МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних та соціальних наук

Кафедра педагогіки

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

Спеціальність 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»

на тему **ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Виконав: студент(ка) групи ПОЦТ-22зм Костенко Є.В. \_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (прізвище та ініціали) (підпис)

Керівник: к.п.н., доцент, Кузьменко О.Г. \_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (посада, вчене звання, науковий ступінь, (підпис)

 прізвище та ініціали)

Завідувач кафедри: академік НАПН України \_\_\_\_\_\_\_\_\_

 д.пед.н.,проф.Шевченко Г. П.   (підпис)

Рецензент: к.п.н., доцент,Бовт А.Ю. \_\_\_\_\_\_\_

 (науковий ступінь, вчене звання, прізвище та ініціали) (підпис)

Київ – 2023

ЗМІСТ……………………………………………………………………………...2

ВСТУП ………………………………………………………………………….…3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ…….6

1.1. Сутність оргацізаційно-управлінської компетентності молодих фахівців в контексті компетентнісного підходу…………………………………………….6

1.2. Зміст та структура оргацізаційно-управлінської компетентності майбутнього фахівця…………………………………………………….............14

1.3. Критерії формування організаційно-управлінської компетентності…….23

Висновки до першого розділу ………………………………………………….33

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..…35

2.1. Діагностика стану сформованості оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді ………………………………………..35

2.2. Педагогічні умови формування оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді ............................................................. 43

2.3. Рекомендації підвищення рівня оргацізаційно-управлінської компетентності…………………………………………………………………..57

Висновки до другого розділу…………………………………………………...65

ВИСНОВКИ …………………………………………………………………….66

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……………………………………...69

ДОДАТКИ……………………………………………………………………….77

**ВСТУП**

Одним із найважливіших напрямів модернізації вищої освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору є підвищення її якості. Завданням вищої школи є не лише озброєння студентів відповідними фаховими знаннями, а й формування у них професійної компетентності, важливою складовою якої є організаційно-управлінська компетентність. Адже саме компетентність набуває останнім часом все більшої актуальності у зв’язку з постійною трансформацією соціального досвіду, модернізацією сфери професійної освіти, створенням різноманітних видів авторських педагогічних систем, зростанням рівня вимог суспільства до підготовки фахівця.

Аналіз сучасного наукового доробку та міжнародної професійної практики дозволив констатувати, що поняття компетентності виступає фундаментальним поняттям, оскільки компетентність фахівця об’єднує в собі інтелектуальне і навичкове новоутворення; має інтеграційну природу, вбираючи в себе низку однорідних умінь і знань; відображає ідеологію інтерпретації змісту фахової кваліфікації, що формується від очікуваного результату (стандарту). Оскільки одним із важливих видів діяльності фахівця є організаційно-управлінська діяльність, критерієм професіоналізму її суб’єкта і метою його професійного становлення є саме організаційно-управлінська компетентність.

Дослідження проблеми компетентнісного підходу до підготовки фахівців останнім часом викликає інтерес у вчених та практиків. Вітчизняними науковцями досліджується широке коло питань, пов’язаних з цією проблематикою. Так різні аспекти проблеми формування компетентності стали предметом дослідження В. Баркасі, О. Білик, І. Богданової, А. Богуш, І. Бондаренко, А. Бодальова, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А Журавльова, Л. Карпової, Н. Кічук, С. Козак, З. Курлянд, М. Левківського, А. Линенко, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, М. Нагач, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, О.Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук та ін.

Організаційно-управлінська компетентність фахівців стала предметом наукових досліджень таких учених, як А. Грушева, Р. Гріфін, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, І. Зязюн, Л. Карамушка, М. Кириченко, Л. Кравченко, В. Кремень, Ю. Конаржевський, Н. Островерхова, Є. Павлютенкова, М. Поташник, В. Рикі, Ф. Хміль, В. Яцура та ін. Проблема формування організаторських умінь у майбутніх фахівців досліджувалася М. Курочкіним, М. Максіяновим, О. Оспаровим, В. Сапоровською та ін.

Натомість проблема формування оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді ще недостатньо досліджена. Отже, актуальність даного питання зумовило вибір теми магістерського дослідження: **«Формування організаційно-управлінської компетентності у студентської молоді».**

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати умови формування організаційно-управлінської компетентності у студентської молоді.

**Завдання дослідження**:

1. Науково обґрунтувати сутність оргацізаційно-управлінської компетентності молодих фахівців.

2. Розкрити зміст та структуру оргацізаційно-управлінської компетентності майбутнього фахівця.

3. Визначити критерії формування організаційно-управлінської компетентності.

4. Визначити педагогічні умови формування оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді.

5. Надати рекомендації підвищення рівня оргацізаційно-управлінської компетентності.

**Об’єкт дослідження** – процес формування оргацізаційно-управлінської компетентності.

**Предмет дослідження** – особливості формування оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді.

**Методи дослідження**: для розв’язання окреслених завдань, досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування організаційно-управлінської компетентності; узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних для з’ясування умов формування організаційно-управлінської компетентності; вивчення й аналіз досвіду експериментальних досліджень навчальних закладів; емпіричні: педагогічне спостереження за навчально-виховною діяльністю студентів; бесіди з викладачами педагогічних дисциплін.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**1.1. Сутність оргацізаційно-управлінської компетентності молодих фахівців в контексті компетентнісного підходу.**

Активне і таке необхідне входження України в європейське освітнє середовище, інтеграція національної системи вищої освіти у світову та орієнтація на європейські й світові стандарти, впровадження принципів дуальної освіти та співпраці з бізнесом, подальша студентоорієнтованість і багато інших викликів сприяють впровадженню до змісту сучасної освіти компетентнісного підходу, основна суть якого розкривається через поняття «компетенція».

Якість освітніх послуг лежить у площині умов підтримки конкурентоспроможності освітньої діяльності та постає основним чинником забезпечення бізнес-середовища, ринку праці кваліфікованими молодими фахівцями [56].

Освітня діяльність є одним із фундаментальних напрямів вищої освіти, а функції ЗВО у розвитку молодих фахівців набагато ширші та різнобічніші. Діяльність ЗВО має велике значення і впливає на соціальну та економічну сфери. Разом із розвитком економіки змінюється вплив ЗВО на бізнес-середовище у таких напрямах: створює підґрунтя для розвитку людського потенціалу, нових знань і формує майбутніх кваліфікованих фахівців, спроможних задовольняти потреби економіки та ринку праці.

 Головною ціллю освітнього процесу у ЗВО є підготовка кваліфікованого молодого фахівця різного профілю, конкурентоспроможного на національному ринку праці, компетентного, котрий успішно працює в обраній професії, володіє знаннями із суміжних сфер діяльності, орієнтованого на безперервний професійний ріст та зростання рівня соціально-професійної мобільності. Підготовка висококваліфікованих, компетентних і затребуваних, які користуються попитом на ринку праці фахівців – головна соціально-економічна функція ЗВО [62].

Питання формування організаційно-управлінських компетентностей молодих фахівців у ЗВО України є надзвичайно актуальним до розв’язання, що визначає розвиток економіки України загалом.

Заклад вищої освіти (ЗВО) (до прийняття Закону України «Про освіту» [36] застосовувався термін вищий навчальний заклад) – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей [4].

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «у вищих навчальних закладах підготовка за напрямами і спеціальностями фахівців всіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності» [37]. У Законі України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» вказано, що молодь – це громадяни України віком від 14 до 35 років [38]. Закон України «Про зайнятість населення» акцентує увагу на «молоді, яка закінчила або припинила навчання у закладах загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти і, яка вперше приймається на роботу» [39].

На сьогоднішній день напрацьовано нормативно-правову базу державного регулювання ринку праці молоді. Проте, на практиці реалізація закріплених норм щодо регулювання процесів працевлаштування молоді залишається недосконалою і в нормативно-правових актах існує велика кількість прогалин. Відповідно до діючого законодавства України сучасній молоді надаються великі правові гарантії та підтримка. Однак, не завжди вони впроваджуються та реалізовуються. У нормативно-правових актах наразі відсутні регіональні програми працевлаштування студентів у вільний від навчання час, гарантії захисту молодих працівників від дискримінації за віковою ознакою, законодавчо не врегульовано розмір оплати праці молоді [40].

Незважаючи на чималий доробок українських і зарубіжних учених із зазначеної проблематики, і досі триває дискусія, що стосується змісту понять «компетенція» та «компетентність», визначення основних компонентів.

Щоб краще та чіткіше зорієнтуватися у термінології і визначенні досліджуваних дефініцій, розглянемо основні наукові тлумачення категорії «компетенція».

Якщо детально проаналізувати визначення терміну «компетенція», можна відокремити ключові ознаки. Серед ключових ознак виділено ті, які використовують дослідники для того, щоб описати зміст дефініції «компетенція»:

• «досвід», «коло питань, повноважень» у певному напрямку діяльності у яких має бути обізнана особа і яких має набути;

• «норма», як досягнення, які особа отримує у процесі своєї діяльності, певний рівень здобутків;

• «здатність» застосовувати свої вміння та навички;

• «сукупність якостей», якими має володіти компетентна особа;

• «готовність» до професійної «діяльності» та виконання завдань;

• набута «система знань» та вміння їх застосовувати;

• внутрішні та зовнішні «ресурси» та вміння ефективно їх використовувати.

Погоджуємося із думкою низки вчених, що компетенцію можна подати як систему знань і спектр питань, у яких має бути обізнана особа, котра була б готова отримати та вміло використовувати ресурси, здатною на досягнення якісних результатів у своїй професійній діяльності [47].

Загальним для більшості трактувань поняття «компетентність» є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи успішно виконувати різноманітні завдання, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв’язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню до певного переліку предметів і процесів. Водночас простежується взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов [16].

