старшого шкільного віку та характеризується наступними показниками: обізнаність щодо лідерства (сутність, природа, стилі, функції, ознаки); лідерські якості (їх різноманіття, можливості використання в тій чи іншій життєвій ситуації); усвідомлення власних можливостей, розуміння ролі лідера у ефективній роботі команди, лідерському служінні, навчанні нових лідерів; мотиваційно - ціннісний критерій, який передбачає наявність ціннісних орієнтацій, моральних переконань, намірів, інтересів, установок на лідерську діяльність, актив-

ну життєву позицію та складається з наступних показників: усвідомлення лідерства, лідерської позиції для налаштування діяльності групи, команди на ефективний, позитивний результат; усвідомлення важливості власної діяльності, відповідальності, ініціативи; мотивація на розвиток власного лідерського потенціалу, спрямування на розвиток колективу, навчання нових лідерів; діяльнісний критерій, характеризує оволодіння діями, уміннями, певними процесами, які забезпечують прийняття рішень, розв'язання різного роду ситуацій у практичній діяльності та складається з таких показників: характерна лідерська поведінка, командна взаємодія та здатність генерувати нові ідеї (креативність, бачення можливостей самореалізації, самовдосконалення, швидкість, гнучкість мислення), бажання допомогти іншим, повести за собою.

У процесі дослідження було з'ясовано, чи розуміють старшокласники визначення поняття лідер. З відповідей: це людина, яка виділяється з маси, за якою хочеться слідувати, яка має максимальний вплив на оточення; це харизматична особистість, стосовно якої не виникає запитання слухатися її чи ні, яка здатна перетворити будь-яку ситуацію на користь собі та іншим, у якій організаторські, управлінські якості проявлені більше, ніж у інших; а також, це людина, яка пригнічує виявлення інших думок і почуттів, приймає тільки власну думку. Для більшості старшокласників є зрозумілою сутність поняття лідерська позиція, якості і значимість лідера в їхніх групах, колективах – більшість учнів налаштована на навчальну діяльність, оволодіння знаннями, навичками, які сприятимуть отриманню ними бажаної професії та успішному майбутньому, але є учні, для яких поняття лідерство пов'язане з поняттям влади над іншими дітьми, пригніченням їх в діях, думках, почуттях, намірах. Як правило, такі старшокласники проявляють буллінг стосовно однокласників та молодших учнів, але водночас можуть мати певні комплекси, проблеми у

спілкуванні з батьками. Більшість із опитаних старшокласників впевнено сказали, що є лідерами, їм подобається, що до них прислухаються, вони є регенераторами ефективних, інноваційних думок і дій; відзначили, що відчують себе лідерами тільки в групах за інтересами і уподобаннями; але були і учні, які не вважають себе лідерами і не прагнуть цього. Старшокласники зацентрували також, що в ролі лідера виступають як хлопці, так і дівчата, за останніми наразі помічають агресивні, жорстокі форми прояву «лідерської позиції». При тім учні засвідчують значимість для лідера інтелектуальних ( високий рівень інтелекту, розумові здібності, логіка, пам'ять, інтуїція, енциклопедичні знання, кругозір, оригінальність мислення, швидкість і гнучкість у прийнятті рішень та їх реалізації, розважливості, почуття гумору); ділових (організованість, дисциплінованість, надійність, дипломатичність, господарність, обов'язковість, ініціативність, самостійність, відповідальність, ризикованість) та особистісні якості (доброзичливість, тактовність, співчутливість, чесність, порядність, пильність, переконливість, уважність, комунікабельність, адаптивність); психологічних якостей (владність, амбіційність, домінування, незалежність, сміливість, самоствердження, завзятість, мужність).

На запитання щодо *основних функцій лідера* і їх важливості для кожної людини, старшокласники були майже однотайні і перелічували: здатність до організації спільної життєдіяльності групи в різних сферах, вироблення, підтримку норм і стандартів поведінки членів групи, представництво групи у взаєминах з іншими спільнотами (харизматичність лідера), прийняття відповідальності за результати спільної діяльності і взаємодії, підтримання сприятливого клімату в життєдіяльності групи. Для об'єктивності розуміння цієї позиції старшокласників був розроблений тест «Чи лідер я?» з питаннями, які уточнювали наявність лідерських якостей, об'єктивне оцінювання бажання бачити себе

лідером. Відповіді на питання тесту підтвердили, що у цих 75% старшокласників середній або низький деструктивний рівень лідерства, що входить в суперечку з бажаним поглядом на свій власний лідерський потенціал, в якому емоційний аспект відіграє значну роль (емоційний інтелект є важливою якістю лідера).

З метою визначення рівня розвитку емоційного інтелекту, його критеріїв та показників розвитку у старшокласників, був використаний опитувальник «ЕмІн» Д.В. Люсіна. Індивіди, які мають високий рівень емоційного інтелекту, швидко пристосовуються до нових умов, знаходять друзів, налагоджують з ними контакти, взаємодію, вміють контролювати інтенсивність вияву своїх емоцій та ефективно управляти конфліктами, а значить мають наявні лідерські якості. У більшості дітей емоційний інтелект сформований на низькому рівні, що відображається в недостатньо розвиненій здатності розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також керувати їх виявом в навчальній та дозвіллевій діяльності. А це, у свою чергу, позначається на соціальній взаємодії з оточуючими. Адже через низький емоційний інтелект ці учні не можуть успішно спілкуватися зі своїми однолітками й учителями, що часто призводить до виникнення міжособистісних конфліктів і вияву неприйняття, низької самооцінки, а значить і неспроможності до зайняття лідерської позиції в групі. У інших підлітків емоційний інтелект сформований на середньому рівні. Вони здатні розпізнавати за експресивними ознаками власні емоції та емоції інших людей, хоча інколи допускають при цьому помилки. Разом із тим, можуть вербально описати свої переживання, визначити причини їх виникнення, але не завжди усвідомлюють наслідки своїх емоційних реакцій. У процесі спілкування з ровесниками та дорослими вони не завжди стримують власні емоції, не можуть ефективно управляти емоціями інших, а значить теж не можуть проявляти лідерські позиції.



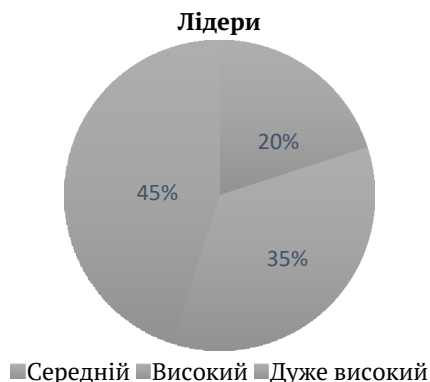
У незначної кількості дітей емоційний інтелект знаходиться на високому рівні розвитку. Завдяки добре розвиненій здатності розуміти емоції як власні, так й інших людей, та управляти ними, вони займають лідерські позиції серед своїх ровесників і користаються авторитетом і повагою. Ці старшокласники легко налагоджують емоційний контакт з однолітками, самостверджуються через ініціювання ідей, діяльності, взаємодії, налагодження позитивного клімату.

Отримані результати підтверджують фактичні дані з наукової літератури, в якій зазначається, що на можливість позитивного, тобто ресурсного розвитку лідерського потенціалу старшокласників, впливає рівень прояву (вираженість) емоційного інтелекту. На жаль, у сучасних шкільних закладах більший акцент робиться на академічних знаннях і недостатньо уваги приділяється розвитку особистісних якостей, емоційної обізнаності, комунікативної та соціальної компетентності дітей. Відповідно, ми припускаємо, що, окрім застосування інноваційних форм та методів роботи зі зниження рівня прояву неприйняття в середовищі однолітків, є впровадження відповідних робіт з підвищення рівня емоційного інтелекту учнів, а також розвитку у них активної життєвої позиції та лідерського потенціалу. Це є необхідною передумовою гармонійної взаємодії людини із навколишнім світом та зумовить підвищення самооцінки, побудову позитивної життєвої перспективи. Для більш детального вивчення проблеми проводилося соціометричне дослідження лідерського потенціалу старшокласників. Соціометрія дозволила нам виявити особливості системи неформальних відносин у класі, внутрішньо групові статуси учасників, якість сприятливого клімату та виявити формальних та неформальних лідерів. Виявилось, що у досліджуваній групі більшість старшокласників мають більш-менш сприятливий статус. Це означає їх визначену стійку позицію у системі міжособистісних відносин,

задоволеність у спілкуванні, визнанні однолітками, можливістю проявити свої лідерські якості. Але також є учні, яких більшість дітей намагаються уникати. Ця ситуація спостерігається в обох, важливих для дітей старшого шкільного віку, навчальній та дозвіл-левій сферах (у сфері навчання можна спостерігати роз'єднаність групи на окремі угруповання за статевою ознакою; у сфері дозвілля ситуація дещо змінюється, це пояснюється тим, що хлопці більш мотивовані проявляти свої лідерські позиції в цій сфері: збільшується кількість лідерів, виявляються популярні та прийняті). Збільшується кількість аутсайдерів. Цікавим став той факт, що хлопці не виділяють в своєму середовищі зірок, неохоче віддають позиції лідера іншим, але вказують на нових аутсайдерів; визначають також популярних та прийнятих. Мотивом вибору у дозвіллевій сфері виступають дружні відносини, харизматичність окремих дітей, їх комунікабельність, ініціативність, яка впливає на інтерес до спільної діяльності, бажання спілкуватися у досліджуваній групі. Виявлено такий характер зв'язку, як взаємна симпатія. Ми звернули увагу на те, що аутсайдери у двох сферах різні. Це пояснюється тим, що діти в тій чи іншій сфері обирають товаришів за власними потребами, інтересами, симпатіями. Якщо з деякими дітьми комфортно спілкуватися в сфері дозвілля (тут визначаються свої лідери), то з іншими досліджуваний має бажання спілкуватися тільки в сфері навчання. Тому обов'язковим завданням є створення сприятливої ситуації в обох сферах, а це можливо зробити в процесі роботи з дітьми – «аутсайдерами», та створювати умови для зростання лідерів, їх переходу на 5 рівень лідерства, який характеризується бажаннями допомагати проявляти лідерські якості іншим (прийнятим і аутсайдерам), створювати умови для розвитку лідерського потенціалу; важливо пояснювати старшокласникам з високим статусом міжособистісних взаємин, що збереження їх лідерської позиції, подальше зростання залежить

від того, як вони розвинуть свій лідерський потенціал. І саме в цьому їм може допомогти взаємодія з учнями, які мають найбільш виражені негативні результати щодо спілкування і прийняття їх у групі. В цих дітей негативний статус набагато вищий за позитивний статус, в порівнянні з іншими дітьми. Це свідчить про те, що вони мають найменший конструктивний вплив на членів своєї групи, діти не комфортно почувають себе, коли знаходяться у взаємостосунках з ними, та потенційна здатність до лідерства у них зменшується. Саме виявлення та розвиток у них лідерських якостей, підняття заниженої самооцінки, рівня домагань, що в подальшому поліпшить їхнє положення в системі міжособистісних відносин, допоможе проявляти активну життєву позицію, будувати власну позитивну перспективу, отже, для сьогоденного лідера буде означати сходження на вищу сходинку лідерства (за Дж. Максвеллом).

Метод соціометрії показав, що досліджувані розділилися на підгрупи, у яких виявилися свої «власні» лідери. Для визначення того, наскільки реально старшокласники сприймають свою позицію в класі, було використано метод аутосоціометрії. У результаті визначено рефлексивний (надуманий) та реальний статуси учнів, а також їх власну оцінку свого положення в класі (лідерські або аутсайдерські позиції). Ці дані свідчать про те, що у більшості учнів - лідерів реальна статусна категорія та рефлексивна співпадають і лише у деяких самооцінка власного статусу в класі дещо занижена. А у більшості тих, хто не є лідерами, ця оцінка завищена. Проте велика частина цих учнів реально оцінюють свій статус у групі. Для того, щоб визначити рівень домагань учнів на позицію лідера та їх власну оцінку своїх лідерських можливостей, було використано методику діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації А.М. Прихожана, але з дещо зміненими параметрами. Ми порівняли ці рівні серед учнів – лідерів та учнів, які не займають таких позицій.



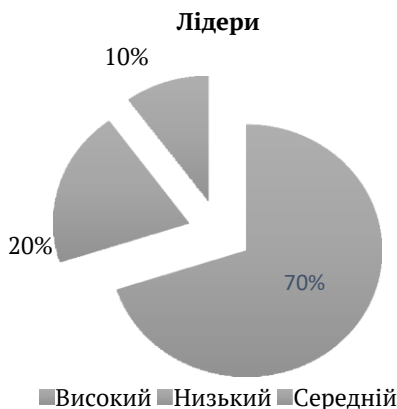
*Рис. 1. Рівень домагань високостатусних старшокласників на позицію лідера*



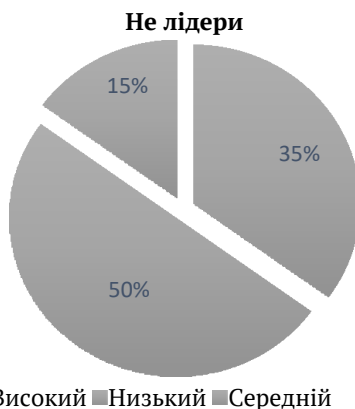
*Рис. 2. Рівень домагань на позицію лідера старшокласників, які не займають лідерську позицію*

Отже, у більшості лідерів виявлено дуже високий рівень домагань на цю позицію. У 25 учнів (25%) – високий та відповідно у 14 дітей (20%) – середній рівень. Серед тих, хто не займає лідерської позиції, найбільше поширений середній у 46 старшокласників (65%) та низький – 18 учнів (25%) рівні; найменша кількість – учні з високим рівнем домагань, 7 дітей (10%). Необхідно зазначити, що самим оптимальним рівнем домагань на позицію лідера є високий та середній, учні, які входять у ці категорії, мають оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистого розвитку. Дуже високий рівень зазвичай підтверджує нереалістичне та некритичне ставлення до власних можливостей. Низький рівень свідчить про занижений рівень самооцінки, незадоволення своїм статусом у класі та є індикатором розвитку в особистості комплексів у різних сферах життєдіяльності.

Дані про рівень оцінки власних лідерських можливостей старшокласників на (рис. 3, 4).



*Рис. 3. Рівень оцінки власних лідерських можливостей старшокласниками з високим статусом*



*Рис. 4. Рівень оцінки власних лідерських можливостей старшокласниками що не займають лідерських позицій*

Отже, більшість лідерів оцінюють свої лідерські якості дуже високо 49 учнів (70%), але є і такі, в кого ця оцінка занижена. Для тих, хто не вважає себе лідером, найбільш характерною є середня оцінка власного лідерського потенціалу – 35 учнів (50%), а також поширеним є дуже високий рівень самооцінки – 25 дітей (35%). Високий та середній рівень самооцінки підтверджує її реалістичність. Дуже високий рівень свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у розвитку особистості. Також він може підтверджувати особисту незрілість, необ'єктивне оцінювання результатів своєї діяльності та порівняння себе з іншими; вказувати на нечутливість до своїх власних помилок, невдач, зауважень, оцінок оточуючих. Низький рівень – 10 старшокласників (15%) свідчить про занижену самооцінку та про неблагополуччя в розвитку старшокласника (система комплексів, недорозвиненість емоційної, стресо стійкої сфери і т. ін.). Такі учні складають групу ризику. За низькою самооцінкою можуть ховатися зовсім різні психологічні явища: невпевненість у собі, або «захисна»

позиція, коли декларування свого невміння, відсутності здібності дозволяє не прикладати ніяких зусиль.

Як зазначається у науковій літературі, лідерські якості можуть і не перетворитися у стійкий потенціал, у позицію, не можуть самі по собі конструювати певну особистість. Так, наприклад, під час дослідження лідерські якості були яскраво виражені у 4-х учнів класу, а соціометрія показує, що лише двоє з них є яскравими лідерами. Інші двоє вважаються прийнятими або авторитетними, але не обіймають лідерських позицій. Є ще і такі старшокласники, лідерські якості яких виражені посередньо, проте реальний їх статус у класі дуже високий.

Можна зробити висновок, що задатки і здібності до лідерства - це не єдині показники, що впливають на статус, який дитина займає в групі. Велику роль відіграє розвиток цих якостей, життєві ситуації, у яких опиняються учні з такими задатками, інші фактори. Проте ці якості відіграють значну роль у становленні лідера: дослідження показало, що у тих старшокласників, які не займають лідерські позиції, лідерські якості, в основному, виражені посередньо, або слабо. А у лідерів виразність цих якостей варіюється від слабкої до сильної.

Закономірним є факт, що учні, які займають лідерські позиції, в основному реально оцінюють свій статус у класі (за результатами ауто соціометрії). Цей аспект можна охарактеризувати таким чином: вони впевнені в собі, знають собі ціну і саме ці риси, можливо, приваблюють до них інших. Лише у двох випадках учні – лідери мають дещо занижену самооцінку свого статусу в класі, хоча насправді користуються авторитетом (популярністю). Щодо самооцінки лідерських якостей, то основна «маса лідерів» мають високий або дуже високий її рівень, лише один старшокласник занадто недооцінює свої лідерські якості, хоча є одним з найпопулярніших по всім показникам (у нього дуже висо-

кий рівень домагань на цей статус, але недостатньо усвідомлені можливості, що й приводить дуже часто до невпевненості у собі). Проте всі учні – лідери мають високий рівень домагань, прагнуть до лідерства, деякі навіть занадто. Щодо тих, хто не є лідерами, то більшість з них переоцінює свій лідерський потенціал (можливо, зависока самовпевненість не дозволяє їм розвиватися в цьому напрямку, удосконалювати себе, хоча вони і прагнуть цього статусу). Звідси висновок: щоб стати і бути лідером замало просто володіти лідерськими якостями, необхідно прагнути до лідерства, можливо, навіть змагатися за цю позицію, удосконалюватися.