У Представництві ЄС наголошують, що українська освіта повинна працювати над формуванням ключових компетентностей для молодих фахівців, навичок, оскільки це сучасні вимоги ринку праці та виклики нової «Четвертої промислової революції», яку зараз активно обговорюють у всіх інформаційних проєктах [65].

 У процесі навчання та розвитку молода людина бажає отримати компетентності, які допоможуть їй у майбутньому стати успішним та ефективним працівником, який зможе постійно розвиватися, спілкуватися та успішно адаптуватися до змін на ринку праці.

 В академічному тлумачному словнику (1970-1980) зазначається, що «компетентний – це той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий» [1]. Тобто під час навчання та розвитку молода людина бажає отримати компетентності, які допоможуть їй у майбутньому стати успішним та ефективним працівником, прагне постійно розвиватися, спілкуватися та ефективно адаптовуватися до змін на ринку праці.

Відповідно до затверджених методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти зазначається, що компетентність – «динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [24].

Компетентність поділяють на три види: інтегральні, загальні та спеціальні (фахові, предметні) і в описі освітньої програми проводиться детальний аналіз, подаються характеристики і перелік компетентностей випускника, які формуються відповідно до кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій (НРК), згідно із Законом України «Про освіту».

Компетентності, на думку дослідників, є певними показниками та індикаторами, що дають змогу визначити готовність до конкретної діяльності, особистого зростання, вдосконалення та продуктивної участі в житті суспільства. Їх набуття дає людині можливість орієнтуватися в умовах сучасного суспільства, інформаційному просторі, подальшому здобутті освіти та мінливому ринку праці. Водночас позиції дослідників щодо окреслення поняття «компетентність» неоднозначні: одні ототожнюють їх з компетенціями, сукупністю знань, умінь, навичок особистості, готовністю до діяльності, інші підтримують точку зору, що ця категорія є окремим особистісним утворенням [10].

Аналізуючи визначення дослідниками терміну «компетентність», зазначимо, що основні характеристики компетентісного фахівця – це якісні досягнення та здібності, які на основі досвіду, вмінь та навичок дають можливість фахівцю ухвалювати успішні рішення і вирішувати проблеми в заданій сфері його діяльності.

Отже, компетентність – це усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та приводять до особистісного зростання.

Згідно із дослідженням Цільмак О.М. [54], ключові компетентності можна класифікувати відповідно до спрямованості особистості (на себе, на інших, на діяльність). І на підставі цього виділено такі ключові компетентності:

- особистісні (яка пов’язана з внутрішнім світом людини, її світоглядом, емоціями, потребами, переконаннями, поглядами, мотивацією, інтересами, схильностями, індивідуально-психологічними особливостями тощо);

- соціальні (яка пов’язана з середовищем у якому живе особистість, суспільство, соціальною діяльністю особистості її взаємодією з соціальним середовищем тощо);

- діяльнісні (що пов’язана з основною діяльністю особи – навчання, трудова, професійна, наукова діяльність тощо).

«Компетентність» також ще трактують, як певну обізнаність та кваліфікованість у відповідній сфері чи виді діяльності, зокрема вміло виконувати свої функціональні і професійні обов’язки та ухвалювати правильні рішення [66]. Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17.01.2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя.

 Компетентнісний підхід у ЗВО орієнтований на створення і розвиток ключових (основних) компетентностей молодого фахівця. Підсумком цього є формування узагальненої компетентності молодого фахівця, що дає можливість стати компетентним у визначеному колі питань, сфері діяльності чи напрямі дій.

Компетентності необхідні для молодого фахівця, оскільки сприяють підвищенню особистого потенціалу, збільшенню можливостей для працевлаштування, старту кар’єри та його подальшого зростання. Компетентності розвиваються в процесі навчання протягом життя.

Серед переліку усіх компетентностей, організаційно-управлінські компетентності є одними із важливих і необхідних для сучасних молодих спеціалістів, які тільки починають формуватися як фахівці, співпрацюють з кількома віковими поколіннями та змушені фахово виконувати свої управлінські функції, реагувати на виклики сучасної економіки і чітко вибудовувати стратегію розвитку підприємства.

Підготовка конкурентоспроможних молодих фахівців, які також є професійно компетентними, є одним із стратегічних завдань української освіти. Зростання наукових знань і необхідність постійного оновлення їх упродовж життя одного покоління об’єктивно перетворює освіту на вирішальний чинник суспільного розвитку, економічного зростання держави, підвищення добробуту її громадян. Сьогодні якість людських ресурсів в значній мірі визначається рівнем їх професійної компетентності та управлінської зокрема. Саме огранізаціно-управлінська компетентність, на наш погляд, забезпечує високий рівень професіоналізму спеціаліста [30].

У процесі формування організаційно-управлінської компетентності важливо виробити вміння працювати у колективі та бути ланкою єдиного механізму, здатність чітко бачити свої задачі та їх роль у досягненні спільної мети. Колективи співробітників мають бути стійкими та швидко реагувати на все нове. У цьому контексті важливими чинниками організаційно-управлінської компетентності є: вміння формувати та згуртовувати колектив професіоналів, правильно формулювати завдання і визначати шляхи для досягнення поставленої цілі; здійснювати ефективне керування усіма ланками управлінського процесу; здатність керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей у відповідності з заданою якістю [31].

Індивідуальні організаційно-управлінські навички постають важливим чинником як найму, так і професійного зростання працівників, зокрема, найважливші з них – самоменеджмент [57], лідерство, управління проектами, управління людьми [48], здатність ухвалювати та впроваджувати рішення. Усі ці управлінські навички є елементами управлінських компетентностей.

Є чимало гарних можливостей навчання управлінським навичкам, які потрібно постійно розвивати. Особливо актуальним і практичним є дистанційне та змішане навчання із можливістю навчатися в онлайн форматі. Така форма навчання дає нагоду навчатися, як у час проведення занять, так і у вільний час, переглядаючи відео-лекції чи цікаву та корисну інформацію, щоб отримати необхідні знання для професійного розвитку, або подальшого працевлаштування. Із стрімким розвитком інформаційних технологій, застосування сучасних методів навчання мають змінюватися та оновлюватися щороку.

Щодо поняття «управлінська компетентність», то у науці і в освітньому процесі цей термін розглядають як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, а також дають можливості долучатися до певного кола управлінських рішень або ж самостійно на основі отриманих навичок та знань вирішувати управлінські завдання.

Управлінська компетентність – це вміння використовувати на практиці сучасні організаційно-управлінські принципи і методи; вміння застосовувати власні повноваження і практикувати їх у вирішенні професійних питань, відповідальність за виконання рішень; уміння чітко дотримуватись поставлених цілей і завдань; сформовані навички з об’єктивного аналізування і оцінювання отриманих результатів; вміння моніторити і контролювати, аналізувати інформаційний простір, застосовувати критичне мислення й використовувати різноманітні джерела інформації; уміння знаходити творчий підхід до справи, наявність лідерських якостей, таких як: цілеспрямованість, відповідальність, ініціативність, обов’язковість, самостійність, вміння підтримувати свій професійний авторитет, дисциплінованість, здібність ухвалювати правильні рішення в умовах невизначеності [59].

 На нашу думку, організаційно-управлінські компетентності – комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань, необхідних для ефективного управління організацією і включає аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу.

Ефективність діяльності організації, її конкурентоспроможність перебувають у залежності від реалізації організаційно-управлінських компетентностей фахівців і є основою для втілення інноваційних перетворень, принципів сталого розвитку тощо. Організаційно-управлінські компетентності можуть бути сформовані через спеціальну підготовку, навчання та практичний досвід. Дослідження стану розвитку ринку праці та вищої освіти дає змогу виявити актуальні організаційно-управлінські компетентності молодих фахівців.

Отже, організаційно-управлінську компетентність ми можемо визначити як теоретичну та практичну організаційну та управлінську підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб’єктну здатність, а також професійну, фахову, особистісну і психологічну готовність до успішної організаційно-управлінської діяльності молодих фахівців. У цьому визначенні водночас бачимо її багатозначність і конкретність, що дійсно так, оскільки вона об’єднує два види компетентності – організаційну та управлінську, що залежить від специфіки кадрового менеджменту та посади, яку обіймає конкретний спеціаліст.

Сукупність організаційно-управлінських компетентностей молодого фахівця можна узагальнити так:

1) перелік загальних (ключових) організаційно-управлінських компетентностей молодих фахівців різних сегментів. Цей набір має бути універсальним, обов’язковим для засвоєння усіма фахівцями незалежно від їхньої спеціалізації;

2) перелік спеціалізованих організаційно-управлінських компетентностей, які розробляються відповідно до специфіки освітнього напряму та спеціалізацій.

**1.2. Зміст та структура оргацізаційно-управлінської компетентності майбутнього фахівця.**

Сьогодні управління, будучи «загальної людською діяльністю», бере участь у всіх сферах людського життя, в його соціальному вдосконаленні, а значить, має велике значення для суспільства, «відіграючи організаційно-впорядкуючу роль», і вимагає високої професійної підготовки фахівців різних галузей.. Сучасному педагогу для виконання своїх професійних обов’язків потрібно бути організованим, відповідальним, комунікабельним, конкурентоспроможним, схильним до ризику, професійно компетентним, що говорить про підвищення вимог і розширення функцій освітньої діяльності. Компетентність в управлінні проявляється в здатності до продуктивного виконання професійних організаційно-управлінських функцій і проявляється в організаційно-управлінській компетентності, яка формується з основних і спеціальних компетенцій.

Професійна організаційно-управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у вироблені певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [17].

В науково-педагогічній літературі розроблено велику кількість класифікацій професійних компетенцій молодих фахівців. Відомими серед них є класифікації Г. Гордієнко, Г. Малик,М. Слободяника, Л. Філіпової. Зокрема, серед професійних компетенцій фахівців Г. Малик виділяє:

1. Ключові (соціальні, етичні, навчально-пізнавальні, іншомовні; комунікативні та ін.);

2. Загально-професійні (інформаційно-управлінські (відображають сутність інформаційного менеджменту, який належить як до загальної теорії управління, дослідження операцій і системного аналізу, так і до інформаційно-комунікаційного напряму діяльності);

3. Загально-управлінські (дозволяють ефективно здійснювати глобальне управління організацією);

4. Інформаційно-правові (дотримання інформаційного законодавства);

5. Спеціально-професійні. [22, 89].

Професійні компетенції фахівців: [52]:

- загально-професійні: здатність використовувати знання, уміння й навички в галузі теорії і практики управління організацією; знання правових основ і законодавства України в і документального забезпечення сфери управління в будь-яких галузях; здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, навички роботи в команді та ін.

- спеціалізовано-професійні компетенції, які поділяються на три блоки:

а) кадровий, б) організаційно-управлінський; в) інформаційно-аналітичний [52, 28].

Зокрема, організаційно-управлінська компетентність містить знання й уміння формувати гнучкий стиль керівництва, виконувати управлінські операції планування та звітування, здійснювати контроль за якістю інформаційно-документаційного забезпечення, сприяти високому рівню виконання співробітниками своїх службових обов’язків.

М. Слободяник виділяє п’ять фахових компетенцій молодого фахівця:

1) інноваційну;

2) технологічну;

3) інформаційно-комунікаційну;

4) управлінську (передбачає необхідні знання для керівництва колективом, розуміння сутності прийняття й змісту управлінського рішення; здійснення ефективного контролю й вміння ефективно керувати підлеглими);

5) організаційну (організація діяльності колективу, стратегічне й оперативне планування та здійснення звітності) [43, 110].

Зокрема, професійна діяльність молодого спеціаліста на первинних посадах полягає у:

1) реалізації загальних функцій, що забезпечують координацію внутрішньої управлінської діяльності між керівником та підприємством, установою, організацією;

2) прийнятті оперативних рішень у межах своєї компетенції; функціональній та інформаційній підготовці проектів рішень;

3) організації та регулюванні діяльності керівника;

4) вирішенні стереотипних, діагностичних, прогностичних задач з документознавства та інформаційної діяльності тощо, що, власне, і може бути кваліфіковане як організаційно-управлінська діяльність [14].

Організаційно-управлінську компетентність учені визначають з позиції здатності та готовності ефективно вирішувати організаторські й управлінські завдання в ролі суб’єкта й об’єкта управління. Її кваліфікують як готовність до виконання організаційних і управлінських завдань, наявність ціннісних орієнтацій, здатність прийняття індивідуальних і колективних управлінських рішень; здатність приймати оптимальні управлінські рішення; сприймати, аналізувати і реалізовувати управлінські інновації у професійній діяльності [49, 119].

Поряд із цим, у науково-педагогічній літературі спостерігається тенденція до розділення організаційної та управлінської компетентностей. Зокрема, О. Бєлова, А. Таюрський управлінську компетентність розглядають як здатність і готовність цілісно та глибоко аналізувати, виявляти, точно формулювати проблеми установи, знаходити й ефективно реалізовувати з великої кількості альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний підхід щодо конкретної ситуації цієї установи; Л. Кисельова вбачає в ній інтегральну особистісно-професійну характеристику в сукупності когнітивного, ціннісного, комунікативного та організаційно-діяльнісного компонентів, що визначає готовність і здатність професійно виконувати управлінські функції, забезпечуючи ефективне вирішення професійних завдань [49, 119].

В. Ягоднікова стверджує, що сформована управлінська компетентність передбачає вміння використовувати на практиці сучасні організаційно-управлінські принципи і методи; застосовувати власні повноваження у вирішенні питань, нести відповідальність за виконання рішень; уміння чітко поставити ціль і завдання; здібність об’єктивно аналізувати й оцінювати результати; вміння здійснювати контроль; вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи, наявність певних лідерських якостей, таких як: відповідальність, обов’язковість, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, здібність приймати правильні рішення в умовах невизначеності, вміння підтримувати свій авторитет [58].

Як відзначає Л. Половенко, в процесі формування професійної компетентності важливо виробити вміння працювати у колективі та бути ланкою єдиного механізму, здатність чітко бачити свої завдання та їх роль у досягненні спільної мети; колективи мають швидко реагувати на всі зміни. У цьому контексті важливими чинниками управлінської компетентності виступають:

- уміння формувати та згуртовувати колектив професіоналів, правильно формулювати завдання та визначати шляхи для досягнення поставленої цілі;

- здійснювати ефективне керування усіма ланками управлінського процесу;

- здатність керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей відповідно до заданої якості.

Професійну управлінську компетентність дослідниця трактує як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [31].

Сформовану управлінську (менеджерську) компетентність називають професіоналізмом управління, ключовими факторами якого виступають:

- знання, що дозволяє розпізнавати проблеми та знаходити способи їх вирішення;

- досвід управлінської діяльності як комплекс знань і навичок, набутих у процесі практичної діяльності методом проб і помилок, оцінювання та усвідомлення успіху, аналізу результатів, зокрема й недоліків;

- мистецтво управління, тобто здатність співпраці з людьми, узгодження їхньої діяльності;

- уміння налагоджувати комунікативні зв’язки і формувати позитивні стосунки в колективі;

- середовище, як оточення, що розвиває потенціал професіоналізму всієї системи управління: персонал управління, професійні якості працівників системи управління, організація управління як розподіл функцій, ставлення до роботи, технології вирішення проблем, взаємодія ланок, інформаційне забезпечення тощо [3].

У структурі управлінської компетентності виокремлюють чотири основних функціональних компоненти: когнітивний, організаційний, комунікативний, рефлексивний, – для кожного з яких визначено склад функцій, освоєння способів виконання яких дозволить формувати операційний комплекс педагогічної та управлінської діяльності. Цей комплекс розглядається як відповідні вміння, способи дій керівника, що за певного досвіду роботи мають стати навичками та не менш важливою складовою управлінської компетентності – професійно значущими якостями особистості [14].

До психологічних особливостей особистості й професійної діяльності, які визначають рівень її організаційно-управлінської компетентності, відносять уміння створити ефективну управлінську команду; здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності й самому їх визначати; швидке реагування на зміну ситуації; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; установку на розвиток організації; творчу активність і здатність до нововведень; рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках. У структуру організаційно-управлінської компетентності в сучасних умовах слід включати знання іноземних мов, володіння комп‘ютером, екологічні та економічні знання, маркетинґ, захист інтелектуальної власності тощо. Фахівці визначають і такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі.

В структуру організаційно-управлінської компетентності за А. Хуторським входять:

- організаційна компетенція як здатність і готовність самостійно організовувати професійну діяльність на основі її планування і оцінки (Е. Зеер);

- управлінська компетенція, як інтегральна властивість особистості, що базується на професійних управлінських цінностях, які відображають її готовність і здатність застосовувати систему управлінських знань, умінь і особистісних якостей в процесі професійної управлінської діяльності;

- комунікативна компетенція як знання у сфері комунікативних дисциплін, комунікативні здібності, здатність до емпатії, здатність до самоконтролю, культура вербального і невербального спілкування (А.В. Хуторський);

- компетенція мотивації як здатність використовувати основні теорії мотивації, лідерства для вирішення управлінських завдань з урахуванням групової поведінки [51].

Можна виділити 4 складових компоненти організаційно-управлінської компетентності:

- уміння здійснювати цілепокладання і конструювання організаційно-управлінської діяльності, її планування і передбачення результатів;

- уміння здійснювати аналіз діяльності, самодіагностику і на основі цього вносити корективи;

- уміння встановлювати і підтримувати відносини;

- уміння використовувати адекватні засоби, форми, методи, прийоми діяльності для досягнення оптимальних результатів організаційно-управлінської діяльності.

Аналіз професійних компетенцій сучасного педагога показав, що всі організаційно-управлінські компетенції можна згрупувати по шести загальним напрямам визначеної ситуації:

- готовність до застосування і розробки нормативно-правової бази в управлінській діяльності;

- здатність до планування операційної (виробничої), тобто освітньої, діяльності організації;

- готовність до організації та реалізації проектної діяльності;

- готовність до управління персоналом;

- здатність приймати ефективні управлінські рішення;

- готовність до застосування сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в управлінській діяльності [51].

Цілеспрямоване формування організаційно-управлінської компетенції у студентів необхідне, щоб в майбутньому вони відчували себе дійсно конкурентоспроможними фахівцями, здатними компетентно вирішувати професійні завдання і кваліфіковано здійснювати освітню діяльність.

Організаційно-управлінська діяльність фахівця – це планування та організація роботи, координація заходів щодо підлеглих та управлінський вплив – забезпечується як загальними параметрами професіоналізму особистості, так і окремими організаційними та лідерськими здібностями молодого фахівця, високим рівнем його самоорганізації, системою психічних властивостей і якостей, що характеризують емоційно-вольову стійкість суб’єкта дослідження та творчим підходом до вирішення різноманітних професійних завдань. Саме тому, генератором ефективної організаційно-управлінської діяльності спеціаліста є його організаційно-управлінська компетентність, яка, з одного боку, складається з низки організаційних та управлінських компетенцій, а з іншого – виступає якісною особистісною характеристикою, до якої входять здібності та вміння самоорганізовуватися та організовувати інших людей для спільної діяльності, впливати на процеси цієї діяльності, приймати організаційні та управлінські рішення.