Таким чином, проведене нами дослідження дало можливість визначити лідерів у експериментальній групі, провести певні паралелі між тим статусом, який займають старшокласники у своїх колективах, групах та рівнем їх домагань на позицію лідера, розвитком їх лідерських якостей та потенціалу. Задатки та здібності до лідерства – це не єдині показники, що впливають на статус, який учень займає у групі. Лідери в основному впевнені в собі, проте не завжди мають високий або дуже високий рівень оцінки своїх лідерських якостей. Але рівень домагань на цей статус у них високий.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Волківська Д.А. Сучасне трактування поняття «лідер» / Д.А. Волківська // Проблеми сучасної пед. освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВКГУ, 2013. – Вип.39. – С. 78–84.
3. Волківська Д.А. Сучасні підходи до визначення лідерства / Д.А. Волківська // Вісник Чернігівського нац. пед. університету ім. Т.Г.Шевченка. Серія Педагогічні науки. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – Вип.115. – С. 40–47.
4. Калашнікова С.А. Актуальність лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій та його вплив на професійну підготовку управлінців. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.
5. Максвелл Дж. Пять уровней лидерства. – М.: Поппури, 2013. – 320 с.

## **Розділ 3**

### **КРАЩІ ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

#### **РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТАВНИЦТВА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО**

**Ж.В. Савич**

молодший науковий співробітник

Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Підготовка висококваліфікованих фахівців сучасною системою вищої освіти здійснюється на засадах впровадження інноваційних підходів та потребує висококваліфікованих спеціалістів із практичним досвідом (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті).

Сьогодні університети України успішно впроваджують політику «відкритих дверей» щодо залучення до викладацького складу практиків – людей, які мають досягнення у підприємстві та бізнесі, мають досвід ініціювання та впровадження нових ідей у різних галузях промисловості. Але, прийшовши у вищі навчальні заклади, ці професіонали потребують допомоги у адаптації: розумінні та освоєнні вимог та практик сучасної вищої освіти. Зрозуміло, що така адаптація до нових умов професійної діяльності – максимально ефективно та у максимально короткий час – без сторонньої допомоги досить складна.



Для вирішення проблеми «введення в організацію» і швидкого навчання нових працівників відразу на робочому місці, під час «робочого процесу», фактично всі великі організації і бізнес структури сьогоднішні звертаються до традицій наставництва. Впровадження системи наставництва у вищих навчальних закладах – не менш ефективно, оскільки допомагає практикам за короткий час і без відриву від навчального процесу інтегрувати свій досвід у контекст освітнього процесу (розробка програм, лекцій, практичних курсів) та швидко адаптуватися до нових організаційних вимог праці в освітньому закладі. Наставництво забезпечує новим викладачам комфортне входження у новий колектив, допомагає засвоїти норми та правила корпоративної культури закладу, освоїти нові професійні навички.

Система наставництва – це ефективний сучасний метод адаптації та навчання співробітників під час прийому на роботу, переводі на нову посаду і підготовці кадрового резерву [7].

Тлумачний словник української мови поняття «наставник» трактує, як «той, хто дає поради, навчач; порадник, учитель, наглядач», а «наставляти – «даючи поради, навчати чогось, наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямку, скеровувати, спрямовувати» [4].

Сучасні зарубіжні автори (Г. Льюїс, Д. Меггінсон, Л. Рай) вводять поняття «наставництво» в контекст діяльності менеджерів з управління персоналом і таким чином визначають місце і роль такої штатної одиниці у структурі організації та освітнього закладу зокрема.

Загалом наставництво включає неформальну комунікацію, зазвичай між двома людьми, протягом певного часу: між працівником, який має великий об'єм актуальних знань, мудрості та досвіду – і працівником, який володіє цими якостями в меншій мірі.

Наставник – це досвідчений працівник-професіонал, який безпосередньо на робочому місці передає іншому свої знання і досвід, знайомить його з організацією, а також сприяє формуванню взаємовідносин у новому колективі [7].

До переліку основних функцій наставника входять: підтримувати і заохочувати нового працівника; передавати знання, норми поведінки і правила, які прийняті в організації; розкрити потенціал нового працівника.

Яким же має бути ефективний наставник? Що дає наставництво закладу освіти і власне самому викладачу, який бере на себе роль наставника? Не дивлячись на те, що вимоги до успішного наставника очевидно відрізняються залежно від специфіки організації та від конкретних завдань, що стоять перед наставником, автори Л.М. Чеглакова і А.Г. Сташенко визначають три групи якостей ефективного наставника:

– **людські** (загальнокультурні компетенції) - такі, як терпіння, доброзичливість, емоційна стійкість тощо;

– **професійні** (стосуються безпосередньо основної професійної діяльності наставника) - наявність високої кваліфікації, необхідної сертифікації та досвіду;

– і, власне, **наставницькі** - це та «дельта», яка відрізняє просто гарного професіонала своєї справи від наставника, який володіє вмінням знайти контакт, дохідливо пояснити, показати загальне і, зокрема, підтримати, перевірити, вимагати і т.ін. [7].

Таким чином, у процесі підготовки наставників потрібно орієнтуватися на певну модель компетенцій наставника, яка, на думку Чеглакової Л. М. і Сташенко А. Г., є узагальненою моделлю компетенцій наставника і включає чотири групи найбільш значущих компетенцій наставників, які вимагають як оцінки, так і навчання:

– менеджерські (організаційно-управлінські) компетенції;

- комунікативно-педагогічні компетенції;
- компетенції соціокультурної адаптації;
- компетенції саморозвитку [7].

Ключові компетентності наставника, які дадуть можливість йому забезпечити ефективну взаємодію зі своїм підопічним, можна представити у вигляді певного переліку та коротких змістових характеристик [3].

Таблиця 1

**Ключові компетентності наставника**

<i>Компетентність</i>	<i>Характеристика</i>
Особистісна зрілість	Дотримання високих етичних норм, прийняття відповідальності за свою роботу і роботу підопічних, особиста мотивація
Націленість на результати	Наполегливість, емоційний контроль, організація роботи по досягненню мети
Відкритість новому	Цікавість до нового, сприйняття зворотного зв'язку, самокритичність
Здатність приймати рішення в інтересах інших	Вміння спостерігати, збирати інформацію, аналізувати, робити висновки, приймати рішення
Вміння будувати стосунки	Будувати і підтримувати стосунки, проявляти увагу і повагу до почуттів, терпимість до інших точок зору, вміння встановлювати довірчі відносини
Ефективні комунікації	Націленість на взаєморозуміння, чіткість мови, невербальні комунікації, врахування індивідуальних особливостей
Здатність розвивати інших	Передача знань, вміння налаштовувати до самостійного мислення, надання регулярного конструктивного зворотного зв'язку
Здатність мотивувати інших	Підбір відповідних методів мотивації, вміння надихати, створювати позитивний настрій

Кінцевим результатом діяльності наставника є успішна адаптація нового працівника на робочому місці, показниками якої є розвиток його професійних якостей, чітке виконання поставлених завдань, продуктивна діяльність та побудова ефективних робочих стосунків з членами колективу.

Важливо відзначити, що ефективність впровадження системи наставництва не обмежується перевагами для нових працівників, що доєднуються до колективу. Згідно з дослідженням У. Лисак, реалізувати власні інтереси й отримати користь від цього процесу можуть всі задіяні сторони – адже системний підхід до організації наставництва забезпечує сукупність переваг для новачків, наставників та діяльності організації в цілому [2] (таблиця 2).

Таблиця 2

**Сукупність очікуваних позитивних ефектів  
від впровадження системи наставництва**

<i>ПЕРЕВАГИ</i>		
<i>новачок</i>	<i>наставник</i>	<i>організація</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– допомога та підтримка наставника у процесі навчання на підприємстві;</li> <li>– комплексне знайомство з організацією;</li> <li>– розвиток особистих якостей під час підвищення свого професійного рівня;</li> <li>– засвоєння досвіду</li> <li>– менша вірогідність конфліктів з колегами через недостатній рівень знань і практичної підготовленості.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– активна участь у розвитку своєї організації;</li> <li>– підвищення авторитету і статусу в колективі;</li> <li>– реалізація власного потенціалу завдяки успішному виконанню нових функцій;</li> <li>– особистий розвиток, що стимулюється потребою оновлювати свої знання, необхідністю слідкувати за професійними новачками.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– зменшення часу, необхідного для адаптації нового працівника;</li> <li>– добре навчений та підготовлений до роботи в умовах цього підприємства персонал;</li> <li>– ефективніша підготовка керівних кадрів;</li> <li>– підвищення культурного рівня персоналу;</li> <li>– орієнтація на роботу в команді.</li> </ul>

Таким чином, стає зрозумілою необхідність правильного підбору кандидатури на роль наставника як важливого кроку у реалізації наставництва. Зорієнтуватися на даному етапі організації системи наставництва допоможе напрацювання чітких критеріїв оцінки та переліку ключових характеристик, що допоможуть зробити правильний вибір і отримати максимальний ефект від впровадження системи [1].

## Орієнтири для підбору наставників

<i>Характеристика / показник</i>	<i>Прояв</i>
Високий рівень лояльності до організації	Співробітник є носієм ключових цінностей корпоративної культури. Дотримується правил і норм, бере на себе відповідальність і проявляє гнучкість
Системне уявлення про роботу свого підрозділу і організації в цілому	Співробітник чітко уявляє особливості діяльності різних структурних підрозділів організації і взаємозв'язок між ними
Значний досвід у професійній діяльності	Співробітник має серйозний стаж на посаді і багатий практичний та життєвий досвід. Має авторитет у керівництва і колег, які вважають його думку авторитетною
Бажання бути наставником	Співробітник має щире прагнення допомагати підопічному, сприяти його особистісному та професійному росту
Готовність інвестувати свій час у розвиток іншої людини	Для співробітника прагнення допомагати являється безумовною цінністю
Здатність до конструктивної критики і зворотного зв'язку	Співробітник здатен давати оцінку діям підопічного задля покращення його роботи – з конкретними порадами та рекомендаціями
Здатність до особистісного професійного зростання, прагнення навчатись	Співробітник демонструє бажання і здатність завоювати щось нове, підвищувати кваліфікацію і результативність, являється експертом для інших
Комунікабельність	Співробітник вміє знаходити спільну мову з колегами
Лідерство	Співробітник здатен захопити, повести за собою і підібрати правильні слова для мотивації інших
Вміння вибудовувати комфортні робочі відносини	Співробітник не допускає конфліктних ситуацій у спілкуванні, а якщо вони виникають, вміє конструктивно їх вирішити

Досвід показує, що отримання задоволення від ролі наставника є однією з головних причин, чому досвідчені працівники беруть на себе відповідальність стати наставником – незважаючи на всі складнощі і додаткове навантаження. Наставництво часто

є атрибутом визнання професіоналізму, делегування повноважень, беззаперечною ознакою авторитетності в соціальній ієрархії організації та проявом довіри з боку керівництва.

Така діяльність включає в себе не тільки навчання нових працівників, але й власний особистісний розвиток наставника: реалізація наставництва підвищує мотивацію самого наставника, за рахунок успішного виконання нових функцій зростає його особисте задоволення від праці.

Продумана та належним чином підготовлена система наставництва є не тільки ефективним механізмом адаптації нових працівників, але й дієвим інструментом розвитку особистісних якостей працівників, їх лідерського потенціалу.

До змісту поняття «лідерський потенціал» автори сучасних досліджень включають виявлені та приховані можливості людини, які вимагають розкриття та розвитку. Протягом життя людини не завжди може проявитися всі свої можливості, не маючи певних умов, що сприяють цьому процесу [6].

Лідерський потенціал розглядається як можливість і готовність індивіда до ефективної лідерської поведінки. На думку М. Кирсанова, лідерський потенціал – це соціально-психологічна характеристика особи, що відображає і ситуаційно обумовлює здатність індивіда до успішного здійснення лідерства. У свою чергу, І. Дригіна під поняттям «лідерський потенціал» розуміє якісну характеристику особистості, що визначає сукупність внутрішніх потреб, можливостей, ціннісного відношення, які сприяють досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності, можливостей, що забезпечує її провідний вплив на членів групи при спільному вирішенні завдань в різних сферах життєдіяльності [5].

Аналіз орієнтирів, що використовуються у процесі підбору критеріїв на визначення кандидатури наставника (таблиця 3),

дає можливість зробити висновок, що людина, з таким набором характеристик, це особистість з вираженим лідерським потенціалом, яка, реалізуючи свідомо обрану наставницьку місію, набуває або підвищує власні компетенції (таблиця 1), розвиває особистісні якості та вдосконалює професійні навички.

З 2018 року у Київському університеті імені Бориса Грінченка активно впроваджується система наставництва як форма роботи з прийнятими на роботу новими працівниками, а також з працівниками, які переведені на іншу посаду.

Вченою радою Університету Грінченка затверджено «Положення про адаптацію новопризначених науково-педагогічних співробітників», в якому чітко визначені основні дієві особи, функції та повноваження учасників процесу адаптації всіх нових працівників, які приходять працювати в Університет Грінченка. Відповідно до Положення, адаптація здійснюється з метою сприяння швидкому й ефективному пристосуванню нових викладачів до особливостей навчальної, наукової, організаційної та методичної роботи в Університеті. Наставництво – форма адаптації нових співробітників Університету з метою якнайшвидшого оволодіння навичками викладацької роботи та залучення до корпоративної культури організації.

Згідно Положення розроблено систему впровадження з визначеними суб'єктами та окресленими завданнями: введення нового працівника в організацію, у колектив, у посаду.

*Введення в організацію* здійснюється співробітниками ННЦ розвитку персоналу та лідерства шляхом проведення адаптаційних тренінгів для нових працівників на початку нового навчального року; *введення у колектив* здійснюється керівником структурного підрозділу/кафедри, куди прийшов новий працівник; *введення у посаду* здійснюється визначеним і підготовленим наставником у структурному підрозділі, де є новий викладач (рис. 1).



*Рис. 1. Система адаптації нових співробітників Університету Грінченка*

До наставництва залучаються найкращі та найдосвідченіші викладачі Університету. У Положенні в розділі «Організація наставництва» чітко прописані критерії підбору наставника університету та питання організаційного супроводу його діяльності.

Важливою і необхідною умовою є бажання і готовність викладача проводити таку наставницьку діяльність, наявність особистісних характеристик та якостей, які допоможуть йому ефективно ділитися своїм професійним досвідом. На *рисунку 2* представлені критерії підбору наставника, які зазначені в Положенні. Важливо зазначити, що в Університеті Грінченка одним із важливих критеріїв є отримання високого балу за результатами анкетування «Викладач очима студентів» (не нижче 4,2). Дане анкетування проводиться анонімно серед студентів Університету та дозволяє в підсумку оцінити професійні компетентності викладача за п'ятибальною шкалою.





*Рис. 2. Критерії відбору наставника в Університеті Грінченка*

Відповідно до Положення, для успішної реалізації своєї нової діяльності наставник має право: обирати методи роботи з новим викладачем для ефективного оволодіння ним професійними знаннями, вміннями та навичками; контролювати відповідальне ставлення нового викладача до проходження наставництва, виконання усіх поставлених завдань; брати участь в обговоренні питань, пов'язаних з наставництвом в Університеті; вносити пропозиції керівнику структурного підрозділу про заохочення нового викладача, накладення на нього дисциплінарного стягнення; звертатися з заявою про зняття з нього обов'язків викладача-наставника.

Нижче, на рис. 3, перераховано завдання, які виконує наставник для сприяння більш швидкій адаптації нового викладача у його новій професійній діяльності, що, в свою чергу, вимагає від наставника певних компетенцій.



Рис. 3. Завдання наставника у впровадженні системи адаптації

Важливим фактором у розвитку системи наставництва є підтримка з боку керівників підрозділів і залучення їх до певних завдань. Мотивацією для керівників є усвідомлення, що розвиток компетенцій у викладачів-наставників їхніх кафедр/факультетів у процесі виконання даної роботи є запорукою підвищення їхньої кваліфікації, розвиток професійного й особистісного потенціалу.

До мотивуючих факторів для викладача-наставника відноситься те, що наставництво зараховується йому у навантаження як виконання організаційної роботи у кількості 25 годин. Виконання цього навантаження розраховане на три місяці (вересень-листопад).

Протягом всього періоду реалізації наставницької діяльності викладач-наставник тісно співпрацює з керівником підрозділу/кафедри щодо планування та супроводу адаптації нового працівника. Наставник розробляє індивідуальний план наставництва для нового працівника з урахуванням рівня його професійної підготовки та в подальшій роботі може його узгоджувати та коректувати з керівником підрозділу.