У формуванні організаційно-управлінської компетентності молодого фахівця важливе місце займає організаційна та управлінська поведінка. В організаційній поведінці (діяльності) відображається активність особистості як суб’єкта, що взаємодіє, його здатність до домінування та лідерства. Управлінська діяльність вимагає від особистості наявності таких професійно-важливих якостей, як:

- спроможність керувати власною особистістю;

- схильність до постійного розвитку та зростання;

- творчий підхід до керівництва людьми;

- вміння налагоджувати групову діяльність тощо.

Водночас, в організаційно-управлінській поведінці реалізуються можливості використання психологічного потенціалу, який сприяє становленню особистості професіонала.

Активна організаційно-управлінська поведінка втілюється у цілеспрямованих і неодноразових діях суб’єкта, спрямованих на формування ефективних взаємин між усіма учасниками колективу, застосування доцільних способів і прийомів стилів управлінської діяльності та практичну реалізацію управлінських рішень. Організаційно-управлінська поведінка визначається також інтенсивністю комунікативного процесу особистості, тобто кількістю та якістю міжособистісних контактів суб’єкта, що супроводжується управлінням взаємообміном інформацією.

Продуктивність здійснення організаційно-управлінської поведінки в першу чергу залежить від уже наявних знань, умінь і, найголовніше, – навичок організаційно-управлінської діяльності. Однак потрібно враховувати і деякі особистісні якості, що повинні бути сформовані у суб’єкта управління – ті, які забезпечують інтерактивний аспект діяльності – процес встановлення і підтримання психологічного контакту з усіма учасниками досудового розслідування, здійснення психологічного впливу, уникнення або нейтралізацію конфліктних ситуацій під час взаємодії тощо.

Таким чином, важливими питаннями нашого дослідження постали:

- виявлення закономірностей стилю міжособистісних стосунків у діяльності успішних фахівців;

- зумовленість компетенцій організаційно-управлінської компетентності молодих фахівців деякими їх психологічними особливостями (характерологічними та особистісними).

**1.3. Критерії формування організаційно-управлінської компетентності.**

Рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця залежить від рівня сформованості певного набору компетенцій, що були визначені нами вище. Таким чином, для визначення загального рівня сформованості організаційно-управлінської компетентності необхідно визначитись із критеріями оцінювання її складових компонентів, їх показниками і рівнями сформованості. З цією метою проведемо аналіз досвіду різних науковців. Критерії, показники і рівні сформованості мають найбільш точно охарактеризувати теоретичні знання, практичні уміння і особистісні якості майбутнього фахівця та підтвердити рівень сформованості його організаційно-управлінської компетентності. При цьому вони повинні відповідати умовам об’єктивності оцінки.

У зв’язку з цим вважаємо за необхідне наголошувати про те, що критерії і показники діагностування її розвиненості мають бути пов’язаними зі змістом їх організаційно-управлінської діяльності та безпосередньою реалізацією організаційної та управлінської функцій майбутнього спеціаліста. У процесі з’ясування основних компонентів їх організаційно-управлінської компетентності орієнтуємося на вимоги системного, компетентнісного, контекстного та суб’єктно-діяльнісного методологічних підходів до розуміння їх компетентності.

Зокрема, це такі вимоги:

- системний підхід: орієнтує до врахування, з одного боку, всіх аспектів їх фахової діяльності як суб’єктів кадрової роботи в різних ланках управління організацією – від оперативного до стратегічного, а з іншого – контекстне виокремлення її функцій, які визначають структуру чи компоненти їх фахової компетентності як системного психолого-педагогічного явища та чіткого визначення кожного компонента згідно зі посадовими функціями; такими провідними компонентами цієї діяльності є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, технологічно-процесуальний, організаційно-управлінський, комунікативний, індивідуально-психічний і суб’єктний; предметом нашого дослідження є організаційно-управлінський, який також слід сприймати як підсистему цієї діяльності та системно проаналізувати та обґрунтувати кожен її компонент;

- компетентнісний – з’ясування практичної організаційно-управлінської здатності молодого фахівця до реалізації організаційно-управлінської функції в роботі, яка переважно в них має організаційно-управлінський характер; це зумовлено з тим, що кожен фахівець, з одного боку, мінімум організовує свою фахову діяльність (а відповідні начальники – роботу всього відділу, який вони очолюють), а з іншого – мінімум управляє роботою підлеглих; відповідно, необхідно чітко виокремити структуру організаційно-управлінської компетентності, яка мінімально складається зі ціннісно-мотиваційного, інтелектуального, поведінково-діяльнісного, індивідуального-психічного та суб’єктного компонентів; їх слід обов’язково слід конкретизувати згідно зі вимогами контекстного підходу та адаптувати до певної посади;

- контекстний – характеру та специфіки їх фахової, безпосередньо організаційно-управлінської діяльності в конкретній організації;

- суб’єктно-діяльнісний – чіткої логіки роботи на різних посадах, яка включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційний, управлінський, менеджерський, індивідуально-психічний і суб’єктний аспекти як із урахуванням специфіки певного виду галузі, так і конкретного посадового призначення кожного спеціаліста; головна вимога цього підходу – кожний молодий фахівець має бути суб’єктом професійної діяльності конкретно [60].

Для проведення достовірного оцінювання організаційно-управлінської компетентності майбутнього фахівця необхідно вирішити завдання по визначенню критеріїв і показників, та описати їх за рівнями. З цією метою проведемо стислий аналіз визначення поняття «критерій» та конкретизуємо його зміст.

У науковій літературі поняття «критерій» трактується по-різному. Відомо, що критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, ступінь розвитку тієї чи іншої якості. Критерій – це засіб визначення, норма, мірило, мірка яка використовується для оцінювання предмета чи явища [44].

Так, дослідник А. Галімов зазначає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» [7].

В. Курило [19] зазначає, що в педагогіці під поняттям «критерій» розуміють ознаку, яка відображає суттєві якісні характеристики. Значення найбільш загального поняття «критерій» – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої відбувається оцінювання або класифікація будь-чого.

Якщо обрати наведене визначення за основу з-поміж інших визначень поняття, то, критерії організаційно-управлінської компетентності молодого фахівця повинні відображати різницю між рівнями, містити розпізнавальні ознаки, оцінювати повноту сформованості відповідних її компонентів.

Отже, на основі проведеного аналізу джерел щодо даної проблеми , а також врахування вимог сучасних методологічних підходів до розуміння змісту організаційно-управлінської компетентності вважаємо доцільно визначити мінімальну кількість критеріїв діагностування її розвиненості, які можуть певним чином за кількістю варіюватися залежно від конкретної галузі та посади молодого фахівця.

*Ціннісно-мотиваційний критерій* є вкрай необхідним для діагностування організаційно-управлінської компетентності фахівця, оскільки «…цінності… формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх ставлення до світу, до речей, до діяльності, до інших людей і до самого себе» [8, 52], тобто вони формують їх ставлення до роботи та відповідно формують і насичують конкретним змістом її мотивацію, оскільки ці цінності та мотивація складають підвалину цієї компетентності та відповідно визначають смисл, мету і результат їх організаційно-управлінської діяльності. Цей критерій має дати можливість з’ясувати смислове наповнення цінностей і мотивації роботи молодого фахівця, усвідомлення ними організаційно-управлінських цінностей, настанов та їх сприйняття як підвалини відповідної діяльності. Так, позитивне ставлення до неї формує і розвиває їх внутрішню вмотивованість та стимулює суб’єктну поведінку в ній, актуалізацію організаційного та управлінського видів потенціалу в процесі розв’язання посадових питань і вирішення організаційно-управлінських завдань, а також потребу у розвитку організаційно-управлінських знань, розвитку та вдосконаленні раніше набутих організаційно-управлінських умінь і здатностей.

Отже, система цінностей і мотивації молодого фахівця реалізує насамперед аксіологічну, виховну та регулятивну функції в розвитку їх організаційно-управлінської компетентності та стимулює творчу реалізацію ними організаційно-управлінської функції в роботі.

Зміст цього критерію складають такі показники: цінності організаційно-управлінської діяльності молодого фахівця; мотивація організаційно-управлінської діяльності. Це насамперед організаційно-управлінські потреби, мотиви, мотивація та цінності відповідної діяльності [60].

*Когнітивний критерій* організаційно-управлінської компетентності молодого фахівця дає можливість з’ясувати знання ними своєї організаційно-управлінської діяльності та усвідомлення її специфіки, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних професійних і організаційно-управлінських знань, що складають підвалину їх організаційно-управлінської діяльності й практичного – організаційно-управлінського – мислення.

Доцільно виокремити три групи показників цього критерію: організаційні знання; управлінські знання; професійні знання, оскільки без перших знань друге втрачає контекстність та адресність. Професійні знання необхідні кожному з них для реалізації своєї організаційно-управлінської функції на різних посадах.

*Організаційний критерій* такої компетентності дає можливість з’ясувати їх практичну здатність використовувати професійні та організаційно-управлінські знання при вирішенні ними організаційних завдань в роботі, що дозволяє з’ясувати практичну їх здатність успішно застосовувати набуті професійні знання у процесі реалізації посадових компетенцій. Даний критерій виокремлений у зв’язку з тим, що суттєва частина службової діяльності має організаційний характер, яка практично здійснюється і реалізується без урахування диспозиції «начальник» – «підлеглий». Використання цього критерію дає можливість з’ясувати, з одного боку, оволодіння студентами організаційними навичками, вміння та здатностями щодо організації як своєї роботи, здатність до планування та організації своєї організаційної діяльності, а з іншого – здатність організовувати діяльність інших колег і по горизонталі, і по вертикалі – підлеглих.

Показники такі: організаційні вміння та навички успішно вирішувати практичні організаційні завдання; організаційні вміння щодо оцінювання обстановки, приймати оптимальні рішення і домагатися їх реалізації; організаторські навички та вміння щодо діяльності управління в стандартних і екстремальних ситуаціях та умовах фахової діяльності; вміння організовувати як власну діяльність, так і підлеглих [60].

*Управлінський критерії* організаційно-управлінської компетентності дає можливість з’ясувати управлінську здатність фахівців управляти діяльністю та функціонуванням своїм та своїх підлеглих. Така потреба виникає у зв’язку з необхідністю управління своєю фаховою діяльністю, а також підлеглих. Саме необхідність цілеспрямованого та контекстного управління вимагається сформованості в студентів управлінських навичок, умінь і здатностей.

Показники такі: управлінські вміння та здатності своєчасно й якісно виконувати накази та розпорядження старших начальників; ухвалювати управлінські рішення, чітко та якісно доводити їх до відповідних посадових осіб; управлінські навички та вміння щодо організації фахової діяльності як підлеглих, так і своєї.

*Індивідуально-психічний* критерій організаційно-управлінської компетентності фахівців є вкрай необхідним, оскільки він дає з’ясувати їх професійно важливі організаційно-управлінські якості. Вони зумовлюють результативність реалізації ними посадових компетенцій на різних ланках управління, сприяють реалізації власного організаційно-управлінського потенціалу в роботі, забезпечують незалежність, гнучкість і оперативність у прийняті та ухваленні відповідних рішень у стандартних і нестандартних ситуаціях організаційно-управлінської діяльності та брати на себе відповідальність за її результати.

Показники такі: лідерство; комунікативність; відповідальність як організатора та управлінця; організованість як суб’єкта управління.

*Суб’єктний критерій* організаційно-управлінської компетентності фахівців поряд зі ціннісно-мотиваційним критерієм є найважливішими, оскільки дає можливість з’ясувати їх здатність сприймати самого на посаді та фахово діяти зі чітким усвідомленням своєї відповідальності за результати організаційно-управлінської діяльності з урахуванням специфіки управління в оргацізації, досягнення цілей своєї організаційно-управлінської діяльності. Для цього вони насамперед мають бути автономними, самостійними та відповідальними, тобто усвідомлення ними самого себе на певній посаді, що демонструє їх суб’єктне ставлення до себе як до професійного суб’єкта. Власне сформованість і розвиненість цього компонента сприяють їх організаційно-управлінській актуалізації як управлінців, як організаторів.

Показники такі: автономність в організаційно-управлінській діяльності; об’єктивне самооцінювання як фахівця; відповідальність як суб’єкта управління на певній посаді; професійна суб’єктність як професіонала, управлінця, організатора [60].

Ступінь розвитку структури управлінської компетентності керівника в єдності та взаємозв’язку її компонентів оцінюється за наступними критеріями:

- управлінське й педагогічне мислення; повнота, глибина, системність управлінських, правових, економічних і спеціальних знань, їх застосування у вирішенні професійних та управлінських ситуацій; усвідомлення управлінських цінностей; аргументоване висунення нестандартних рішень та алгоритмів управлінської, предметно-практичної діяльності (когнітивний компонент);

- здійснення комплексу організаційних заходів, спрямованих на виконання мети і завдань установи; мобілізація колективу до оптимально ефективних професійних дій щодо реалізації функцій; забезпечення сприятливих умов для розвитку працівників та установи; вміння керувати своїм часом і часом підлеглих, володіння навичками самоменеджменту (організаційний компонент);

- висока здатність впливати на думку колективу; продуктивна взаємодія в управлінській діяльності, толерантне сприйняття партнерів на основі емпатійних налаштувань; професійно-групова співпричетність, уміння сформувати команду однодумців (комунікативний компонент);

- професійна саморегуляція, вміння володіти почуттями; корекція власної поведінки і діяльності щодо поставлених цілей, конкретної ситуації і результатів самопізнання власних ділових, особистісних якостей і психофізичних особливостей; адекватна самооцінка і самоаналіз управлінської діяльності; приборкання підсвідомих реакцій організму і психіки з метою запобігання відмов уваги, пам’яті, некерованих емоцій(рефлексивний компонент) [3].

Умовами формування організаційно-управлінських компетенцій у структурі підготовки майбутніх педагогів, на нашу думку, є наступні:

- деталізація структури організаційно-управлінських компетенцій в освітніх програмах підготовки, на основі вимог стандартів;

- формування у студентів стійкої мотивації до вдосконалення організаційно- управлінських компетенцій;.

- методичне та інформаційне забезпечення викладачів і студентів;

- міждисциплінарна організація процесу формування організаційно-управлінських компетенцій;

- організація квазіпрофесійної діяльності студентів при використанні активних методів і нетрадиційних технологій навчання;

- розробка діагностичного інструментарію та фондів оцінних засобів;

- організація попереднього, оперативного, етапного та підсумкового контролю рівня сформованості організаційно-управлінських компетенцій;

- реалізація зворотних і складних форм застосування інноваційних методів, зокрема мозкового штурму, ділових ігор, проектних технологій, психолого-педагогічних тренінгів, які використовуються і як своєрідна форма навчання, і як засіб відпрацювання окремих професійних навичок, і як інструмент формування професійної мотивації, рефлексивних та комунікативних здібностей студентів.

Основними ознаками розвитку організаційно-управлінської компетентності майбутнього фвхівця є його здатність в грамотному управлінні освітньою організацією, здійсненні ефективної організації освітнього процесу, вмінню мотивувати себе або колектив, володіти навичками ефективної комунікації і професійною культурою [51].

Рівень – це ступінь її розвиненості, що дає можливість трансформувати якісні показники у кількісні та відповідно достатньо об’єктивно оцінювати ступінь її розвиненості за кожним компонентом. На основі цього можна узагальнити середньо-статистичні величини для визначення рівнів розвиненості кожного її компонента. Пропонуємо три рівні – задовільний, середній і високий оскільки на цій посаді вони не можуть мати незадовільного рівня її сформованості, оскільки в протилежному випадку можна наголошувати про їх професійну непридатність.

Задовільний рівень.

Задовільний рівень розвиненості професійних цінностей, часткове позитивне ставлення до свого фаху та прагнення реалізувати власний організаційний і управлінський потенціали, наявність внутрішньої мотивації, інтересу до фахової діяльності як суб’єкта управління, слабка активність у саморозвитку як професійного суб’єкта; наявність фахової спрямованості; задовільна розвиненість організаційних та управлінських навичок і вмінь як фахівця, навичок і вмінь до виконання організаційно-управлінських завдань за посадовим призначенням, до прийняття організаційно-управлінських рішень, наявність комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії; задовільна розвиненість індивідуально-психічних якостей; наявність навичок і вмінь об’єктивного самооцінювання, а також результативності своєї професійної та організаційно-управлінської діяльності;

Достатній рівень.

Хороша розвиненість фахових цінностей, позитивного ставлення до обраного фаху та прагнення реалізовувати власний професійний та організаційно-управлінський потенціали, наявність внутрішньої мотивації, інтересу до роботи, достатня активність у саморозвитку; хороша вираженість професійної та організаційно-управлінської спрямованості; добра орієнтація у цілях і завданнях своєї організаційно-управлінської діяльності, чітке розуміння її сутності, системний і систематизований характер професійних та організаційно-управлінських знань, хороші знання щодо фахової; хороша розвиненість організаційно-управлінської навичок і вмінь, розвинена організаційно-управлінська здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття професійних і фахових рішень, хороша розвиненість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як суб’єкта організаційно-управлінської діяльності; розвиненість організаційно-управлінських навичок і вмінь; розвиненість індивідуально-психічних якостей та їх чіткий прояв; здатність до об’єктивного самооцінювання та результативності своєї організаційно-управлінської діяльності.

Високий рівень.

Чітка та стійка розвиненість професійних і організаційно-управлінських цінностей, стійке позитивне ставлення до обраного фаху та прагнення реалізовувати власний організаційно-управлінський потенціал в фаховій діяльності, сформованість внутрішньої мотивації, інтересу до організаційно-управлінської діяльності, стійка активність у розвитку та саморозвитку; чітка та стійка орієнтація у цілях і завданнях своєї організаційно-управлінської діяльності, творче розуміння її сутності, системний і контекстний характер організаційно-управлінських знань, системний рівень знань; стійка розвиненість організаційно-управлінських навичок і вмінь, творча здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття фахових рішень, чітка сформованість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії; стійка розвиненість організаційно-управлінських навичок і вмінь; стійка розвиненість індивідуально-психічних якостей; висока здатність до об’єктивного самооцінювання та результативності власної організаційно-управлінської діяльності.

**Висновки до першого розділу**

На підставі теоретичного дослідження проблеми формування організаційно-управлінської компетентності ми дійшли висновку, що сьогодні не існує однозначного визначення понять «компетентність», «професійна компетентність», «організаційна компетентність», «управлінська компетентність», «організаційно-управлінська компетентність»..

Компетентність **–** це особистісна інтегративна характеристика професійного й особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення професійної діяльності.

Компетентність викладача розуміється як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних знаннях, практичних уміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях і досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати педагогічну діяльність.

На підставі аналізу наукових доробок було з’ясовано, що до складових професійної компетентності науковцями здебільшого віднесено: фахову, соціальну, психологічну, методичну, інформаційну, рефлексивну, комунікативну, організаційну, управлінську тощо.

Організаційно-управлінська компетентність – комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань, необхідних для ефективного управління організацією і включає аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу.

Зважаючи на подане визначення, у її структурі визначено когнітивний, особистісний та управлінський компоненти, кожний з який має свою підструктуру. На нашу думку, когнітивний компонент має такі складові, як-от: знання організаторської діяльності, наявність організаторських і комунікативних умінь; особистісний компонент передбачає сформованість морально-вольових, лідерських якостей, а також толерантності у студентів; управлінський компонент складається з умінь вирішувати конфлікти, приймати рішення, рефлексувати діяльність.