Протягом трьох навчальних років з 2018 по 2020 роки до системи наставництва долучилися 22 викладачі Університету Грінченка, які пройшли етап підбору на своїх кафедрах та підготовку у настановчих тренінгах, які проводили спеціалісти підрозділу роботи з персоналом університету. Викладачі-наставники отримали методичні рекомендації та певний методичний інструментарій, який дає їм змогу ефективно планувати, моніторити та оцінювати роботу своїх підопічних – нових викладачів Університету.

У процесі підведення підсумків впровадження системи наставництва завідуючі підрозділів/кафедр та працівники ННЦ розвитку персоналу та лідерства визнали позитивний вплив реалізації наставництва на особистісні і професійні навички викладачів-наставників, розвиток їх лідерського потенціалу.

Отже, підводячи підсумок представленого в нашій публікації матеріалу щодо запровадження системи наставництва в практику роботи з персоналом ЗВО, хочемо зробити декілька узагальнень.

Для успішного впровадження системи наставництва вищий освітній заклад повинен мати свою систему підготовки тих спеціалістів, які будуть реалізовувати цю діяльність безпосередньо на робочому місці, у своєму навчальному підрозділі/кафедрі.

Така підготовка повинна враховувати особистісний потенціал та розвиток того спеціаліста, який буде практично першим представляти свій навчальний заклад для нового працівника.

Своїм прикладом наставник відображає, демонструє навчальний заклад, впливає на його імідж своєю культурою спілкування, створює його цілісний образ своїми моральними засадами, принципами та якостями. Така відповідальність формує певні вимоги до кандидатури наставника та його навчання.

Важливим етапом у організації та впровадженні даної роботи є зазначення необхідності виявлення особистостей, яким притаманні виражені лідерські якості, з метою залучення їх до подальшої підготовки для належного виконання наставницької місії. Це створить додаткові можливості для розвитку справжніх високопрофесійних, відповідальних викладачів, які були б лідерами і успішно працювали на розвиток вищої освіти, відрізнялися високим професіоналізмом та відповідальністю за якість освіти та орієнтувалися на високі стандарти навчально-виховної, науково-дослідної, організаційної і методичної роботи свого університету, практично впроваджували принципи і засади корпоративної культури навчального закладу.

Для отримання позитивних результатів система наставництва закладу вищої освіти має бути пов'язана з системою підвищення ефективності діяльності та кваліфікації викладачів і включати програми підготовки наставників. Дані програми мають враховувати, що реалізація наставницької діяльності створює можливість розвитку лідерського потенціалу викладачів-наставників, а тому важливо включати такий компонент у їх зміст.

#### **Список використаних джерел**

1. Как правильно выбрать наставника? – URL: <https://donskih.ru/2016/12/kak-pravilno-vybrat-nastavnika/>
2. Лисак У. Наставництво та коучинг у системі управління персоналом. /У. Лисак / Довідник кадровика, 2010. – № 5. – С. 82-84
3. Маслова Е.Л., Дуборасова Т.Ю. Наставничество как инструмент обучения на рабочем месте. / Вестник института мировых цивилизаций, 2018. – №4 – С.102- 114.
4. Новий тлумачний словник української мови. / уклад. В. Яременко та ін. – К.: Аконті, 1999. – 912 с.
5. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти: Монографія / За редакцією О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова. – Харків: ФОП Мезіна В.В., 2017. – 292 с.

6. Романовський О. Г., Гура Т. В., Резнік С. М., Панфілов Ю. І, Черкашин А. І., Костиря І. В., Бондаренко В. В., за заг. ред. О. Г. Романовського / Формування лідерської позиції майбутніх інженерів у закладах вищої технічної освіти / – Харків: НТУ «ХП», 2018. – 195 с.
7. Чеглакова Л. М., Сташенко А. Г. Наставничество: мода становится трендом./ Корпоративные университеты, 2008. – № 15. – С. 37-49

## **ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЛІДЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Н.Ф. Шаповаленко**

молодший науковий співробітник

Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**Т.О. Чигирин**

кандидат психологічних наук, директор з персоналу  
ТОВ «Тейлор Нельсон Софрез Україна»

У статті представлено міркування авторів, щодо необхідності формування навичок асертивної поведінки педагогів у закладах вищої освіти. Асертивність розглядається як альтернатива маніпулятивної поведінки і негативного комунікативного впливу.

В умовах сучасного переходу освітнього процесу на змішану форму навчання виникає потреба зміни стилю взаємодії між викладачем та студентом. Згідно з Рекомендацією Міністерства науки і освіти України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти [7], йдеться про нагальну потребу вдосконалення професійного розвитку викладачів, оскільки саме вони є ключовим фактором успіху, забезпечуючи змістове наповнення та взаємодію студентів на курсі. Успішна реалізація навчання у змішаному форматі передусім залежить від готовності викладача адаптувати свій підхід до подачі

матеріалу, методів викладання й розуміння ролей викладача та студента у навчальному процесі. По суті йдеться про формування асертивної поведінки викладачів, як ключової умови успішної реалізації змішаного навчання.

Ми вважаємо, що в умовах глобалізації та розвитку конкурентного соціального середовища дуже важливим є розвиток асертивної поведінки особистості в закладах освіти, зокрема особистості педагога у вищій школі. Сучасні викладачі потребують розвитку асертивної поведінки та мають мотивацію до оновлення своїх комунікативних навичок, які є невід'ємною складовою асертивності.

Наші спостереження за роботою викладачів, які проводилися під час вебінару «Розвиток асертивності у викладачів університетів» у рамках програми підвищення кваліфікації викладачів Київського Університету імені Бориса Грінченка, виявили певні суперечності, які виникають у роботі викладачів ЗВО. А саме – напередодні вебінару проводилося опитування викладачів (у формі анкетування) щодо того, який стиль вони використовують у своїй викладацькій діяльності. Більшість відповіли, що обирають саме асертивний стиль та демонструють асертивну поведінку у роботі зі студентами. Але аналіз роботи тих самих викладачів під час вебінару-тренінгу показав, що вони діють ригідними методами і не впроваджують асертивність у своїй практичній діяльності. До того ж переважна більшість навіть не усвідомлює зміст цього поняття. Отже, можемо констатувати, що використання асертивної поведінки викладачами, усвідомлення її властивостей і проявів є не достатнім для організації ефективної взаємодії зі студентами. На нашу думку, одна з проблем полягає у відсутності або недостатній доступності джерел для здобуття інструментів, що сприяють розвитку асертивності.

Мета нашої публікації полягає в тому, щоб на теоретичному рівні проаналізувати розвиток асертивної поведінки викладачів у закладах вищої освіти та надати рекомендації щодо її вдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи невеликий доробок досліджень щодо проблеми асертивної поведінки, звертаємо увагу на наукові роботи С. В. Герасіна [4], Р. Алберті [10]. Також на проблемі маніпулятивної поведінки зосередився у своїх дослідженнях Р. Чалдіні [9] К. Роджерс [6], П. Вацлавік [3] і Ф. Фон Тун [8] у науковому доробку представили дослідження від англійського дієслова *assert* (наполягати, стверджувати, заявляти). Це пряма відкрита поведінка, яка не має на меті вчинення будь-якої шкоди іншим людям [2]. До синонімів асертивності відноситься ефективна комунікація, емоційна та соціальна компетентність, соціальна сміливість.

В. Каппоні розглядає асертивність як гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображаються у світогляді й позитивному налаштуванні на життя та проявляються у вміннях і навичках ефективної взаємодії. Асертивність – це спосіб організації своєї поведінки, уміння формулювати особистісні потреби й бажання, амбіційність у досягненні цілей, повага до людей, а головне – повага і любов до себе [5].

У нашій публікації під асертивністю ми розуміємо особистісну властивість, яка виражається у здатності людини конструктивно відстоювати свої права, захищати власні інтереси, незалежно формулювати і відстоювати свою думку, вільно висловлювати свої почуття, не порушуючи межі іншої людини [6].

З позиції аналізу методологічних підходів асертивність досліджується в двох напрямках – біхевіоризмі та гуманістичному спрямуванні. Поведінкова орієнтація в центр ставить формування навичок впевненості, а гуманістична – розвиток потенціалу

особистості через зміну світогляду. Однак у будь-якому випадку всі програми соціально-психологічного тренінгу націлені на розвиток здатності людини бути твердою, чесною та дружелюбною [2].

Автори публікації по більшості суголосні з поглядами А. Солтера, представника біхевіоризму, який описував асертивність як певний спосіб поведінки особистості, що супроводжується почуттям поваги до власної індивідуальності та емоційно ціннісним ставленням до інших людей [1]. Ми погоджуємось з тим, що найважливішою умовою розвитку асертивності є почуття самоповаги, що проявляється в адекватній самооцінці і позитивному сприйманні інших людей; усвідомленні власних прав і зобов'язань; розумінні потреб та інтересів, цілей, намірів і шляхів подальших дій; здатність відкрито без страху й напруги заявляти про себе; поважне ставлення до прав та інтересів інших людей; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей; спроможність домовлятися і формувати партнерські стосунки.

Як показав проведений аналіз наукових джерел, проблему формування асертивної поведінки у викладачів ЗВО у публікаціях висвітлено доволі обмежено. Саме цей факт спонукав нас до написання даної наукової статті, в якій ми плануємо показати необхідність усвідомлення та використання у своїй професійній діяльності асертивної поведінки.

Очевидно, що особистість викладача має значний психолого-педагогічний вплив на студентів під час навчального процесу. Комунікативні навички, уміння, установки педагога формують зміст його поведінки під час викладацької діяльності.

Асертивна поведінка викладачів ЗВО, по суті, виражає стиль спілкування «на рівних», заснований на принципах взаємної поваги, партнерства, толерантності. Противагою асертивній поведінці викладача є агресивна, пасивна поведінка, маніпуляція,



невпевненість, соціальний страх, нерішучість та ін [10]. Асертивна поведінка виключає пасивність і агресію. Пасивність – уникання конфліктів, збереження нейтралітету, конформна позиція. Агресивність – створення конфліктів, напади, порушення меж навколишнього соціального середовища. Маніпуляції можуть бути включеними як в пасивну, так і в агресивну поведінку викладача.

Асертивна поведінка викладачів ЗВО має таку структуру:

- 1) Демонстрація самоповаги і поваги до інших людей.
- 2) Ефективне спілкування. У даному випадку головними є три якості: чесність, відкритість і прямотність під час розмови, але не за рахунок емоційного стану іншої людини.
- 3) Демонстрація впевненості та позитивної установки.
- 4) Вміння уважно слухати і розуміти.
- 5) Переговори і досягнення робочого компромісу.
- 6) Пошук простих виходів зі складних ситуацій [4].

Маніпулятивна поведінка викладачів ЗВО – це вплив на співрозмовника або слухачку аудиторію з метою досягнення своїх прихованих намірів і цілей. Маніпуляції можуть відбуватися як на свідомому, так і несвідомому рівнях, які в будь-якому випадку спрямовані на приховане управління іншими людьми. По суті викладач-маніпулятор спілкується без відкритої демонстрації своїх істинних цілей у взаємодії [9].

Оскільки маніпулятивна поведінка значно знижує якість спілкування в освітньому середовищі ЗВО і навіть може мати травматичний ефект, актуалізується необхідність розвитку асертивності у викладачів. Тому виникає нагальна потреба запровадження асертивності як альтернативи маніпуляціям у комунікації викладачів, студентів, педагогічних працівників тощо.

У нашій публікації представлено аналіз досвіду розвитку асертивної поведінки викладацького складу Київського універ-

ситету імені Бориса Грінченка в межах Програми підвищення кваліфікації.

Розробка і включення тренінгів з розвитку асертивності в Програму підвищення кваліфікації викладачів є актуальною з цілого ряду причин. Зокрема, формування асертивної поведінки зумовлено трансформаціями, які відбуваються у навчальному процесі. А саме: в умовах використання дистанційної форми навчання зростає необхідність змінювати стиль викладання, форму взаємодії між викладачем та студентом. Від викладача вимагається більше концентрації на студентові, довіра до нього та готовність поділяти відповідальність за результати навчального процесу. Це передбачає прийняття особистісних властивостей студента, вміння побудувати таку комунікацію, яка б створювала умови для партнерської взаємодії.

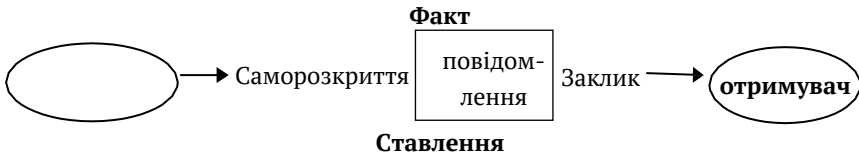
Однак, як показує практика, асертивна поведінка й досі сприймається викладачами ЗВО як використання правил етикету, демонстрація форми ввічливості, декларування морально-етичних норм. Викладачі впевнено вкладають у зміст асертивності такі складові, як інтелект, особистий авторитет, виховні нотації, зухвалість. Багато хто з сучасних викладачів використовує маніпуляції у своїй роботі зі студентами задля отримання від них бажаних результатів навчання. Комунікація таких викладачів зводиться здебільшого до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту означення спілкування як суто технологічного засобу передачі інформації. Таким чином відбувається формування асертивності-перевертня, а насправді асертивність підміняється маніпуляцією.

Хоча образ викладача не включає в себе ознаку маніпулятивної поведінки, але, як показує практика, варто зацентрувати на значенні поняття асертивності, показавши його критерії та відмінності у порівнянні з іншими формами взаємодії. Асертивність

викладача – це партнерська взаємодія, саме через прояви асертивності можливо досягти найвищих результатів у навчанні та спілкуванні зі студентами.

У тренінгах з асертивності, які включено до Програми підвищення кваліфікації викладачів Київського університету імені Бориса Грінченка, ми ставимо за мету показати викладачам, що асертивна поведінка формує високу комунікативну компетентність, повагу до особистості і цінностей студентів, ввічливе ставлення, гнучкість, етичність, вміння чітко і зрозуміло відстояти власні інтереси, високий рівень емоційного інтелекту, екологічне збереження меж міжособистісного спілкування. В роботі з тренінговими групами прагнемо використовувати логічні та лаконічні інструменти, такі, наприклад, як схема «Квадрат» Ф. Шульц фон Тун [8]. Цю схему було створено як допоміжний інструмент для тих, у кого спілкування є базовою професійною компетентністю (педагоги, психологи, керівники).

Ф. Шульц фон Тун виділив чотири сторони спілкування, що створюють так званий «комунікативний квадрат», який включає саморозкриття, фактичний зміст повідомлення, емоційне ставлення і заклик. Відправник повідомлення (комунікатор) завжди стикається з питанням, як подати себе відповідно змісту повідомлення, ставлення один до одного або того, до чого відправник прагне спонукати одержувача повідомлення (реципієнта). Підвищувати якість спілкування Ф. фон Тун пропонує через уміння подивитись на комунікацію очима співрозмовника, зрозуміти позицію співрозмовника, продовжити комунікацію з урахуванням потреб реципієнта, тобто одержувача повідомлення, у відповідності з власними потребами [8] (рис.1).



*Рис. 1. Схема «Комуникативний квадрат». Автор Ф. Шульц фон Тун.*

На нашу думку, схема є цінною тому, що, в першу чергу, показує можливість зрозуміти співрозмовника. Суть її полягає у тому, що одержувач інформації не має сприймати її лінійно (однобоко). Кожне повідомлення дає нам розуміння про того, хто його надсилає, його емоційний стан, ставлення до отримувача та вплив на нього. Звертаємо увагу, що фактичний зміст повідомлення може бути й не настільки важливим, як інші складові. Наприклад, можна сказати фразу «Я вас розумію!», заклавши в неї негативне ставлення або демонстрацію образи. В такому разі не варто розуміти буквально почуту фразу, а спробувати розібратися зі співрозмовником на рівні «Ставлення» або «Саморозкриття» [8]

У процесі роботи з викладачами, в рамках Програми підвищення кваліфікації, використання схеми «квадрат» в комунікації значно підвищує ефективність взаємодії викладачів зі студентами. Застосовуючи у своїй практиці схему «квадрат», викладачі краще могли розуміти студентів, сприймали інформацію, враховуючи усі аспекти комунікативного посилання. Це сприяє розвитку партнерських стосунків між викладачем та студентом, які в свою чергу є проявом асертивності та будуються на повазі та спільній відповідальності обох учасників комунікативного процесу, оскільки сьогодні навчання вимагає від обох сторін-учасників застосовувати форму партнерської взаємодії, яка саме ґрунтується на асертивності.

Отже, матеріали та спостереження, які були представлені в публікації, не вичерпують усієї проблематики розвитку асертивної

поведінки викладачів у закладах вищої освіти, однак, показують необхідність подальшого розвитку формування асертивності на практиці.

Безперечним є той факт, що використання асертивної поведінки у викладача відповідно формує асертивну поведінку у студентів. Спираючись на наші спостереження, можемо стверджувати, що асертивна поведінка студента є наслідком асертивної поведінки викладача.

Наші подальші дослідницькі розвідки будуть спрямовані на розробку та запровадження тренінгів з розвитку асертивності, підвищення комунікативних навичок у системі підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
2. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Вацлавик Пауль Как стать несчастным без посторонней помощи: Пер. с англ. / Послесл. И. В. Бестужева-Лады. – М.: Прогресс, 1990. – 160 с
4. Герасіна С.В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. / С.В.Герасіна // Проблеми сучасної психології. Зб. наук. Праць К. – ПНУ імені Івана Огієнко, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. Випуск 10, 2010. – С.139-149.
5. Каппони В. Как делать все по-своему или асертивность – в жизнь. / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1995. – 186 с.
6. Роджерс К. От человека к человеку: проблема человеческого бытия. Совместно с Б. Стивенсом (B. Stevens), 1967.
7. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти під загальною редакцією Стадний Єгор, Ніколаєв Євген 2020. 58с. – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>

8. Фридеман Тун фон Шульц. Говорить друг с другом: анатомия общения/ – Москва: «ФБК-Coaching», 2015. – С. 256. Alberti, R.E. Your perfect Right: A Guide to Assertive Living (6th ed.) / R.E. Alberti & M.E. Emmons. í San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
9. Чалдіні Роберт Психологія впливу. – Харків, 2017. – 352с.
10. Alberti R.E. & Emmons M.E. (1990) Your perfect Right: A Guide to Assertive Living (6th ed.) – San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.

## **ТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАРЄРИ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

### **І.П. Калюжна**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства  
Київського університету імені Бориса Грінченка

### **В.Р. Міляєва**

доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник  
Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Динаміка, невизначеність, непередбачуваність, складність і неоднозначність сучасного суспільства дозволяє стверджувати, що проблема творення професійної кар'єри буде актуальною впродовж усього активного життя людини. Реалії, в яких відбувається професійне становлення української молоді, ускладнене військовими діями, міграційними процесами, погіршенням економічного стану в країні, зростанням безробіття. Все це підвищує роль побудови кар'єри вже під час шкільного навчання та перебування на студентській лаві.

Потреба оптимізації умов для творення професійної кар'єри особистості обґрунтована в багатьох нормативних документах, зокрема: Закон України «Про загальну середню освіту»; Державний

стандарт базової і повної середньої освіти; Концепція профільного навчання в старшій школі; Наказ МОН України «Про затвердження типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх закладах»; Національна доктрина розвитку освіти в Україні.

У державному стандарті базової і повної середньої освіти зазначено, що метою базової середньої освіти є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії [14].

У Національній доктрині розвитку освіти України одним з пріоритетних завдань визначено – формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності [16]. Вище зазначене актуалізує проблему творення професійної кар'єри особистості під час навчання.

Згідно з офіційними статистичними даними, в Україні 50-78% студентів не працюють за обраною ними спеціальністю [15, с. 80]. Причиною є відсутність систематичної роботи з розвитку професійної кар'єри учнів і студентів, як наслідок, ми маємо великий відсоток випускників, які не бажають працювати за набутою спеціальністю, оскільки упродовж навчання зрозуміли, що вона їм насправді нецікава.

Проведене нами опитування серед студентів другого і п'ятого курсів спеціальності менеджмент Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибіркова сукупність склала 24 особи (вік 18- 20 років) та 15 осіб (24-40 років) показало, що тільки 6 % студентів мають конкретні уявлення про майбутню професію та особистий план кар'єрного зростання; 30% вважають, що вони

будуть працювати за обраною професією, проте планів і розуміння свого професійного розвитку не мають; 64 % опитаних висловлюють невпевненість у своєму професійному виборі та вважають, що за обраною спеціальністю працювати не будуть.

Узагальнюючи наведені вище дані й наші попередні наукові розвідки, можемо стверджувати, що більшість молодих людей переживають значні труднощі у своїй професійній кар'єрі, а саме: незацікавлені обраною професією; в них відсутні перспективи професійного майбутнього і низька мотивація до навчання; проявляється неузгодженість особистих мотивів з обраною спеціальністю; відсутні власні цілі щодо реалізації перспективних особистісних і професійних планів; неадекватна самооцінка вмінь та навичок; неконструктивне уявлення про способи розвитку кар'єри; відсутні уявлення про реальні умови сучасного ринку праці. Все це означає, що ті роки життя, коли молоді навчались у закладах середньої та вищої освіти, не стали інвестицією у їхнє професійне майбутнє.

Отже, усвідомлюючи актуальність творення професійної кар'єри особистості під час навчання, ми провели аналіз проблеми й виклали свої міркування в цій публікації. А також поділилися досвідом її вирішення в закладах середньої освіти. На наше переконання, робота над творенням професійної кар'єри з учнями в закладах середньої освіти є передумовою самостійного та свідомого вибору професії в майбутньому, а також запорукою успішного визначення шляхів професійного зростання особистості та планування кар'єри під час навчання у вищому навчальному закладі [13, с. 79-84].

Звертаємо увагу, що побудова кар'єри починається з професійного самовизначення особистості [8, с. 266]. Наукова ж площина аналізу проблеми професійного самовизначення є над-



звичайно широкою, її дослідження лежать на межі психології та інших наук (філософії, педагогіки, соціології, андрагогіки).

У психолого-педагогічній науці професійне самовизначення частково описується в таких психологічних термінах: глибоке розуміння себе (своїх умінь та навичок, здібностей, захоплень, можливостей і обмежень), вміння співставити знання про себе та світ професій; усвідомлення власних потреб, які формуються в ранньому дитячому віці; вирішення внутрішніх протиріч особистості; формування цілісного образу майбутнього на основі життєвих цінностей, цілей, тощо; вміння приймати проміжні рішення (сукупність яких і призводить до здійснення професійного вибору); постійний пошук та знаходження особистісного сенсу у виконуваний діяльності; розширення знань про себе, власні здібності та формування «Я» образу [8, с. 266].

У контекст поняття «професійного самовизначення» покладено розуміння його як інтегрованого особистісного утворення, що забезпечує внутрішню готовність особистості до вибору професії, усвідомлену і самостійну побудову образу бажаного майбутнього, корекцію та реалізацію перспектив власного професійного розвитку (С. Чистякова, Н. Пряжніков, Е. Гінзберг) [8, с. 266]. Представлені підходи розуміння феномену професійного самовизначення акцентують увагу на необхідності власної активності індивіда та усвідомлення особистістю власного внутрішнього потенціалу та можливостей його розвитку в професії. Соціальне оточення може підтримати або ж навпаки відторгнути активність людини в плані професійного самовизначення. Тому особливого значення набуває питання формування сприятливого середовища, у якому створюються оптимальні умови для професійного вибору особистості та побудови кар'єри.

Важливою умовою створення сприятливого середовища для формування професійного самовизначення та побудови

кар'єри старшокласників є системність та цілеспрямованість психолого-педагогічного супроводу в єдності трьох напрямів діяльності – психодіагностики, формування та розвитку, психопрофілактики та психокорекції через активну спільну взаємодію всіх суб'єктів шкільного освітнього середовища (адміністрації, педагогів, шкільного психолога, соціального педагога, учнів, батьків).

Освітнє середовище навчального закладу має сприяти формуванню здатності до здійснення свідомого та самостійного вибору професії протягом життя. Головним завданням побудови кар'єри у сучасному мінливому, невизначеному світі є навчити старшокласників здійснювати свідомий, самостійний вибір професії і на основі цього досвіду будувати власну траєкторію професійного розвитку або ж, в разі необхідності, бути готовим змінити професію. Саме тому робота з учнями має бути спрямована на розвиток внутрішніх психологічних властивостей, через які проявляється сформованість професійного самовизначення, а саме: високий рівень розвитку рефлексивності та вольової організації особистості; актуалізації внутрішніх індивідуально значимих мотивів та ціннісних орієнтацій, інтернальний локус контролю, наявність реальних власних цілей [7, с. 65-69].

З цією метою в закладах загальної середньої освіти необхідно реалізовувати комплексну програму психолого-педагогічного супроводу формування професійного самовизначення та побудови кар'єри.

Складовими психолого-педагогічного супроводу є процеси психологічної та педагогічної підтримки; допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів, психологів, наставників, консультантів (І. Дубровіна, О. Газман, В. Слободчиков, А. Мудрик та ін.) [4, с. 29-38].

Отже, можемо виділити три основні напрями роботи психолого-педагогічного супроводу формування професійного самовизначення:

- психодіагностичний (дослідницький інструментарій для виявлення рівня сформованості внутрішніх чинників професійного самовизначення особистості);

- формування та розвиток (цілеспрямований вплив на розвиток психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників);

- психопрофілактика і психокорекція (надання своєчасної підтримки у складних ситуаціях) [8, с. 266].

Процес створення сприятливого середовища включає також врахування референтних груп, які забезпечують значний вплив на формування професійного самовизначення старшокласників. До таких традиційно відносять: однолітків, педагогів та батьків.

Однолітки є референтною групою для підлітків, тому заняття з побудови кар'єри мають здійснюватися через використання інтерактивних методів навчання, а саме: тренінг; фасилітаційні сесії; ділові ігри; тематичні кола. В існуючих карантинних обмеженнях це можливо завдяки використанню онлайн сервісів: Google Meet, Zoom, Webex. Проте повноцінно пережити емоції, які забезпечує офлайн форма, навряд чи вийде в онлайні.

Головними принципами роботи з групами старшокласників-однолітків під час формування професійного самовизначення є: поважливе ставлення до учнів; відсутність порівняння старшокласників між собою; безоціночне ставлення до кожного; похвала за найменші успіхи; допомога у висловлюванні думок з питань, які обговорюються, не нав'язування учасникам своєї думки; створення позитивного емоційного клімату, доброзичливої атмосфери під час занять та надання необхідної допомоги; сприяння зміцненню стосунків у групі; заохочення менш активних

учасників; підкреслення цінності кожного як унікальної особистості [9, с. 78].

Педагоги зазвичай є творцями сприятливих психолого-педагогічних умов для формування професійного самовизначення учнів старших класів. Запорукою успішного впливу є обрана педагогами стратегія. Аналізуючи діяльність педагогів, традиційно виділяються три можливі стратегії поведінки: імперативна (показова); маніпулятивна; розвиваюча (Г.Ковальов). Вони мають різну силу впливу, і тому варто зупинитися на них детальніше.

Імперативна (показова) позиція вчителя не дозволяє учням приймати самостійні рішення, блокує формування відповідальності та самостійності, не дозволяє учням розвивати рефлексивність. Така позиція вчителя перешкоджає формуванню психологічних чинників професійного самовизначення, що унеможливує здійснення свідомого та самостійного вибору професії учнями. Маніпулятивна позиція педагога дозволяє визначити відмінності учня тільки на рівні його можливостей (знання, здібності, вміння). Не враховує потенціал учня та не навчає робити самоаналіз, розуміти себе. Замість того, щоб навчити співставляти знання про себе та світ професій, педагог починає нав'язувати власну позицію.

Розвиваюча (суб'єкт-суб'єктна) позиція педагога побудована на основі діалогу, що характеризується відкритістю вчителя і учня. Вчитель створює необхідні умови для розширення знань учня про себе та формування «Я» образу. Така стратегія педагога дозволяє вирішувати виникаючі внутрішні протиріччя учня з побудови кар'єри через глибоке розуміння себе та вміння співставити знання про себе та світ професій.

Для розвитку суб'єкт-суб'єктної позиції педагогів у межах психолого-педагогічного супроводу ефективними є проведення тренінгів; фасилітативних сесій; тематичних столів; супервізійних

сесії; воркшопів; семінарів-практикумів; круглих столів; колажів; індивідуальних консультацій та ін. [8].

В результаті формувального впливу на педагогів вони будуть володіти такими інструментами:

- методами, які дозволяють навчити учнів самостійно міркувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань;

- різними видами надання зворотного зв'язку учням;

- техніками активного слухання (уточнення, перефраз, приєднання, емпатія, віддзеркалення, підсумування, підведення підсумків);

- техніками (інструментами), які дозволяють розвивати в учнів навички командної роботи;

- вмінням керувати власними емоціями та впливати на емоції інших людей;

- прийомами та техніками створення умов для самопізнання та розвитку рефлексії в учнів.

Батьки також здійснюють суттєвий вплив на формування професійного самовизначення своїх дітей. Дослідження впливу батьківської родини на вибір професії представлено у науковому доробку Е. Зав'ялова, Т. Кравченко, Є. Клімов, В. Крюкова, Е. Роу, В.Сатір, Л. Холовей та інших.

Є. Клімов виділив чотири позиції батьків, які не сприяють формуванню професійного самовизначення дітей, а саме:

- позиція уникнення, батьки перекладають всю відповідальність на дитину;

- надмірна увага та опіка з боку батьків;

- бажання влаштувати дитину на обрану батьками роботу, незгода з вибором дитини;

- нав'язування батьками власного уявлення про світ професій та життя дитині.

На думку автора, існує лише одна оптимальна позиція батьків – це створення умов для активного та самостійного професійного самовизначення дитини. Для реалізації цієї позиції батькам потрібно володіти необхідними компетентностями [10].

Важливим для розуміння сутності та змісту поняття батьківської компетентності є роботи Т. Кравченка. Зокрема, він першим використав термін «батьківська компетентність щодо професійного самовизначення старшокласників», який включає здатність батьків бачити і розуміти реальну ситуацію, в якій зростає і розвивається дитина; докладати зусиль для формування її професійного самовизначення у сприятливій атмосфері на основі знання вікових особливостей, інтересів та здібностей; застосовувати ефективні способи взаємодії з дитиною на основі свого самопізнання і самозміни [11, с. 236–240].

Серед методів роботи, які сприяють розвитку батьківської компетентності щодо професійного самовизначення старшокласників, можна виділити: тренінг; коучинг; індивідуальні консультації; фасилітаційні сесії; супервізії; тематичні кола.

Тренінгова форма роботи з батьками видається нам найбільш ефективною. В процесі тренінгових занять батьки проявляють активну включеність, мобілізацію їхнього інтелектуального та аналітичного потенціалу. Тренінг також сприяє усвідомленню батьками власної позиції щодо професійного самовизначення дитини; дозволяє переглянути сформовані стереотипи та відпрацювати нові моделі поведінки. Хочемо наголосити, що тренінг дозволяє навчатись через набуття власного досвіду, краще один раз зробити щось неправильно, усвідомити та відпрацювати це на тренінгу, ніж багато разів чути, як це роблять правильно інші.

В нашому досвіді роботи з батьками старшокласників є декілька найбільш ефективних інструментів, один з них – техніка

«Коло» [2, с. 14]. Проведення її сприяє залученню всіх до обговорення та вирішення певної проблеми. Техніка доволі проста, але водночас дуже ефективна. Учасники сідають за круглий стіл і приймають загальні правила роботи: говорити тільки, коли тримаєш мовник (символічний предмет, що передається з рук в руки); відноситися з повагою до присутніх, говорити широко і відверто та дотримуватися теми, що обговорюється. Ведучий по черзі ставить запитання, далі по колу кожен, тримаючи мовник у руках, відповідає на поставлене питання. Варіанти запитань для тематичного кола:

1. Який зараз у вас настрій? (обов'язкове запитання)
2. Назвіть позитивні риси вашої дитини.
3. Чи обрала Ваша дитина професію? Що робите (або робили) для того, щоб створити сприятливі умови для здійснення вашою дитиною професійного вибору?
4. Як ви себе відчуваєте після Коло?

Проведення такого тематичного кола завжди змушує батьків замислитись, що вони роблять та чи достатньо вони роблять для професійного самовизначення своєї дитини. Кожен із присутніх має можливість розповісти про власний досвід та збагатитися ідеями та практикою інших відносно створення сприятливих умов для професійного самовизначення старшокласників.

Після проведення тематичного кола у батьків зазвичай з'являються запити: «як допомогти самостійно обрати професію»; «як підвищити впевненість та рішучість підлітків»; «як допомогти дитині подолати страх припуститися помилки»; «які є сучасні тенденції на ринку професій»; «як налагодити довірливі відносини з дитиною»; «що потрібно робити для здійснення самостійного та свідомого професійного вибору»; «як прийняти вибір дитини». Робота психолога полягає в тому, щоб спонукати батьків знайти відповіді на ці запитання разом із дітьми.

Такий приклад роботи з батьками є елементом нашого досвіду щодо створення сприятливого середовища для формування професійного самовизначення учнів старших класів.

У перспективі вважаємо надзвичайно важливим напрям формування готовності молоді до побудови кар'єри. Починаючи зі шкільного навчання й поступово інтегруючись в університетський простір, молоді хлопці й дівчата потребують дієвих орієнтирів у творенні власної професійної перспективи. Вже сьогодні існують наукові розвідки, які можуть слугувати алгоритмом для встановлення маркерів успіху і планування кар'єри. До прикладу, алгоритм DOTS – чотири етапи планування кар'єри, які виділяє Михайло Крікунов.

1. Decisions – прийняття рішення щодо свого майбутнього професійного шляху. Передбачає аналіз тих варіантів професійної кар'єри, які зацікавили, привабили й прийняття рішення щодо власного шляху. Водночас на цьому етапі необхідно визначитись із своїми життєвими цілями.

2. Opportunities – визначення можливостей щодо майбутньої роботи. Збір інформації про різні види професійної діяльності, потреби в освіті й професійній підготовці, складання дорожньої карти подальших кроків.

3. Transition – практичні кроки у напрямку досягнення цілі – реалізація плану.

4. Self – оцінка себе. Варто оцінити свої особистісні ресурси, здібності, уміння, інтереси, цінності, визначити, які риси характеру слід розвивати в собі, аби здобути успіх у майбутній професії.