Для формування у студентської молоді організаційно-управлінської компетентності у процесі фахової підготовки необхідно створювати відповідні педагогічні умови формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців, під якими ми розуміємо обставини, що сприяють підготовці майбутніх спеціалістів до здійснення організаторської та управлінської діяльності на підприємствах будь-якої галузі. В ході теоретичного дослідження визначено й науково обґрунтовано такі педагогічні умови, як-от: забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців до здійснення організаторської та управлінської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання.

**РОЗДІЛ ІІ**

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**2.1. Діагностика стану сформованості оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді**

Показником якості освіти є сформованість оргацізаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців, яку Міністерство освіти і науки України трактує як «комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості». Тому якість освіти необхідно розглядати як технологічний процес, що містить якість надання освітніх послуг, якісне засвоєння матеріалу, якісний контроль та якість результату освіти.

З метою діагностики стану сформованості оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді нами було вивчено результати ґрунтовних експериментальних досліджень та проаналізовано використані дослідниками методи.

Перше, цікаве для нас, дослідження «стану сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти» [12]. До експерименту було залучено декілька закладів таких, як: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького Житомирський державний університет імені Івана Франка, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. В експерименті брали участь 93 магістранти, а також 36 науково-педагогічних працівників.

Для реалізації завдань експериментального дослідження було використано метод педагогічного анкетування, а отримані дані було оброблено відповідними методами математичної статистики.

Обробка даних і визначення оцінки рівня обізнаності, потреби та здатності до управлінської діяльності, сформованості управлінської компетентності здійснювались відповідно до логіки етапів організації констатувального етапу експерименту. На першому етапі здійснювалась обробка первинних даних анкетування – підрахунок відповідей, їх цифрова кодифікація, визначення відсоткового розподілу за розділами анкети з кожного запитання. На другому етапі проводилась рейтингова оцінка компетентностей, які на думку магістрантів створюють пріоритетний базис ефективної управлінської діяльності, труднощів і факторів, які впливають на якість та результативність роботи керівника. На третьому етапі визначались основні описові статистики досліджуваних показників, визначався вид розподілу агрегованих показників (сукупність відповідей магістрантів у відсотковому виразі), здійснювався розрахунок коефіцієнтів кореляції «тау Кендалла», дисперсійний аналіз Фрідмана, коефіцієнтів конкордації Кендалла, проводився факторний аналізи за методом головних компонент з «varimax» обертанням для зменшення розмірності вихідних даних і встановлення найбільш вагомих факторів впливу на ефективність управлінської діяльності за результатами педагогічного анкетування магістрантів. Опрацювання отриманих даних здійснено з використанням комп’ютерних математико-статистичних комплексів IBM SPSS Statistics 23, програми Microsoft Excel 2016.

Було підготовлено анкету, структуровану за наступними блоками:

1. Перший блок запитань стосувався дослідження рівня обізнаності магістрантів у змісті ключових дефініцій управлінської діяльності, до яких нами віднесено управління, огранізаційно-управлінську компетентність, а також компоненти управлінської компетентності.

2. Другий блок запитань спрямовувався на оцінку особистісних потреб у формуванні управлінської компетентності та визначення рівня особистісної здатності до реалізації управлінських повноважень.

3. Третій блок запитань стосувався виокремлення компетентностей, що доцільно формувати майбутньому керівнику закладу загальної середньої освіти (етична, комунікативна, саморозвитку, продуктивної діяльності, конфліктологічна, психологічна, загальногалузева, економічна, правова, предметно-методична, діагностична, навчальна, інформаційна, технічна).

4. Четвертий блок запитань стосувався виявлення труднощів, що можуть на думку магістрантів перешкоджати якісній управлінській діяльності.

5. П’ятий блок питань стосувався ранжування (від 1 до 15) факторів, наявність або відсутність яких вплине на якість реалізації управлінських повноважень.

6. Шостий блок запитань спрямовано на оцінку рівня сформованості компетентностей магістранта за відповідними показниками та рівнями.

В результаті аналізу результатів проведеного анкетування було визначимо рівень обізнаності магістрантів у змісті управлінської діяльності, оцінювання власних потреб у формуванні управлінської компетентності, доцільності формування компонентів управлінської компетентності, сформованості управлінської компетентності.

Проаналізувавши результати опитування магістрантів за першим блоком питань, констатовано наявність не тільки необізнаності, а й нерозуміння основних дефініцій управлінської діяльності. Як свідчать результати обробки первинних даних, абсолютно не розуміють змісту поняття «управління закладом освіти» 27,7% опитаних; «управлінська компетентність керівника» 36,2%; «компоненти управлінської компетентності керівника закладу освіти» 17,7%. Це достовірно підтверджується проведеними розрахунками Q-критерію щодо відмінностей кількості відповідей, адже в сукупності відповіді, які співпадали за змістом з усіх трьох питань та повного нерозуміння їх сутності становили загалом 76,0%, а решта відповідей, які можна охарактеризувати як фрагментарне, але наближене до правильного розуміння змісту означених вище понять, становить лише 24,0%, а значення Q-критерію на рівні значущості 1,64 становить -13,8717, що свідчить про достовірну більшість неправильних відповідей магістрантів, і як наслідок, наявність у групі переважної більшості студентів, які не орієнтуються в змісті і сутності визначальних понять управлінської діяльності.

Результати опитування магістрантів відповідно до другого блоку запитань показали наявність різних рівнів потреби у формуванні організаційно-управлінської компетентності. Власне самооцінювання відбувалось за наступними рівнями: високий, достатній, середній, низький, потреба відсутня. Анкетування показало, що усі магістранти усвідомлюють необхідність формування управлінської компетентності, що підтверджується 0% за рівнем «потреба відсутня». Разом із цим високий і достатній рівень потреби у формуванні управлінської компетентності відчувають 77,0% магістрантів, тоді як 23,0% вважають, що вони володіють знаннями, уміннями і навичками управлінської діяльності, а тому рівень їх потреб є середнім або низьким. Показник Qкритерію на рівні значущості 1,64 становить 8,1118. Це дозволяє стверджувати, що переважна більшість магістрантів усвідомлюють значення і необхідність формування управлінської компетентності для здійснення в майбутньому ефективної професійної діяльності.

При оцінюванні особистісної готовності до управлінської діяльності нами було виокремлено наступні рівні: високий, достатній, середній, низький, відсутність сформованої управлінської компетентності. Результати анкетування показали, що 17,0% магістрантів, не маючи профільної освіти зі спеціальності «Менеджмент», мають високий рівень сформованості управлінської компетентності та здатні без навчання в магістратурі реалізовувати управлінську діяльність у закладі загальної середньої освіти; 38,3% магістрантів вважають, що наявні в них знання та уміння дозволяють до отримання фахової спеціальності на достатньому рівні виконувати професійні управлінські зобов’язання; 21,2% магістрантів усвідомлюють наявність необізнаності в реалізації управлінських функцій та оцінюють власну здатність до практичної управлінської діяльності на низькому рівні. Значення Q-критерію 1,3678 на рівні значущості 1,64 свідчить, що достовірно неможливо встановити різницю в оціночних судженнях магістрантів щодо власної готовності до здійснення управлінської діяльності, а зважаючи на результати першого розділу анкети, доцільно припустити, що більшість з них не об’єктивно оцінюють власні можливості й рівень готовності до здійснення управлінської діяльності, значно завищуючи самооцінку.

Аналіз результатів анкетування магістрантів за третім блоком запитань показав наступний відсотковий розподіл відповідей щодо необхідності формування компонентів управлінської компетентності: переважна більшість опитаних вважають, що найбільш пріоритетним завданням є формування комунікативної компетентності (14,3%), наступними за значущістю магістранти вважають етичну (10,4%), навчальну (10,0%), правову (9,1%), саморозвитку та самоосвіти, психологічну (8,3%), загальногалузеву (7,0%). Найнижчий пріоритет магістранти надали діагностичній (2,6%), технічній (3,0%), економічній (4,3%), конфліктологічній (4,8%) компетентностям, що свідчить про нерозуміння змісту й сутності діяльності керівника закладу освіти за цими напрямами.

Зазначені результати дають можливість сформувати рейтинг значущості компонентів управлінської компетентності, якими бажають оволодіти магістранти під час навчання: комунікативна, етична, навчальна, правова, саморозвитку та самоосвіти, психологічна, загальногалузева, предметно-методична, інформаційна, продуктивної діяльності, конфліктологічна, економічна, психологічна, діагностична.

Наведені вище показники підтверджують наявність некомпетентності магістрантів у трактуванні та змісті зазначених компонентів, а також відсутність розуміння напрямів діяльності закладу загальної середньої освіти, що потребують управлінського контролю.

Четвертий блок запитань дозволив структурувати важливі та значущі перешкоди в управлінській діяльності для магістрантів за рейтинговою системою наступним чином:

1. Відсутність практичних умінь управлінської діяльності – 16,4%.

2. Низький рівень теоретичної обізнаності в управлінській діяльності – 9,1%.

3. Низький рівень володіння правовою базою – 8,5%.

4. Недооцінка власних управлінських дій – 7,3%.

5. Низький рівень ведення внутрішньої документації – 4,8%.

6. Недостатня впевненість у власних діях управлінського характеру, низький рівень самоосвіти, відсутність навичок організації системи внутрішньо-шкільного контролю, відсутність навичок публічної самопрезентації – 4,2%.

7. Недостатній рівень умінь в організації колективу, відсутність теоретичної бази знань, низький рівень уміння приймати правові рішення, недостатній рівень іншомовного спілкування – 3,6%;

8. Відсутність впевненості у своїх управлінських діях – 3,0%.

9. Неготовність до інноваційної діяльності – 2,4%.

10. Недостатній рівень умінь в організації колективу, низький рівень комунікативних навичок, відсутність навичок у плануванні роботи, неспроможність реалізувати теоретичні знання на практиці – 1,8%.