Запровадження системи DOTS та інших кар'єрних алгоритмів у процес підготовки молоді до свідомого професійного вибору вважаємо значним кроком у розбудову ефективного освітнього середовища в закладах середньої і вищої освіти.



В нашій публікації ми представили аналіз актуальних потреб щодо необхідності завчасної підготовки молоді до побудови кар'єри в закладах середньої і вищої освіти; описали свій досвід системного формування професійного самовизначення старшокласників в освітньому середовищі під впливом референтних персон і соціальних груп; коротко окреслили напрями розбудови перспективи планування кар'єри.

Аналізуючи вищесказане, можна зробити такі висновки:

1. Побудова кар'єри починається з свідомого та самостійного вибору професії, здійснення якого залежить від активності самої особистості. Відповідальність закладів освіти полягає у створенні сприятливого середовища для здійснення професійного вибору особистості та побудови кар'єри учнів.

2. Організація процесу планування професійної кар'єри у вищих навчальних закладах передбачає сприяння визначенню конкретних шляхів професійного зростання особистості та планування кар'єри студентів.

Подальші наші дослідження буде спрямовано на визначення методів, принципів, інструментів побудови кар'єри старшокласників і студентів; розробку змістового забезпечення програми соціально-психологічних тренінгів, рекомендації кураторам студентських груп та ін.

#### **Список використаних джерел**

1. Вязовська О. Формування професійної самосвідомості особистості в умовах активного соціально-психологічного навчання. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2016. – № 1(39). – с. 54–62.
2. Дацько О., Мараховська Т. Навчальна програма «Базові навички медіатора в навчальному закладі та громаді, забезпечення участі жінок і дітей у розв'язанні конфліктів та миробудуванні» Методичні рекомендації проведення кіл/за ред. Андрієнко В., 2018. – 14 с.

3. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наук. зап. КДПУ. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград, 2015, – Вип. 140. – С. 47-51.*
4. Журба А. Аналіз категорій професійного самовизначення та професійних криз особистості у науковому просторі. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира 175 Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 1(45). – С. 29 -38.
5. Закатнов Д. Концепція професійної орієнтації молоді на робітничі професії (проект). *Професійно-технічна освіта, 2011. – № 1. – С. 39-42.*
6. Закатнов Д. Професійне самовизначення старшокласників: методичний посібник. К.: КНЕУ, 2003. -96 с.
7. Калюжна І. Психологічні особливості профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах // *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Budapest. – Issue I (6), 129,2017. – С. 65-69.*
8. Калюжна І. Психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників, дис... кандидата психол. наук: 19.00.07. - К., 2019. -266 с.
9. Калюжна І. Тренінг професійного самовизначення: метод. посіб. / За ред. В. Р. Міляєвої. – К.: Альфа Реклама, 2019. – 78 с.
10. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
11. Кравченко Т. Психолого-педагогічний супровід формування батьківської компетентності щодо професійного самовизначення дітей старшокласників. //Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал / Матеріали науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України (3). НАПР, – м. Івано-Франківськ, – Україна; 2013. – С.236-240.
12. Лововецька В. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. – 279с.
13. Міляєва В., Калюжна І. Особливості психологічно-педагогічного супроводу професійного самовизначення старшокласників // *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ. – № 2 (16), 2019. – С. 79-84.*

14. Постанова № 898 від 30 вересня 2020 року «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти».
15. Сухенко Т. Як обрати професію майбутнього?: Посібник з профорієнтації віком від 13 до 80: –Фоліо, 2016. – 80с.
16. Указ президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

## **ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ ВИПУСКНИКА УНІВЕРСИТЕТУ**

**Н.І. Холявко**

доктор економічних наук,  
доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування  
Національного університету «Чернігівська політехніка»

Сучасна вища освіта постає перед двома викликами: інформатизація економіки та інтернаціоналізація освітнього простору [1-6]. В нових умовах трансформується і сама вища освіта, орієнтуючись на формування у студентів професійних компетенцій, аплікабельних на глобальному ринку праці. Становлення інформаційної економіки актуалізує роль розвитку у студентів умінь оперативного опановувати й ефективно працювати з інноваційними інформаційно-комунікаційними та комп'ютерними технологіями. В контексті тотальної економічної глобалізації бізнес потребує фахівців, спроможних комунікувати з іноземними партнерами [7]. У свою чергу, це вимагає володіння іноземними мовами на високому рівні; і відповідно, підвищеної уваги університетів до розвитку іншомовної комунікативної компетенції у студентів. Актуальність розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців зростає в умовах інтернаціоналізації вищої освіти [8; 9]. Поступ України до інтеграції у світовий науково-

освітній простір можливий лише на основі модернізаційних змін в освітній системі. Серед пріоритетних напрямів таких трансформацій Міністром освіти і науки України визначено підвищення рівня володіння молоддю іноземною мовою. Володіння іноземними мовами відноситься до базових професійних умінь фахівців, нарівні з умінням користуватись комп'ютером. У ХХІ ст. це перетворюється з окремої спеціалізації на одну із ключових вимог роботодавців до працівників.

Отже, з огляду на вищевикладене приходимо до умовиводу про актуальність посилення уваги університетів до розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців, адже в умовах інтернаціоналізації та глобалізації вони визначатимуть рівень конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти на національному і глобальному ринках праці.

У науковій літературі досліджуються особливості формування глобальних компетенцій у студентів в епоху глобалізації й інтернаціоналізації освітнього простору [8; 9]. Окремі дослідження сконцентровано на вивченні специфіки викладання іноземних мов в епоху глобалізації [10]. Дослідження інтернаціоналізації українських університетів у розрізі англійської мови було здійснено Родом Болайто та Річардом Вестом у рамках реалізації проекту Британської ради в Україні, «Англійська мова для університетів». Цим дослідженням передбачалось проведення рівня володіння іноземними мовами викладачами, студентами і керівниками 15 українських закладів вищої освіти. Сформульовані у згаданому звіті висновки сконцентровані на підвищенні рівні володіння іноземними мовами. Однак, авторами недостатньо уваги приділено перспективності застосування інтерактивних методів та сучасних інформаційних технологій у викладанні іноземних мов.

Різні аспекти інформатизації освітнього процесу розкриваються у низці наукових публікацій, зокрема електронне навчання та підхід мультимедіа [10-13]. Таким чином, більшість існуючих публікацій сконцентровано або на питаннях підготовки фахівців, конкурентоспроможних в глобалізованому економічному середовищі; або на питаннях удосконалення підходів до викладання іноземних мов із задіянням новітніх інформаційних технологій. Поряд із цим, на нашу думку, увагу необхідно звернути на комплексне дослідження питання розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів, детермінованого факторами інтернаціоналізації та інформатизації вищої освіти.

При проведенні констатуючого етапу педагогічного експерименту використано методи анкетування та інтерв'ювання респондентів. Розроблена авторами анкета є анонімною; складається із 11 питань, включаючи 3 питання загального характеру (визначення факультету, курсу та статі респондентів) і 8 закритих і відкритих запитань. Релевантних суті проведеного дослідження питання анкети: Чи брали Ви участь в міжнародних проектах з виїздом за кордон? Якщо брали участь в іноземних проектах, то яка була їх мета? Чи хотіли б Ви брати участь у міжнародних проектах з тимчасовим виїздом за кордон та чому? На Вашу думку, які є головні бар'єри на шляху участі студентів в іноземних проектах? Оцініть свій рівень володіння іноземною мовою. Що, на Вашу думку, варто вдосконалити у викладанні іноземних мов?

Анкетування, тестування, інтерв'ювання проводилось у Чернігівському національному технологічному університеті протягом першого семестру 2018- 2019 навчального року (вересень-грудень 2018 р.). Респондентами виступали 245 студентів університету IV курсу фінансово-економічного факультету (76 осіб), обліково-економічного факультету (57 осіб), факультету електронних та інформаційних технологій (72 особи), факультету

соціальних технологій, оздоровлення та реабілітації (40 осіб). При формуванні групи респондентів ми дотримувались 4 умов:

– залучення до анкетування представників гуманітарних (майбутні фахівці з фінансів, банківської справи, аудиту, оподаткування, соціальної роботи) і технічних (майбутні фахівці з інформаційних технологій, кібер-безпеки, комп'ютерних систем, програмної інженерії, фізичної реабілітації);

– студенти 4 курсу, оскільки вони потенційно мали низку можливостей для участі в міжнародних проектах (пройшли адаптаційний період в університеті, набули професійні знання і навички, інтегрувались в дослідницький процес на міжнародну діяльність університету, розширили власний кругозір, налагодили контакти та зворотній зв'язок з міжнародним відділом університету);

– студенти бакалаврату, які бажають вступити до магістратури (для такої категорії студентів актуальною є необхідність вивчення іноземної мови – для вступу на магістерську програму);

– студенти IV курсу, оскільки вони спроможні порівнювати, оцінювати й формулювати власні судження щодо застосовуваних викладачами педагогічних методів і технологій (зокрема, при викладанні іноземних мов).

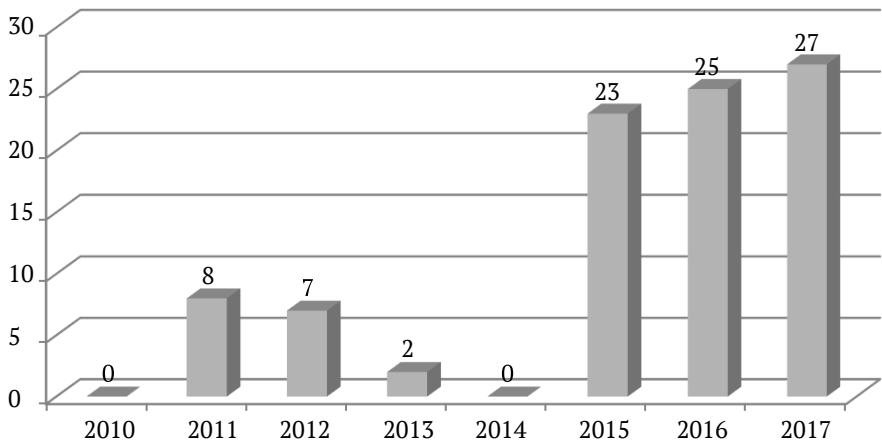
Обробка результатів педагогічного експерименту здійснювалась при використанні методів агрегування, а також системного, математичного і статистичного аналізу. Для візуалізації задля наочності представлення отриманих результатів застосовано графічний метод.

Дослідження ґрунтується на провідному польському досвіді; для педагогічного експерименту обрано Чернігівський національний технологічний університет (Україна) з огляду на високу динамічність розвитку та міжнародної діяльності та, відповідно,

високу актуальність розвитку іншомовної комунікаційної компетенції його студентів.

Проведений констатуючий етап педагогічного експерименту засвідчив наступні результати:

1. *Участь студентів у міжнародних проектах з виїздом за кордон: лише 8% сукупної кількості респондентів мали такий досвід.* Варто відзначити, що отриманий результат корелює із загально-університетськими показниками (рис. 1).



*Рис. 1. Динаміка кількості студентів-учасників міжнародного науково-освітнього простору в Чернігівському національному технологічному університеті, осіб (Джерело: власна розробка на основі анкетування, проведеного у Чернігівському національному технологічному університеті)*

У Чернігівському національному технологічному університеті чітко простежується позитивна динаміка в чисельності студентів-учасників міжнародного науково-освітнього простору – 27 осіб у 2017 р. проти нульового значення у 2010 р. Однак у відсотковому відношенні до студентського контингенту університе-

ту окреслені значення є низькими з огляду на сучасну тенденцію активної інтернаціоналізації вищої освіти.

*2. Спрямованість (цільова і географічна) міжнародних проєктів за участі студентів.* Переважна більшість опитаних студентів (60%) метою участі у міжнародних проєктах визначили стажування за кордоном. Географічна структура представлена такими країнами: Австрія, Азербайджан, Білорусь, Болгарія, Великобританія, Іспанія, Латвія, Литва, Норвегія, Польща, Словенія, Швеція. Фінансування студентської академічної мобільності здійснювалось за рахунок коштів партнерських установ, міжнародних організацій і фондів (наприклад, у рамках міжнародної програми Erasmus+, тощо).

*3. Мотивація участі у міжнародних проєктах з тимчасовим виїздом за кордон* виявили 89% респондентів. Їх мотивами у більшості випадків є: розвиток іншомовної комунікативної компетенції, міжкультурних комунікацій; розширення кругозору, здобуття нового досвіду; можливість подорожувати; самореалізація; перспективи працевлаштування за кордоном.

*4. Бар'єри залучення до міжнародних проєктів*, на думку опитаних студентів (рис. 2):

- 44% – незадовільний рівень володіння іноземними мовами;
- 33% – фінансові проблеми (зокрема, витрати на оформлення документів на виїзд за кордон, на проживання, харчування, проїзд за кордоном, на придбання навчальної і довідкової літератури, оплату послуг Internet і зв'язку, що не покривається грантами деяких міжнародних освітніх проєктів);

- 12% – особисті проблеми (сімейні проблеми, власне небажання, лінь, ін.);

- 9% – незнання, до кого звертатись з питань участі у міжнародних проєктах;

- 2% – інші бар'єри.



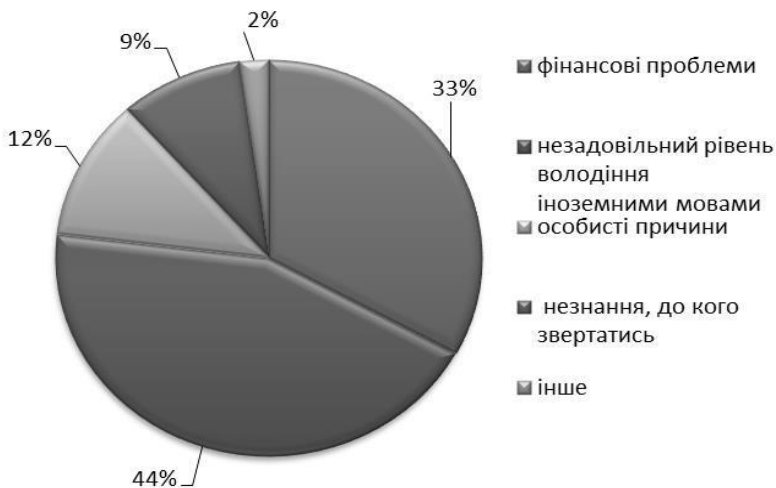


Рис. 2. Розподіл думок респондентів щодо бар'єрів участі студентів у міжнародних проектах

(Джерело: власна розробка на основі анкетування, проведеного у Чернігівському національному технологічному університеті)

5. Рівень володіння іноземними мовами. Тільки 5% опитаних студентів оцінили власний рівень володіння іноземним мовами як високий, тобто відзначили свою спроможність вільно спілкуватись, відсутність труднощів у письмовому вираженні власної думки та читанні літератури іноземною мовою. 31% респондентів вказали, що мають низький рівень іноземної мови – лише при використанні словника. Більшість студентів (64%) відзначили середній рівень володіння іноземними мовами та наявність певних складностей у письмовому чи усному формулюванні своїх думок. В аналізованому контексті варто акцентувати увагу на тому, що, за результатами нашого анкетування, найбільша питома вага учасників міжнародних проектів спостерігалась саме серед студентів факультету електронних та інформаційних технологій (20% опитаних представників цього факультету).

6. *Напрями вдосконалень у викладанні іноземних мов.* У ході проведеного анкетування студенти відмітили побажання щодо впровадження новітніх методів навчання (74% респондентів) і полегшення курсу іноземної мови (11%) – рис. 3. Окрім цього, студенти відзначили рекомендацію щодо збільшення кількості аудиторних годин на вивчення іноземних мов і зменшення чисельності студентів у групах, які розвивають власну іншомовну комунікативну компетенцію.

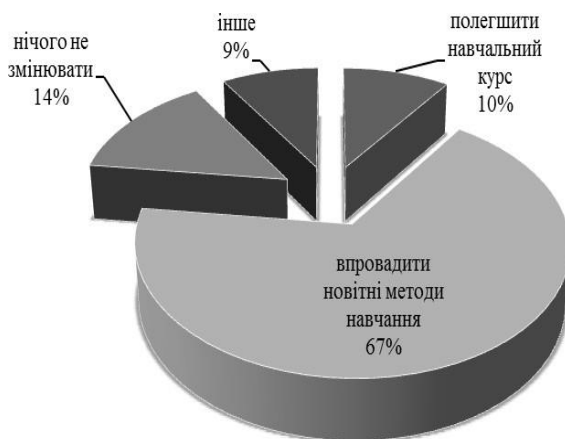


Рис. 3. Розподіл респондентів за відповіддю на питання «Що на Вашу думку, варто вдосконалити у викладанні іноземних мов?» (Джерело: власна розробка на основі анкетування, проведеного у Чернігівському національному технологічному університеті)

Вважаємо за доречне наголосити на тому, що результати анкетування носять суб'єктивний характер та значною мірою прив'язані до психологічних чинників (у першу чергу, рівня самооцінки респондентів).

Результати педагогічного експерименту засвідчили необхідність трансформації підходу до організації процесу викладання вищої освіти в університетах. Польський досвід [14] доводить,

що впровадження інтерактивних методів навчання і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є адекватною реакцією університетів на виклики інформатизації суспільства (рис. 4).

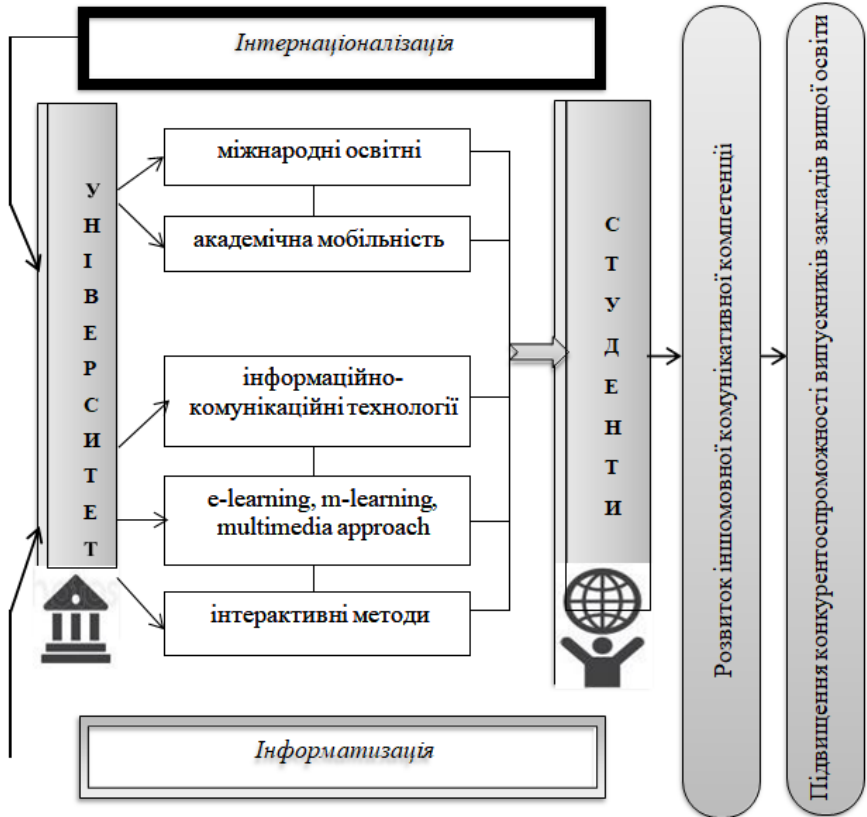


Рис. 4. Напрями трансформації підходу до формування іншомовної комунікативної компетенції студентів університетів у контексті інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти (Джерело: власна розробка)

Підвищення рівня зацікавленості і вмотивованості студентів до вивчення іноземних мов можна досягнути за таких умов:

1) модернізація освітнього процесу, оновлення освітнього контенту;

2) використання інтерактивних методів навчання – запропоновані у публікаціях [15-16] методи з огляду на особливості сучасного покоління студентів, на нашу думку, доцільно доповнити такими: мозковий штурм, рольові ігри, сторітеллінг, відкриті дискусії за технологіями, «Світове кафе», «Акваріум», «Пазл», «Кластер», групова робота;

3) забезпечення професійної спрямованості і практичної орієнтованості занять з іноземної мови (включаючи метод «case-study») – у даному аспекті ми цілком поділяємо точку зору [17];

4) проведення занять з елементами тренінгу;

5) підвищення ступеню інформатизованості занять, що передбачає інтенсифікацію використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, мобільних технологій, інших гаджетів, можливостей мережі Internet;

6) впровадження підходу мультимедіа, що передбачає переведення частини навчального матеріалу в електронну форму, а активностей у рамках занять – в он-лайн формат (веб-кейси, веб-квести, вебінари, он-лайн тести, ін.);

7) використання фасилітаційних технологій при викладанні іноземних мов (передумови застосування: рівноправ'я і довіра між викладачем і студентами, відкритість і доступність інформації, креативність учасників, можливість нестандартного вирішення поставленої задачі);

8) включення тренінгових і коучингових елементів у заняття з іноземної мови;

9) зміна ролі викладача – від координатора, керівника і контролера до ролі тьютора, фасилітатора, тренера, ментора або коуча.

У рамках проведеного дослідження було апробовано дві педагогічні технології інтерактивних методів – «Світове кафе» та «Акваріум» при викладанні іноземних мов. Технологія «Світове

кафе» передбачає групову генерацію ідей з їх мультимедіа-презентацією та подальшим обговоренням кожної ідеї кожною мікрогрупою учасників. Технологія «Акваріум» носить форму відкритих дебатів при обговоренні двох нерідко антагоністичних ідей – причому допускається зміна ролей учасників у ході заняття. Для апробації було обрано названі технології, оскільки вони передбачають проведення відкритих дискусій, включають групову роботу студентів, дозволяють розвинути креативне мислення, вимагають залучення викладача у ролі фасилітатора.

Окремо варто відзначити, що процес викладання іноземних мов у Чернігівському національному технологічному університеті відповідає сучасним тенденціям інформатизації: дидактичні матеріали переведено в електронний формат і представлено на платформі MOODLE; система тестів з проміжної оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу та з визначення рівня володіння іноземними мовами доступна в режимі онлайн для студентів університету; періодично організуються та проводяться вебінари з носіями іноземних мов, професорами партнерських закордонних університетів. У ході проведеного дослідження було апробовано використання веб-квестів при викладанні англійської мови: розроблено програму веб-квестів, розміщено його основні вимоги на платформі MOODLE. Шляхом покрокового виконання завдань студенти у мікрогрупах тренували свої навички розмовної англійської, готували творчі есе, здійснювали пошук інформації на англійськомовних сайтах. При оцінюванні результатів веб-квестів викладачем враховувались якісні (наявність граматичних, орфографічних, лексичних, стилістичних) і часові (швидкість виконання кожного блоку веб-квесту) параметри.

Проведене опитування студентів після описаних вище апробацій засвідчило підвищення рівня вмотивованості студентів до вивчення іноземних мов. Частка студентів, які оцінюють свій

рівень володіння іноземними мовами як низький, скоротилась на 13% (з 31% на початку до 18% в кінці експерименту); як середній рівень – зросла на 7% (із 64% на початку до 71% у кінці експерименту); як високий рівень – збільшилась на 6% (із 5% на початку до 11% у кінці експерименту). Це дозволяє говорити про перспективність дисемінації цього досвіду на рівні університету в цілому у довгостроковому періоді. Таким чином, на нашу думку, формування іншомовної комунікативної компетенції у молоді сучасного покоління можливе лише на основі оптимізованого комбінування запропонованих вище методів та інструментів, задіяння технік електронної (e-learning) та мобільної (m-learning) освіти. У підсумку це сприятиме більш повному використанню студентами можливостей інтернаціоналізації (академічна мобільність, участь у міжнародних освітніх проектах та ін.), самореалізації та підвищенню рівня конкурентоспроможності в умовах глобалізації та інформатизації економіки. На нашу переконання, інтернаціоналізація вищої освіти формує дієві стимули для студентів до ретельнішого вивчення іноземних мов, відкриваючи для них можливості закордонних стажувань і розширення мережі контактів з іноземними роботодавцями. Дієвим інструментом підвищення результативності викладання іноземних мов в університетах є інформатизація, що супроводжується впровадженням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних методів навчання в освітній процес.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі полягають в розробці й апробації структурно-функціональної моделі розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів університетів в умовах інтернаціоналізації та інформатизації освітнього простору.

Таким чином, проведений констатуючий етап педагогічного експерименту підтвердив сформульовані на початку нашого

дослідження гіпотези. В умовах інтернаціоналізації освітнього простору зростають масштаби студентської мобільності та обсяги залучення студентів до імплементації міжнародних проектів. Відсутність у випускників закладів вищої освіти досвіду закордонних стажувань, навчання в іноземних університетах чи участі в міжнародних заходах несприятливо впливає на рівень їх конкурентоспроможності при працевлаштуванні. Одним із об'єктивно існуючих бар'єрів щодо участі студентів у міжнародних освітніх проектах із виїздом за кордон – недостатній рівень володіння аплікантами іноземними мовами. Проведене інтерв'ювання студентів дозволило виявити причини зазначеного: перевантаженість навчального курсу; недостатня кількість аудиторних годин, що виділяються на вивчення іноземних мов; зовелика чисельність студентів у групах з вивчення іноземних мов; застарілі методи викладання іноземних мов (переважно – пасивні), що не мотивують студентів до ефективного опанування нового навчального матеріалу.

У підсумку автори формулюють рекомендацію щодо перспективності використання інтерактивних методів при викладанні іноземних мов (мозковий штурм, кейс-стаді, рольові ігри, тренінгові заняття, сторітеллінг, групова робота, відкриті дискусії за технологіями «Світового кафе», «Акваріум», «Шифратор», «Пазл», тощо). Інформатизація вищої освіти трансформує навчальний процес, зокрема у напрямі впровадження електронної освіти (e-learning) та мобільної освіти (m-learning), що ґрунтуються на використанні інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій. Такі трансформації дозволять підвищити рівень зацікавленості та вмотивованості студентів до вивчення іноземних мов і, відповідно, забезпечать удосконалення існуючих педагогічних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців в університетах.

### Список використаних джерел

1. Bennell, P., & Pierce, T. (2003) The Internationalisation of Tertiary Education: Exporting Education to developing and Transitional Economies. *International Journal of Educational Development*, 23, 215–232. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(02\)00024-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(02)00024-X)
2. Knight, J. (2012) *Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education*. New Delhi: India International Centre. Retrieved (14.11.2020) from: <https://docplayer.net/23745690-Internationalization-three-generations-of-crossborder-higher-education.html>
3. Knight, J. (2003) updated Internationalisation definition. *International Higher Education*, 33, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
4. Scott, P. (1998) Massification, Internationalisation and Globalisation. *The Globalisation of Higher Education. Society for Research into Higher Education*. Open university press, 108–129. Retrieved (14.11.2020) from: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1536433](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1536433)
5. Scott, P. (2000) Globalisation in Higher Education: challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 4 (1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/102831530000400102>
6. Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015) *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament. Retrieved (14.11.2020) from: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)\\_540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)_540370_EN.pdf)
7. Byram, M. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41, 251-253. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>
8. Killick, D. (2015) Developing the Global Student: Higher education in an era of globalization. *Internationalization in Higher Education Series*. New York: Routledge. 1st Edition. Retrieved (13.11.2020) from: <https://www.routledge.com/Developing-the-Global-Student-Higher-education-in-an-era-of-globalization/Killick/p/book/9780415728058>
9. Choudaha, R., & Wit, H. (2014) Challenges and Opportunities for Global Student Mobility in the Future: a comparative and critical analysis. *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford: Symposium Books. <https://doi.org/10.15730/books.87>
10. Kalamar, R. (2014). Blending foreign language learning with key competences. Does e-learning do the trick? *Int. J. Cont. Engineering Education and Life-Long Learning*, 24 (1), 97-111. <https://doi.org/10.1504/ijceell.2014.059336>



11. Jung, B., & Lim, S. (2014). Building E-learning apps with multimedia contents for learning language variations. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 9(11), 339-348. <https://doi.org/10.14257/ijmue.2014.9.11.33>
12. Rennie, F., & Morrison, T. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120279>
13. Stavyt'ska, I. (2017) The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia. *Advanced Education*, 7, 123-128. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.95301>
14. Leshchenko, M., Lavrysh, Yu., & Halatsyn, K. (2018) The Role Of Content And Language Integrated Learning At Ukrainian And Polish Educational Systems: Challenges And Implication. *Advanced Education*, 9, 17-25. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.133409>
15. Baldwin, L. (2016). Editorial. *Active Learning in Higher Education*, 17, 91-97. <https://doi.org/10.1177/1469787416647537>
16. Khairnar, C. (2015). Advance Pedagogy: Innovative Methods of Teaching and Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(11), 869-872. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2015.v5.629>
17. Feschuk, A. (2016). Conceptual basis of professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics. *Advanced Education*, 5, 42-48. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.62669>

## **РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З СІМЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

**М.Г. Соляник**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри соціальної педагогіки факультету соціально-економічної освіти  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Формування та розвиток лідерських якостей дітей та молоді з сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, є важливими у подоланні та вирішенні наслідків складних життєвих обставин. Це дасть можливість сформувати у таких дітей навички

впевненості, креативності, самонавчання та саморозвитку, комунікативні навички, ініціативність та ін.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», *складні життєві обставини* – це такі обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [8].

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг» від 15 березня 2012 року № 4523-VI визначає, що *складні життєві обставини* – це «обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті» [6].

Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» *дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах*, – дитина, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя, стан здоров'я та розвиток у зв'язку з інвалідністю, тяжкою хворобою, безпритульністю, перебуванням у конфлікті із законом, залученням до найгірших форм дитячої праці, залежністю від психотропних речовин та інших видів залежності, насильством та жорстоким поведінням у сім'ї, ухилянням батьків, осіб, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків, обставинами стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф, воєнних дій чи збройних конфліктів тощо, що встановлено за результатами оцінки потреб дитини [7].

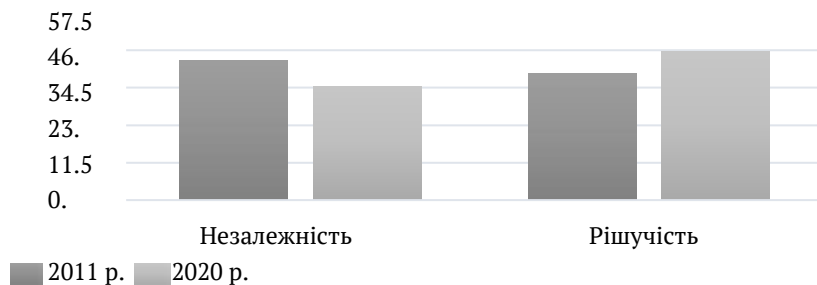
Тобто, дитина чи молода людина, яка потрапила у складні життєві обставини, часто втрачає свою активну позицію у зв'язку з виникненням складних життєвих обставин, наслідки яких вона не може подолати самотійно, які порушують її нормальну життєдіяльність, негативно впливають на життя та розвиток, можуть провокувати ризик вилучення дитини із сім'ї. У дітей, які виховуються в таких сім'ях, можна спостерігати прояви неадекватної самооцінки, девіантної поведінки, соціально-психологічної неадаптованості, невміння спілкуватися та контактувати з однолітками та ін.

Така сім'я та її члени потребують комплексної соціально-педагогічної підтримки, спрямованої на допомогу членам сім'ї у вирішенні проблем і орієнтованої на забезпечення умов самотійного вирішення складних життєвих обставин у подальшому.

Для дітей та молоді з сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, важливо сформуванню бажання рухатися вперед; чітке усвідомлення власної мети; адекватну самооцінку; чесність та надійність; активну життєву позицію; вміння бачити перспективи у житті; вміння орієнтуватися у різних ситуаціях.

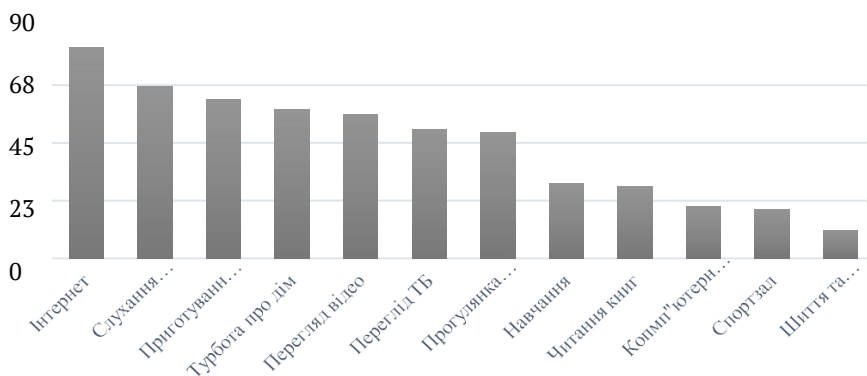
Відповідно до даних, отриманих в ході дослідження «Україна у Світовому дослідженні цінностей» проведеного Info Sapiens Центр «Соціальний Моніторинг» у липні-серпні 2020 року [10], ми спостерігаємо значення важливості у вихованні незалежності, але в той час зростає значимість у вихованні рішучості у діях (рис.1).

Формування та виховання рішучості серед дітей та молоді є однією із складових лідерських якостей. Дітям та молоді з сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у подальшому це дасть можливість самотійно приймати рішення в будь-якій ситуації, що в свою чергу допоможе долати складні життєві обставини та кризи.



*Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на питання «Які з наступних якостей, які можна виховати у дітей в сім'ї, на Ваш погляд, є найбільш важливими?» (у %)*

Відповідно до результатів «Дослідження дозвілля і культурних потреб міської молоді в Україні» проведеного аналітичним центром Sedos за підтримки Українського культурного фонду у 2019 році [1], ми спостерігаємо пасивність у проведенні вільного часу серед молоді, а саме: інтернет (82%), слухання музики (67%), перегляд відео (55%) і телебачення (50%) (рис 2.).



*Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів на питання «Скажіть, будь ласка, чим з перерахованого Ви займалися за останні пів року в свій вільний час? Як часто? Відзначте, будь ласка, один варіант відповіді в кожному рядку» (у %)*

Отже, ми бачимо потребу у розробці стратегій залучення молоді до активних форм діяльності. Одним із шляхів спонукання молоді до активної діяльності може бути через формування лідерських якостей.