11. Неспроможність знаходити компроміс у конфліктних ситуаціях, відсутність теоретичних знань у здійсненні діагностування, низький рівень знань з організації охорони праці, відсутність навичок контролю за веденням внутрішньої документації – 1,2%.

12. Відсутність прагнення до саморозвитку, неспроможність швидко реагувати на зміни в законодавстві, низький рівень володіння інформаційними технологіями – 0,6%.

Зазначені результати свідчать про усвідомлення магістрантами перешкод, що можуть існувати в практичній управлінській діяльності. Разом із цим, низький відсотковий розподіл відповідей дає можливість стверджувати про необхідність створення мотиваційного середовища щодо засвоєння змісту компонентів організаційно-управлінської компетентності, а також введення спецкурсу «Управлінський практикум».

П’ятий блок містив завдання щодо визначення важливості факторів впливу на ефективність управлінської діяльності. Результати анкетування дозволили здійснити розподіл відповідей магістрантів за значущістю факторів у відсотковому та бальному розподілі. У рейтинговому вимірі відповіді магістрантів розподілились наступним чином: уміння організовувати навчальний процес; володіння методологією управлінської компетентності; володіння правовою інформацією з управління закладом освіти; обізнаність у міжнародному законодавстві, що впливає освітній процес України; уміння уникати та розв’язувати конфліктні ситуації; наявність навичок управління виховним процесом; уміння створити умови з охорони праці в закладі; володіння навичками створення іміджу закладу освіти; уміння здійснювати контроль за організацією методичної роботи; спроможність захищати результати інтелектуальної діяльності; уміння впроваджувати інноваційні системи; володіння інформаційними технологіями; уміння організації господарської діяльності; здійснення контролю за фінансово-економічною діяльністю; наявність етичних якостей і спілкування з колективом.

Відсотковий розподіл балів дає можливість стверджувати про визнання магістрантами важливості усіх факторів управлінської діяльності, оскільки вони розподіляються в межах 31,3÷38,5. Враховуючи те, що фактори впливу визначались, виходячи із змісту компонентів управлінської компетентності, констатуємо доцільність їх формування при підготовці магістрантів. Окрім того, проведений аналіз ще раз доводить відсутність у магістрантів сформованості компетентностей, що утворюють організаційно-управлінську.

Наступне дослідження [9], що представляє для нас інтерес, було проведено у двох закладах вищої освіти: Кам’янець-Подільському Національному університеті імені Івана Огієнка (37 осіб), Національному університеті фізичного виховання і спорту України (53 особи), метою якого було з’ясувати реальний стан сформованості управлінської компетентності фахівців та виявлення основних проблеми і тенденції її розвитку.

Усього було залучено 90 студентів та 10 експертів. Для з’ясування сучасного стану сформованості управлінської компетентності майбутніх учителів фізичної культури студентам і експертам запропонували визначити ступінь їх задоволеності рівнем її сформованості, а визначення здійснити за такими критеріями: не задоволені, опосередковано задоволені, максимально задоволені. Результати опитування були опрацьовані, а висновки подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати опитування студентів та науковців

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень задоволеності | Майбутні фахівці ФКіС | Експерти |
| Кількість опитаних студентів | % | Кількість опитаних експертів | % |
| Максимально задоволений | 8 | 8,88 | 1 | 10 |
| Задоволений | 36 | 39,96 | 2 | 20 |
| Не визначився | 7 | 7,77 | – |  |
| Незадоволений | 31 | 34,51 | 6 | 60 |
| Максимально не задоволений | 8 | 8,88 | 1 | 10 |
| **Усього** | **90** | **100** | **10** | **100** |

Так, під час експрес опитування було з’ясувано, що думки респондентів суттєво розходяться. Узагальнений рівень позитивної відповіді (задоволеності) у студентів – 48,84 %, а негативної відповіді (незадоволений і не визначився) – 51,16 %, що фактично дає змогу зробити висновок, що думки студентів 50 на 50 % поділилися. Натомість, експерти відповіли, що задоволені – 30 % опитаних і незадоволені – 70 % відповідно. Такі відповіді експертів свідчать про рівень їх розуміння, з чим будуть зіштовхуватись майбутні випускники і до чого вони реально готові. На нашу думку, низький рівень реального оцінювання справ сформованості організаційно-управлінської компетентності студентами зумовлений тим, що у студентів низький рівень особистої самокритичності через відсутність відповідних професійних знань.

В подальшому під час нашого дослідження з’ясуємо педагогічні умови, що притаманні для формування оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді.

**2.2. Педагогічні умови формування** **оргацізаційно-управлінської компетентності у студентської молоді.**

Під педагогічними умовами, зазначає С. Гончаренко, розуміють такі обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв’язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [11].

За В. Ясененком, реалізація педагогічних умов, тобто таких обставин, обстановки або способів організації, що підкоряють розвиток професійних й особистісних якостей майбутніх фахівців поставленій меті, забезпечує підвищення ефективності організації їх навчання «як ступеня досягнення ними цілей підготовки порівняно з вимогами освітніх стандартів» [61].

Під педагогічними умовами також розуміють сукупність необхідних і достатніх заходів, що створюють найбільш сприятливу обстановку («середовище, що розвиває») для розвитку психологічної компетентності в організаторській діяльності.

В. Ясененко вважає, що педагогічні умови – це сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [61].

З огляду на вищезазначене, під педагогічними умовами формування організаційно-управлінської компетентності студентської молоді розуміються обставини, що сприяють підготовці майбутніх спеціалістів до здійснення організаторської та управлінської діяльності в умовах закладу вищої освіти.

На нашу думку, формування організаційно-управлінської компетентності студентської молоді буде здійснюватися ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови, як-от: створення позитивної мотивації майбутніх фахівців до здійснення організаторської та управлінської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання; залучення студентів до участі в ділових іграх.

Зазначимо, що подані педагогічні умови, з одного боку, є відносно самостійними, а з іншого – вони взаємопов’язані, взаємодоповнюють і взаємообумовлюють одна одну і впливають на результат у такому поєднанні, оскільки є єдиним комплексом.

Однією з необхідних педагогічних умов, що сприятиме формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів, на нашу думку, є забезпечення позитивної мотивації у студентів до здійснення організаторської та управлінської діяльності. Мотиваційна настанова посідає чільне місце у структурі підготовки майбутніх фахівців, оскільки мотиви виступають провідним фактором регуляції активності особистості, її діяльності.

Мотивація – сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, захоплень, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найбільш широкому сенсі передбачає детермінацію поведінки взагалі. Вважаємо, що мотиваційна настанова на організаційно-управлінську діяльність сприяє професійній спрямованості до цієї діяльності, передбачає сформованість позитивного ставлення, налаштованості студентів до зазначеної діяльності, здобуття відповідних знань, оволодіння уміннями і навичками щодо організації діяльності як свої власної, так і своїх підлеглих. На нашу думку, під час навчання у вищому навчальному закладі необхідно вмотивовувати майбутніх фахівців на організаційно-управлінську діяльність.

Мотив (від лат. приводити в рух, штовхати) – внутрішній збудник діяльності, що надає їй особистісного сенсу. Так, підвищення ефективності діяльності студентів пов’язане насамперед з розвитком їхніх соціально цінних мотивів відповідно до вимог навчання у вищому навчальному закладі і майбутньої професії. Посилення суспільних мотивів у поведінці студентів сприяє розвитку в них потреби оцінити якості своєї особистості під кутом певних професійних вимог [30].

Поняття «мотив», за визначенням Н. Кузьміної, означає спонукання до діяльності, пов’язані із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість. Мотиви педагогічної діяльності, зауважує вчена, – це спонукання, пов’язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати в галузі певного предмета; чи то потреба працювати з людьми (виховувати їх, навчати), заснована на самосвідомості своїх здібностей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов’язана з виконанням ролі, обумовленої змушеним вибором професії, змушеним вирішенням задач, запропонованих професією [18].

У психологічних концепціях мотивації (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) на сучасному етапі переважає когнітивний підхід до мотивації, в межах якого особливого значення набувають усвідомлення і знання людини, які допомагають їй під час здобуття інформації, узгодження своєї думки з думкою інших, прийняття рішень у конфліктних ситуаціях і т. ін.

У структурі мотивації діяльності педагогів, зазначають М. Дьяченко і Л. Кандибович, можуть домінувати різні мотиви:

1. Гуманістична мотивація. Характеризує ставлення до інших людей, їхнє прийняття. Вона притаманна альтруїстичним натурам, для яких характерне прагнення бути корисним людям і допомагати їм, постійно самовдосконалюватися заради успіхів учнів.

2. Активно-пізнавальна мотивація відрізняється спрямованістю педагога на вивчення студентів, пізнання предмета своєї спеціальності, поглиблення і розширення своїх знань, пошук нових підходів до вирішення питань навчання й виховання.

3. Мотивація, що самоактуалізується, виявляється у прагненні утвердити себе в ролі педагога, виявити свої особистісні й професійні можливості, самостійно знайти ефективні методи впливу на студентів.

4. Активно-творча мотивація спрямована на кінцевий результат шляхом перетворювальної активності. Для неї характерне прагнення педагога постійно знаходитися в дієвому стані, у пошуку найкращих методів викладання і різноманітних підходів до навчання й виховання студентів.

5. Я-центрована мотивація виявляється у прагненні педагога творчо виконувати свою роботу, відчути задоволення від власних можливостей, підвищити свій професійний рівень, цікаво проводити заняття, заслужити повагу інших людей.

6. Ситуативна, адаптивно-невизначена мотивація виявляється у розсудливості, незадоволенні зовнішніми умовами, що перешкоджають його роботі, у конформності, сумнівах відносно своїх висновків і прийнятих рішеннях, у заниженні рівня професійних домагань [30].