Серед методів діагностики лідерських якостей можна виокремити діагностику лідерських здібностей за Є. Жариковим, Є. Крушельницьким, тест «Я – Лідер» (за А.Н.Лутошкіним), тест «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» (за Б.О. Федоришиним), тест «Опитувальник Томаса (Методика визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію)», тест «Потреба в досягненнях» (за Ю.М. Орловим, В.І. Шкуркіним, Л.П. Орловим) та інші.

Формувати та розвивати лідерські якості дітей та молоді, які знаходяться в складних життєвих обставинах, можливо через різноманітні форми такі, як: семінари, лекції, відеонавчання, тренінги, зустрічі з видатними людьми, групове обговорення, ділові та ролеві ігри, поведінкове моделювання, розбір практичних ситуацій, гуртки, школи лідерства, соціальні проекти, клуби за інтересами та ін. [4; 5].

Однією з форм для розвитку та формування лідерських якостей дітей та молоді з сімей у складних життєвих обставинах є їх залучення до волонтерства. Нами було розроблено Концепцію волонтерської діяльності дітей та молоді з сімей у складних життєвих обставинах.

Концепція спрямована на розвиток та підтримку волонтерства, вона відображає сукупність поглядів на волонтерську діяльність, її роль та місце в розвитку суспільства та розвитку лідерства, вирішенні соціально важливих питань стосовно допомоги і підтримки сімей та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. У Концепції викладено суть волонтерської діяльності, визначено поняття, зміст, мету, цілі, задачі, принципи розвитку.

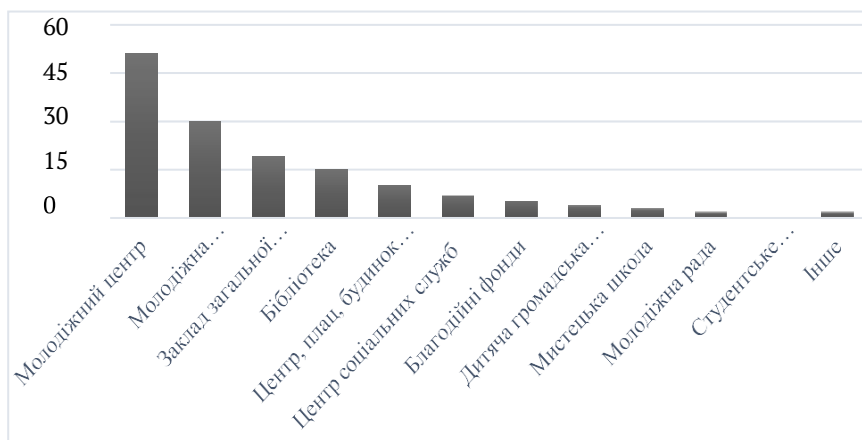
Окрім того, Концепція спрямована на активізацію соціально відповідального та ініціативного громадянина як важливого для суспільства і держави ресурсу і спрямована на створення сприятливих умов для добровільної діяльності, повноцінної участі громадян у суспільному житті, впровадження інноваційних методів і підходів у систему соціального розвитку, формування нових перспективних форм зайнятості населення, розвитку традицій добродійності, милосердя.

Важливим у формуванні лідерських якостей дітей та молоді з сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, є їхнє залучення до соціальних проєктів, шкіл лідерства, гуртків підтримки лідерства тощо.

На сьогодні в Україні існує багато проєктів та форм роботи по формуванню лідерських якостей серед дітей та молоді, наприклад: «Нові лідери», «Виявлення місцевих лідерів», громадсько-активна школа «Лідер», освітній проєкт «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності» та інші.

Прикладом роботи по формуванню лідерських якостей серед дітей та молоді з сімей у складних життєвих обставинах може бути гурткова робота для підтримки ініціативної молоді та дітей. Її мета – виявлення та розвиток організаторської та лідерської обдарованості лідерських якостей, розширення світогляду, формування світоглядних цінностей, навичок самоосвіти; виховання морально-вольових якостей; організація альтернативних форм проведення змістовного дозвілля. Головним завданням роботи таких гуртків може бути спрямованість на розвиток творчої особистості, надання дітям можливості вільного розвитку, підвищення свого інтелектуального рівня, створення мотивації до самовдосконалення. Серед форм для роботи таких гуртків можуть бути інтелектуальні ігри, участь у конкурсах, розробка та презентація власних проєктів тощо.

Спираючись на дані дослідження щодо платформ, на базі яких реалізується молодіжна робота, описаних у звіті за результатами онлайн-опитування «Цифрові технології в молодіжній роботі» (молодіжні працівники) [3], ми можемо констатувати, що різні формати роботи по формуванню та розвитку лідерських якостей серед дітей та молоді, що опинилися у складних життєвих обставинах, найбільш доцільно проводити на базі молодіжного центру або молодіжного простору, в закладах освіти та молодіжних організаціях (рис.3). Дане дослідження проведене у 2020 р. Державним інститутом сімейної та молодіжної політики.



*Рис. 3. Платформи, на базі яких реалізується молодіжна робота (у %)*

Для формування лідерських якостей доцільно використовувати групові форми роботи. Перевагою групових форм роботи є те, що група відтворює ситуації, характерні для суспільства, що відображають зовнішній світ і дозволяють обіграти реалістичні події в штучно створеній взаємодії. Робота в групі впливає на індивідуальні життєві позиції; надає можливість отримати зво-

ротний зв'язок і підтримку від людей, які мають однакові або схожі проблеми чи переживання. В умовах групи людина відчуває себе прийнятою іншими, користується довірою, оточена турботою і має можливість отримати допомогу. Крім того, член групи сам приймає, довіряє, турбується про інших і допомагає їм; надає можливість для саморозкриття та самовдосконалення кожного її члена [9].

Отже, робота по формуванню та розвитку лідерського потенціалу як невід'ємного процесу демократизації України шляхом реалізації освітніх, просвітницьких та інформаційних програм серед дітей та молоді з сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, є перспективним напрямком роботи.

#### **Список використаних джерел**

1. Дослідження дозвілля і культурних потреб міської молоді в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cedos.org.ua/uk/articles/doslidzhennia-dozvillia-i-kulturnykh-potreb-miskoi-molodi-v-ukraini>
2. Звіт «Майбутні робочі місця – 2025». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)
3. Звіт за результатами онлайн-опитування «Цифрові технології в молодіжній роботі» (молодіжні працівники). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dismp.gov.ua/zvit-za-rezultatamy-onlajn-opytuvannia-molodizhnykh-pratsivnykiv-i-fakhivtsiv-iaki-pratsiuiut-z-moloddiu-tsyfrovi-tekhnologii-v-molodizhni-roboti/>
4. Кайдалова Л., Щокіна Н., Альохіна Н. Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) PEDAGOGIKA. – № 7, 2016. – С.34 -37. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/9035/1/%E2%84%967\\_3\\_34.pdf](https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/9035/1/%E2%84%967_3_34.pdf)
5. Кривов'язюк І. В. Методи формування лідерських якостей у керівників підприємств. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/334390316\\_METODI\\_FORMUVANNA\\_LIDERSKIH\\_AKOSTEI\\_U\\_KERIVNIKIV\\_PIDPRIEMSTV](https://www.researchgate.net/publication/334390316_METODI_FORMUVANNA_LIDERSKIH_AKOSTEI_U_KERIVNIKIV_PIDPRIEMSTV)



6. Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг: Закон України від 15.03.2012 № 4523-VI. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/4523-17>
7. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04. 2001 року № 2402-III. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
8. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 № 966-IV. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966>
9. Стаємо батьками. Посібник для батьків (частина 1). Посібник для викладача (тренера) (частина 2). – К.: «Фенікс», 2008. – 320 с.
10. Україна у Світовому дослідженні цінностей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ucep.org.ua/doslidzhennya/world-values-survey-2020-in-ukraine.html>

## **МІНУС НА МІНУС ДАЄ ПЛЮС, АБО ЯК ВИКЛАДАЧУ ЗАЛИШАТИСЯ ЛІДЕРОМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПОКОЛІННЯ Z**

**Л.Б. Боденчук**

кандидат економічних наук, в.о.доцента кафедри економіки та менеджменту  
Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом

**І.В. Ліганенко**

кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки та менеджменту  
Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом

**І.С. Мурашко**

кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки та менеджменту  
Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом

Серед 20 професій майбутнього 2030 за версією EdCamp 2017 на першому місці знаходиться професія вчителя (викладача), якому новітні технології дадуть можливість разом з учнями досліджувати дно Індійського океану або єгипетські піраміди, не виходячи з класних кімнат [3].

Під впливом різного роду викликів сьогодні відбувається серйозна переоцінка статусу вчителя і викладача, змінюється сутність освіти, розуміння її цінності, а також ролі викладача у ставленні до учня та студента.

Але для того, щоб вести за собою студентську молодь, викладач повинен бути лідером та враховувати особливості «постаналогового» покоління (покоління Z), яке вже досягло «студентського» віку.

Поколінням Z прийнято називати людей, що народилися після 1995 року. Соціологи, зазвичай, сходяться на тому, що «поколінню Z» властива тяга до безпеки, а задоволення, простота і інтерес важливіше високого заробітку. Вони менш схильні до ризику і бунту, знаходяться під впливом батьків і ровесників, налаштовані змінити суспільство, навчаються самостійно, бояться «застрягти» на місці, яке не приносить задоволення. Рано починають працювати, поєднуючи роботу і навчання, займаються самоосвітою. «Їх цінності знаходяться ще у процесі формування, але психологи відзначають тяжіння до індивідуалізму, самовпевненість і спрямованість до успіху», - вказує у своїх дослідженнях Коростіль Л.А [3].

Представники покоління Z часто освіту ототожнюють з інформацією. Так, вони вміють досить швидко знайти інформацію, яка здається їм необхідною, але не уявляють, чи є вона достовірною, як нею скористатися на практиці, чи існують інші джерела, що її містять, або тільки ті, які вони знайшли. Вони не розуміють, що інформація – це початковий етап отримання деякого знання, який становить основу освіти і жодним чином не є тотожною освіті.

Вони легко орієнтуються в потоці інформації, швидко аналізують великі обсяги інформації, але водночас у них слабка концентрація уваги (8 секунд), вони швидко перемикаються та

мають низьку стійкість. У них є потреба у сприйнятті візуалізованої інформації, звичка до потоку сенсорних стимулів і сенсорної різноманітності. Однак ослаблені увага, рефлексія, розуміння тексту і розуміння іншої думки. Спостерігається погане запам'ятовування, знижена довготривала пам'ять. Студенти запам'ятовують не саму інформацію, а місце, де вона зберігається. Запам'ятовують лише потрібне, що має практичну значимість. Для них характерне кліпове сприйняття інформації, «читання заголовками», кліпове мислення, що призводить до нездатності системно сприймати інформацію, системно мислити і системно викладати свої думки. Це може інколи призводити до поверхневих суджень і нерозвиненості понятійного мислення.

Однак, як визначає Колесова Г., «...такі особливості уваги є не погіршенням психічної функції, а трансформацією, спричиненою історичними умовами. Адже представники цього покоління зростають у світі, де інформаційні можливості безмежні, а от часу не вистачає. Тож їхні психічні процеси адаптуються до необхідності дуже швидко оцінювати та фільтрувати великі обсяги інформації» [2].

Зросла здатність до багатозадачності (одночасно відкривають кілька закладок, файлів, виконують кілька справ). Водночас вони менш схильні до старанної, посидючої і цілеспрямованої роботи. Звичка «завантажувати» готову інформацію з інтернету відбиває інтерес і здатність до самостійних відкриттів. Студенти стають все більш ерудованими, але все менш обізнаними.

Однією з серйозних проблем нинішніх студентів є комунікації, оскільки молодь більше довіряє "Google", ніж педагогам і наставникам, виникає велика проблема з умінням комунікувати. А комунікації є базою, на яких будується сучасний бізнес, де студенти в майбутньому повинні зайняти своє місце. Від уміння вести діалог часто залежить, чи буде створена і реалізована бізнес-ідея.

Практичність навчання – основний фактор впливу на професійне самовизначення постаналогової молоді. Справа в тому, що, незважаючи на гадану легковажність, покоління Z досить практичне. Тобто емоції, безумовно, цінність, але гроші важливі. І не як мета, а як засіб для реалізації своїх потреб. Постаналогові діти не тільки хочуть, але і претендують на гідний рівень життя. Тому і до навчання підходять дуже практично. Виходом із ситуації можуть бути навчальні програми, які складають і ведуть безпосередньо представники бізнесу. Головним трендом на глобальному ринку праці визначається збільшення запитів, що вимагають нерутинних умінь і навичок. Це не тільки дає поштовх інноваційній економіці, а й веде до потреби у високорозвинених адаптивних вміннях у працівників.

Щоб залишатися затребуваними в епоху штучного інтелекту, молодим людям доведеться постійно вчитися, набувати нових навичок і змінювати вид діяльності. І молодь вже сьогодні задається питанням: «А чи варто витратити п'ять-шість років на отримання академічної освіти в умовах, коли постійно вдосконалюються технології?».

В XXI столітті найбільш актуальними вважаються базовий рівень освіти, компетенції, якості характеру.

У 2016 р. ЄС представив оновлений фреймворк Digital Competence (DigComp 2.0), що складається з основних 5 блоків компетенцій та в свою чергу 21 компетенції, що до них входить.

1. Інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними.

2. Комунікація та взаємодія через використання цифрових технологій.

3. Вміння створювати цифровий контент.

4. Безпека.

5. Вміння вирішувати проблеми з комп'ютерною технікою.

Особливе місце в ключових компетенціях для повноцінного життя та професійної діяльності, що визначені в ЄС, займає «Цифрова» грамотність (або «цифрова» компетентність). Таким чином, у процесі підготовки майбутніх фахівців слід враховувати безпосередню залежність прямого впливу рівня цифрової грамотності на успішність у різних видах професійної діяльності.

Традиційна організація навчального процесу у ВНЗ є досить жорсткою: чітко зарегламентовано розподіл навчальних годин на аудиторні заняття і самостійну роботу. Читання лекцій має на увазі зануреність в досліджуваний предмет 1 годину 20 хв. Найчастіше витрачені лектором і слухачами зусилля не приносять бажаного результату. Назріла необхідність переглянути розподіл навчальних годин на читання лекцій та проведення практичних (семінарських) занять у співвідношенні 1:2. Крім цього, повинен змінитися і сам підхід до читання лекцій.

Студенти практично не пишуть конспекти, а якщо і пишуть, то не встигають правильно записати те, про що говорить лектор або те, що міститься в презентації лекції. В іншому випадку лекція перетворюється на диктант. За результатами проведеного авторами опитуванням серед 43 студентів, що навчаються за спеціальністю Менеджмент у ПрАТ «ВНЗ «МАУП», 65,8% з них не використовують паперовий варіант викладу навчального матеріалу для підготовки до семінарських занять, іспитів або заліків. Тому необхідно знайти такі форми читання лекцій, щоб результат їх прослуховування залишався в пам'яті слухачів на довгий час.

Нинішній виклик у вигляді вимушеного переходу на дистанційне навчання тільки яскравіше "підсвітив" проблему навчання цифрових аборигенів тими викладачами, які досі відчують себе у віртуальному середовищі неофітами.

Аналогові викладачі частіше програють своїм постаналоговим студентам в цифрових комунікаціях. Ті швидше й інтуїтивніше розбираються в технологіях, з самого раннього віку легко знаходять потрібну інформацію, а часто і можуть навчити своїх педагогів лайфхакам цифрового світу. Щоб бути лідером для таких студентів, потрібно будувати конструктивний діалог на рівних, тоді авторитет викладача не постраждає, і студент буде сприймати педагога як лідера.

Зараз створюється неймовірна кількість можливостей, щоб зацікавити постаналогових дітей. Різні програми додаткової освіти – від курсів робототехніки і дитячих технопарків до навчальних проєктів на рівні великих корпорацій стають для молоді більш привабливими, ніж традиційна система вищої школи. Велика частина викладачів і наукових керівників у ній залишаються аналоговими, з доцифровим мисленням. У цьому є свої плюси і мінуси. Мінуси очевидні. Такі педагоги часто поступаються своїм студентам у швидкості пошуку інформації та здатності до мобільного мислення. Покоління Z прагне до багатозадачності, для них робота в декількох відкритих вікнах природна. Викладачі часто нав'язують стару парадигму «спочатку зроби одне, а потім інше». Студенти втрачають інтерес і мотивацію.

Ще один значимий мінус аналогових педагогів – страх перед Інтернетом. Покоління Z вміє економити ресурси, воно нелінійне, просто у величезному потоці інформації логічно шукати найкоротші шляхи пошуку потрібних даних. Тому вони запитують у Google і за просто користуються напівлегальними сервісами, де можна безкоштовно завантажити наукову статтю.

Поки педагоги просять прибрати телефони, студенти дивуються, навіщо так ускладнювати життя, адже Інтернет вже став частиною реальності, і цей інформаційний потік не зникне. Ним можна і потрібно користуватися. Проте педагоги старого гарту

вчать концентруватися на поточних завданнях і працювати на результат.

За результатами дослідження британської компанії ChildWise, представник покоління Z щодня використовує комп'ютер, планшет, смартфон і ігрову приставку [2]. Постановка завдань в програмах, сервісах і комунікаторах діє на них краще. Міняйте інструменти, використовуйте якомога більше нових технологій. Не змушуйте їх вести паперові графіки і звіти, не віднімайте у них можливість соцмереж. Це все збільшить їх ефективність і інтерес до роботи.

Що потрібно брати до уваги викладачам, щоб бути лідером для студентів? Представлені на рисунках 1, 2, 3 дані – це частина досліджень, проведених авторами, в якій брали участь 415 студентів у віці від 17 до 27 років, які навчаються у ПрАТ «ВНЗ «МА-УП». Їм були поставлені питання про те, щоб вони вважали за краще більше: 1. Диплом або нові знання.

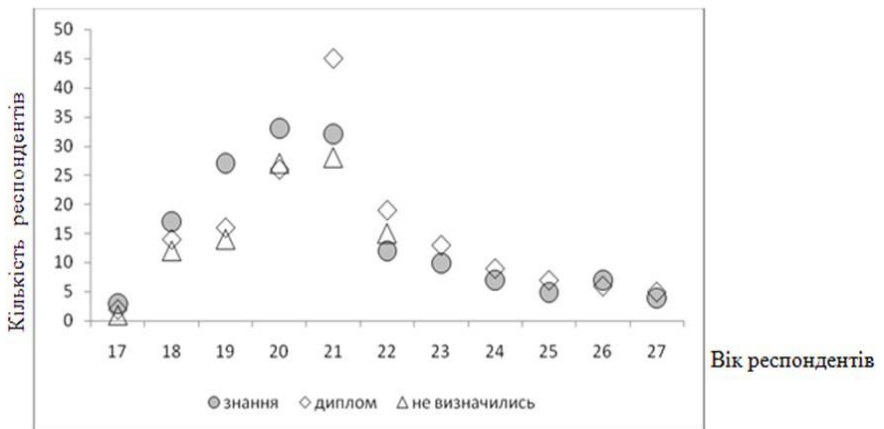


Рис 1. Розподіл вибору причин вступу до ВНЗ «знання-диплом» за віком респондентів (розроблено авторами)

На рисунку 1 чітко видно тренд у відповідях, на яких спостерігається поколінський «перехід» – це ті самі «безпека» і «інтерес», які змішані в поколінні Z.

2. Закінчити престижний ВНЗ або будь-який ВНЗ.

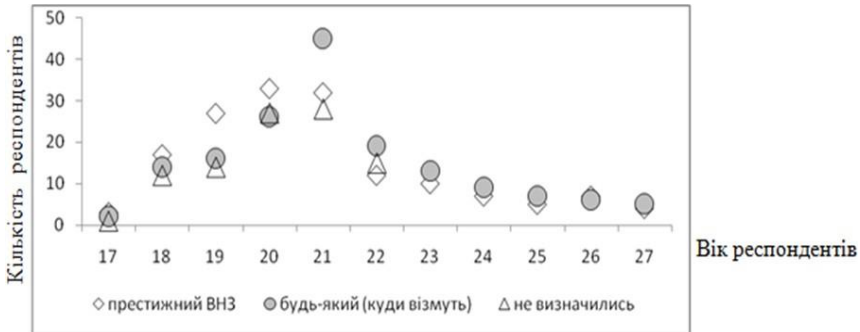


Рис 2. Розподіл вибору причин вступу до ВНЗ

«престижний ВНЗ – будь-який ВНЗ» за віком респондентів

(розроблено авторами)

У тих, хто вибирає будь-який ВНЗ незалежно від престижності, чітко видно віковий «злам» - 21 рік: і він також відповідає приблизній поколінській межі між «міленіалами» і «поколінням Z» (початок 2000-х).

3. Вступити на бюджет або туди, де цікаво.

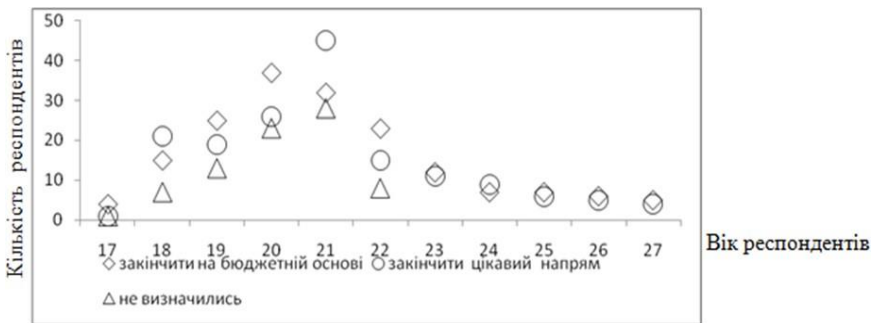


Рис 3. Розподіл вибору: закінчити на бюджетній основі

або вибрати цікавий напрям незалежно від форми оплати

(розроблено авторами)



Така саме динаміка (навіть більш чітко виражена) спостерігається під час відповіді на питання, чи важливо навчатися на бюджеті або важливо те, що цікаво.

Звичайно, ґрунтуючись тільки на цих ілюстраціях, ми не даємо суворого наукового підтвердження типології поколінь, але саме ці результати підштовхнули нас до «поколінської» інтерпретації даних.

Серед професорсько-викладацького складу немає єдиної думки про організацію навчального процесу для покоління Z, яке прагне звести будь-яку навчальну дію до натискання кнопки-пошуку інформації в Інтернеті [1]. На перший погляд, необхідно спрощувати змістовну частину навчального матеріалу. Такий підхід, вирішуючи миттєву задачу підвищення мотивації студентів, в довгостроковій перспективі навряд чи виявиться благом. При такому підході неможливо виростити кваліфікованих фахівців, які успішно створюють нові технології.

Навчальний процес досить консервативний, тому, для підвищення мотивації до навчання у сучасних студентів, необхідно дуже обережно ставитися до всілякого його реформування, навчитися поєднувати класичний «лекційний» виклад з інтерактивними формами навчання і з використанням інформаційних технологій. І в цьому бурхливому середовищі роль викладача повинна бути змінена. На перший план повинні вийти наставництво, функція емоційного лідера, комунікатора, навігатора, організуючого взаємодію студентів.

Говорячи про те, які форми навчання підходять для сучасного покоління, в якості глобальної тенденції відзначається мікронавчання (microlearning) – тут освітні платформи і бренди конкурують за швидкі і стислі курси в режимі коротких аудіо - і відеоповідомлень, статей і сторіз.

Час – велика цінність для сьгоднішніх студентів, можливість витратити його ефективно часто стає для них головним аргументом. Вони шукають ідеальне співвідношення між витраченим часом, обсягом отриманої інформації і «користю», яку вони зможуть з цієї інформації витягти. Якщо витрати часу занадто великі, вони або зовсім відмовляться від вивчення матеріалу курсу, або будуть шукати інформацію десь ще. Часу завжди недостатньо, втрачати його, неефективно. Якщо досліджувана інформація дуже потрібна, але погано структурована, і її освоєння забирає зайвий час – учні шукатимуть її в «незалежних» джерелах, що багато викладачів також розцінюють, як «небажання вчитися старанно».

Важливою складовою сучасного навчання є діалог з викладачем і однокурсниками. У традиційних навчальних закладах, де викладачі та студент зустрічаються в аудиторії, достатньо можливостей для такого діалогу – треба лише їх використовувати. У дистанційному ж навчанні можуть допомогти сучасні технології: деякі навчальні заклади, наприклад, використовують блоги викладачів і учнів, щоб дати їм можливість обговорювати різні аспекти вивчення курсу.

Середовище, породжене високими технологіями, – важливий інструмент для їх навчання: для них лекція в традиційній аудиторії – це все одно, що «німе кіно» для глядачів, які звикли до звукового. Зрозуміло, мало у кого воно викличе живий інтерес.

Сучасна молодь сприймає візуальну інформацію краще, ніж представники будь-якого іншого покоління. Про це слід пам'ятати і враховувати цю особливість стилю навчання молодого покоління, яке звикло отримувати візуальну інформацію з різних ЗМІ – це сприятиме їх успішному навчанню. Крім того, досвід цих учнів у виділенні важливого з великих обсягів інформації формувався саме для візуального сприйняття – і найкращим чином притаманним для нього ж.

Покоління Z називають ледарями і егоцентристами. Не найкращі якості для студента, але працювати з ними потрібно. Ці люди талановиті і краще орієнтуються в світі, швидко аналізують великі обсяги інформації, видають нові оригінальні рішення, легко справляються з декількома завданнями одночасно. Соціальні мережі тримають такого студента в курсі тенденцій. Він – скарб для роботодавця. Але, щоб цей скарб роздобути, потрібно ставити завдання інакше. Для проведення експерименту авторами було обрано дві групи студентів – менеджерів 3-го та четвертого курсів ПрАТ «ВНЗ «МАУП» по десять осіб у кожній. Протягом двох тижнів студентам надавалися завдання в рамках різних дисциплін, які були сформульовані «в традиційній формі» та «з практичним підґрунтям». Підлягала перевірка гіпотеза, що в голови покоління Z вбудований восьмисекундний фільтр. За дослідженнями Microsoft, стільки уваги підлітки приділяють новій інформації [6]. Діти соцмереж не здатні сприймати довгі повідомлення. Усне завдання треба укласти в 25 слів. А потім розгорнуто пояснити письмово і по пунктах. Кожен пункт теж повинен складатися не більше ніж з 25 слів. Покоління Z погано запам'ятовує, тому що вони росли в середовищі, коли все можна уточнити в Інтернеті. Письмове завдання допоможе згадати нюанси.

Перше завдання (з маркетингу) полягало у підготовці за замовленням компанії, з якою ВНЗ співпрацює, рекламної презентації по продукції компанії, а саме – пошиття новорічних костюмів. Працівники служби маркетингу були попереджені про можливість великої кількості телефонних дзвінків та не заперечували проти цього. Брала участь дві групи студентів 3-го курсу, які вивчають дисципліну Маркетинг.

Таблиця 1.

## Завдання для виконання завдання «Презентація»

1 група	2 група
<i>Завдання</i>	
1. Презентацію потрібно зробити для реклами костюмів «Діда Мороза», «Санта Клауса», «Снігуроньки» та «Сніговика» 2. Термін виконання – тиждень 3. Додаткова інформація за телефонами відділу маркетингу фірми (вказано номери)	Презентація новорічних костюмів 1. Термін виконання – тиждень: 2. Форма подання – слайд-шоу з елементами анімації та музичним супроводом 3. Відеоматеріал зі свят за попередні роки можна отримати за телефоном (вказано), контактна особа (вказано) 4. Макети костюмів – (телефон та контактна особа) За умови узгодження із замовником, презентація буде використана для реклами на місцевому телебаченні

(розроблено авторами)

Результати першої групи:

1) 8 з 10 студентів звернулися до «Мереж» й використали шаблони презентації.

2) 9 з 10 презентацій мали статичний вигляд.

3) всі студенти взяли фото в Інтернеті.

4) до маркетингового відділу не зверталися.

Загальний висновок: Завдання виконано «аби як». Результат виявився незадовільним. Це визнали самі студенти, викладач та замовник.

Результати другої групи були зовсім іншими. Студенти виконали завдання за інструкцією, але з використанням креативу. Після спілкування з працівниками фірми одну презентацію залишили у вигляді презентації з елементами анімації, а другу – «переформатували» у відеоролик, в якій самі і виступили в ролі моделей, використовуючи костюми, надані фірмою.

Ще один позитивний момент – майже в перший день виконання завдання зрозуміли, що замість 10 особистих презентацій краще виконати колективні. В результаті обидві роботи задовольнили замовників та вже використовуються у передноворічній рекламі, а студенти отримали матеріальну винагороду за виконану роботу.

Дистанційна освіта для покоління Z – це їх комфортне середовище, оскільки робота для них – це набір завдань, які вони повинні виконувати якісно і в строк. Термін – єдине обмеження, яке ці студенти сприймають. Але недотримання терміну має свої наслідки. При аудиторній роботі на семінарах можна іноді і «одмовчуватися», а онлайн класи контролюють термін виконання всіх завдань.

Практика роботи з курсовими проектами також дає свої результати. Нами було проаналізована організація роботи онлайн класів на освітніх платформах в нашому навчальному закладі. Визначена пряма залежність між добре структурованим завданням та результатами роботи студентів.

Завдання на курсову роботу за всіма дисциплінами студенти отримують у першому місяці семестру (з покроковим планом виконання), однак, у режимі офлайн терміни надання виконаних окремих частин робіт порушувалися на 30% частіше, ніж у період дистанційної роботи.

Ще одним неочікуваним, але ефективним результатом роботи на дистанційній формі, виявилось онлайн консультування. Загальногрупові, а також індивідуальні консультації були записані на відео, що дозволяло використовувати їх замість «записних книжок». Ми вже наголошували, що це покоління не може запам'ятати великі масиви інформації – їм потрібні інструкції. І таке відео виступає саме в ролі інструкції, що виключає необхідність повторних консультацій.

І викладачі, і студенти оцінили переваги «онлайн кабінетної» форми роботи з індивідуальними завданнями та курсовими проектами. Студенту не просто поставлена задача та терміни її виконання, він розуміє, що «людський фактор» вимкнено – система зафіксує реальні дати виконання того чи іншого завдання.

Невідвертість покарання у вигляді втрати певної частини рейтингових балів дисциплінує та стимулює студента.

Таким чином, використовуючи «поколінський підхід», авторами статті визначено особливості та ефективні технології навчання (таблиця 2).

Таблиця 2.

**Особливості навчання представників покоління Z та ефективні освітні технології**

<b>Особливості навчання</b>	<b>Технології</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Відмова від репродуктивних методів навчання.</li> <li>• Забезпечення студентської самостійності, що дозволить зберегти інтерес і мотивацію до дії.</li> <li>• Надання студентам можливості працювати з матеріалами курсу за вільним графіком.</li> <li>• Висока швидкість навчання (не тільки кількість днів, годин, але і прискорення подачі інформації, скорочення часу на вирішення завдань, швидше реагувати на результат).</li> <li>• Необхідність включати педагогічні технології з розвитку критичного мислення, вводити в навчання елементи змагальності.</li> <li>• Використання системи заохочень «тут і зараз».</li> <li>• Розвивати навички ведення дискусії, просування своїх ідей, виявлення плюсів і мінусів в будь-яких рішеннях і ситуаціях.</li> <li>• Інформація невеликими порціями, відео-матеріали — невеликі за часом.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Технологія залучення учнів до створення контенту, орієнтація на практичні навички.</li> <li>• Кейс-технології.</li> <li>• Ігрові технології.</li> <li>• Дебати.</li> <li>• Інтерактивні технології.</li> <li>• Майстер-клас.</li> <li>• Тренінг.</li> <li>• Блоги викладачів і студентів, групові чати для обговорення навчальних матеріалів.</li> </ul>

Універсальними навичками в сучасній системі освіти вважаються соціальна практика, проектна діяльність, навички комунікації. Перспективною моделлю бачиться «liberalarts», які концентруються на розвитку загальних навичок (generalskills, критичного мислення, емоційного і соціального інтелекту).

Отже, ситуація в освітньому процесі штовхає її учасників на пошуки нових форм і методів навчання. Іноді новомодні форми витісняють перевірені століттями форми навчання. Від «традиційно-лекційного» викладу перейти до яскравих, чітких і наочних презентацій. При традиційно-лекційному викладі працює мозок, і інформація завантажується в пам'ять на тривалий термін, а презентації на лекціях з одного боку – це короткострокове засвоєння одержуваної інформації, а з іншого – ще один крок у розвитку кліпового мислення у студентів. Викладачам необхідно бути в стані «безперервної самоосвіти». По-перше, вони, як і будь-які інші професіонали, повинні прийняти думку про те, що вчитися тепер доведеться завжди. По-друге, вчитися доведеться не в рамках одного предмета, а постійно розширювати кругозір, щоб залишатися на крок попереду своїх поінформованих студентів.

У перспективі для підтримки лідерських позицій викладачам потрібно готувати освітні траєкторії під покоління, для яких «розумні» технології стають не просто інструментом комунікації та навчання, а звичайними соціальними практиками.

#### Список використаних джерел

1. Зеленов Є. А. Цифрове покоління: ризики, переваги, засоби взаємодії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. – Вип. 5 (86), 2018. – с. 46–57.
2. Колесова Г. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами». –URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami> (дата звернення 16.11.2020р.).

3. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта*. – Вип.1, 2018. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2018\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2018_1_11) (дата звернення 11.11.2020р.).
4. Покоління Z: как правильно ставить задачи сегодняшним двадцатилетним. URL: <https://vc.ru/10701-generation-z> (дата звернення 22.11.2020р.).
5. Попова С.Н. Теория поколений – ключ к оптимизации процесса обучения современного студента. URL: <http://www.nop-dipo.ru/en/node/581> (дата звернення 15.11.2020р.).
6. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. Инновационные проекты и программы в образовании. – Вип. 2, 2014. – с. 24-30.
7. Шах К. М., Зарішняк І.М. Особливості навчання покоління Z. – URL: <file:///C:/Users/532B~1/AppData/Local/Temp/7657-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-15378-2-10-20191203-1.pdf> (дата звернення 21.11.2020р.)



Наукове видання

**Освітнє лідерство: від теорії до практики**

Монографія

За науковою редакцією В. Р. Міляєвої

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 18,5. Обл.-вид. арк. 12,78.

Видавець Р. А. Козлов

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

097-192-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК No 4514 від 01.04.2013