На нашу думку, важливою у будь-якій, а особливо в педагогічній, діяльності є наявність в особистості мотивації досягнення успіху.

В теорії мотивації Д. Мак-Клеланда запропоновано три види потреб, зокрема потреби в успіху, тобто потреби в досягненнях, в перевищенні встановлених стандартів діяльності. Під потребами в успіху розуміються потреби в усвідомленні особистих досягнень, а не у винагородженні таких досягнень. Люди з такою потребою намагаються виконати свою роботу краще, якісніше, ефективніше, ніж це було зроблено до них. Дослідження науковця показали, що люди з потребами в успіху найбільш мотивовані роботою, яка передбачає особисту відповідальність, має чіткий, ясний і швидкий зворотній зв'язок і характеризується помірним ступенем ризику [53].

Важливими для формування у майбутніх фахівців організаційно-управлінської компетентності є виокремлені С. Походенко групи соціально-орієнтованих мотивів до лідерства, яке визначено необхідною складовою особистісного компонента організатора. І хоча науковець у своєму дослідженні розглядає психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків, на нашу думку, їх формування цілком можна застосувати й до студентства. Розглянемо, які мотиви визначаються автором.

До першої групи С. Походенко відносить мотиви відповідності соціальним очікуванням, зауважуючи при цьому, що власне уявлення про себе, вимога соціальної ролі припускає деяку сукупність соціальних очікувань, але виконання соціальної ролі вимагає не одиничного вчинку, а цілком визначеної постійної поведінки, мотивом якої є відповідність цій ролі. У більшості випадків роль лідера бажана для суб’єкта, тому рівень усвідомлення прагнення відповідати вимогам соціальної ролі значно вищий порівняно з прагненням відповідати соціальним очікуванням. Усвідомлення власного місця і ролі у групі ровесників, вимог, що ставить група у зв’язку з соціальною роллю, стає мотивом поведінки як прагнення відповідати вимогам ролі. Усвідомлення власних особистісних рис набуває для особистості мотиваційного значення [35]. На нашу думку, цей мотив сприятиме формуванню особистісного компонента організаційної компетентності.

Другу групу соціально-орієнтованих мотивів, за С. Походенко, складають мотиви, пов’язані із соціальними почуттями. На думку науковця, вони мають найбільшу питому вагу з-поміж усіх мотиваційних конструктів. До цієї групи належать такі мотиви, предметом яких є реальне переживання чи уникнення переживання почуттів до інших людей, або тільки їх прагнення. Ці переживання мають соціальне забарвлення, оскільки стосуються інших людей, взаємодії та спілкування з ними. В юнацтва прагнення до уникнення негативних переживань має велику питому вагу порівняно з позитивними почуттями, тобто мотивом активності є досягнення більш комфортного емоційного стану. Можливо, зазначає автор, що мотивація уникнення негативних почуттів пов’язана із соціальною забороною на переживання і прояв негативних емоцій. Їх активність спрямована на зміну власного емоційного стану й емоційного стану тих, хто оточує. Збільшення з віком питомої ваги позитивних почуттів відбувається головним чином за рахунок збільшення відповідальності і симпатії до людей, які їх оточують [35]. Розвиток таких мотивів є важливим для нашого дослідження, оскільки вони сприятимуть формуванню у студентів управлінського компонента організаційної компетентності.

До наступної групи соціально-орієнтованих мотивів С. Походенко відносить мотиви наслідування моральних норм. Норми поведінки, зафіксовані у свідомості підлітків та юнаків у вигляді афоризмів, фразеологізмів, крилатих виразів та мовних штампів, у певній ситуації виступають як мотиви поведінки. Цю групу, за твердженням автора, складають мотиви наслідування власних моральних норм, мотиви дотримання моральних норм інших людей, не персоніфікована форма таких мотивів [35]. Безумовно, що в дослідженні ми будемо спрямовувати роботу на формування у студентів зазначених мотивів, оскільки вони впливатимуть на формування особистісного і професійного компонентів організаційної компетентності майбутніх учителів.

Отже, організаційно-управлінська діяльність буде ефективною, якщо в її основі будуть лежати внутрішні мотиви (досягнення успіху, лідерства, ставлення до інших людей, самоствердження, сприйняття інших людей, наслідування моральних норм, поглиблення і розширення знань здобути визнання в колективі тощо).

На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців до здійснення організаційно-управлінської діяльності є необхідною педагогічною умовою формування організаційно-управлінської компетентності студентів під час навчання у закладі вищої освіти.

Насичення навчального процесу активними методами навчання – наступна важлива педагогічна умова формування огранізаційно-управлінської компетентності. Сьогодення підвищує вимоги до професійного рівня спеціаліста, націлює на формування особистості ініціативної, самостійної, наділеної творчим мисленням. Гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей особистості, творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дій, відходів від шаблонів та ін. [29].

Важливими умовами міцного засвоєння знань і вмінь, застосування їх на практиці є мистецтво педагога викликати інтерес до предмета, активне ставлення студента до навчальної роботи. Навчання – це активна праця викладача і студента. Навчально-виховний процес повинен: по-перше, бути імітацією того середовища, в якому будуть жити і працювати студенти; по-друге, містити в собі конкретну мету і проблеми діяльності; по-третє, забезпечувати формування у слухачів здатності вирішувати практичні задачі, змінювати та покращувати той предметний світ, в якому вони живуть і працюють. Активне навчання повністю відповідає цим вимогам. В його основі лежить принцип безпосередньої участі, який зобов’язує викладача зробити кожного студента учасником навчально-виховного процесу, який шукає шляхи і способи вирішення проблем. Активні методи навчання дозволяють формувати знання, уміння й навички шляхом залучення слухачів в активну навчально-пізнавальну діяльність [29].

Специфіка навчання за допомогою активних методів навчання полягає у тому, що мислення і поведінка студентів примусово активізується, спілкування студентів з викладачем і один з одним відбувається на високому рівні мотивації, емоційності і творчості, формування в студентів педагогічних умінь відбувається в обмежені строки. Активні методи навчання підтримують у студентів творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність, зацікавленість. Таке навчання нікого не залишає байдужим, значно підвищується культура спілкування, поглиблюється потяг до взаємодії з людьми в різних ситуаціях, інтенсивно формуються організаційні навички [29].

У психолого-педагогічній літературі прийоми, способи, методи проведення занять, які сприяють активації навчально-пізнавальної діяльності, прийнято називати методами активного навчання. У межах загально-педагогічної проблеми на доцільність та ефективність застосування активних методів навчання звертається досить велика увага в підготовці вчителів різних спеціальностей (О. Любашенко, Г. Мартьянова, В. Руденко, О. Ємець, М. Пащенко та ін.). Систематичні основи активних методів навчання стали широко розроблятися в другій половині 60-х та на початку 70- х років у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання. Значний внесок у розвиток активних методів навчання внесли І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.. Значну роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграють роботи А. Вербицького, В. Лозової, В. Комарова, А. Смолкіна. Активні методи, за твердженням К. Строкова, викликають зростання інтересу до змісту професії, виступають як процес широкої пізнавальної діяльності, яка реалізується самостійно.

Активні методи навчання є одним з найбільш вагомих шляхів формування спеціаліста на підставі проблемності та моделювання його професійної діяльності. Вони відрізняються від традиційних тим, що активізують мислення того, хто навчається; ці методи перетворюють активність у довготривалу та стійку [30].

А. Смолкін визначає активні методи навчання як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності у процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але й активні і студенти. О. Матюшкін у своїх працях обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, увів поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність процесів спільної діяльності викладача й студентів, їхньої взаємної активності в межах «суб’єктсуб’єктних» відносин [30].

Л.Рибалко акцентує увагу на перевагах активного навчання порівняно з пасивними методами, які полягають у тому, що вони:

– прискорюють процес соціально-психологічної адаптації студентів, особливо першокурсників, за рахунок колективної взаємодії, роботи в команді, отримання спільного результату й самоствердження як повноправного учасника спільного справи;

– розвивають не лише професійні знання і вміння, але й особистісні: працювати з інформацією, сприймати й реагувати на ситуацію, зберігати увагу й спостережливість, знаходити власні помилки й коригувати їх;

– виховують інноваційність, нетрадиційність, альтернативність, неординарність як у викладачів, так і у студентів;

– формують логічну культуру: виразність думки, однозначність, послідовність міркування, доказовість, логічні зв’язки і висновки;

– підвищують активність, прагнення до творчої роботи через емоційні забарвлення та викликають позитивні емоції, задоволення результатами професійної справи;

– знімають психологічні затиски, скутість, нерішучість, а також спонукають до виявлення неочікуваних позитивних особистісних якостей, наприклад, лідерських;

– навчають професійного спілкування під час діалогу у процесі дискусії [41].

Навчання спричиняє розвиток, оскільки особистість розвивається у процесі діяльності (за Л. Виготським). Саме в активній діяльності, яку спрямовує викладач, студенти опановують необхідні знання, уміння, навички для їхньої професійної діяльності, розвивають творчі здібності. Підґрунтям активних методів є діалогічне спілкування, як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. У процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння вирішувати проблеми колективно, розвивається мова студентів. Активні методи навчання спрямовані на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, щоб викликати особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, можливість застосування студентами отриманих знань. Мета активних методів – щоб у засвоєнні знань, умінь і навичок брали участь всі психічні процеси (мова, пам’ять, уява та ін.) [30].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що активні методи навчання насамперед спрямовані на перебудову і вдосконалення навчально-виховного процесу та підготовку фахівців до професійної діяльності. Вони створюють необхідні умови: для формування і закріплення професійних знань, умінь та навичок; для розвитку вмінь самостійного мислення, орієнтуватись у новій ситуації; знаходити підходи до вирішення проблеми; встановлення ділових контактів із аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього фахівця. Їх використання впливає на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

Застосування викладачами активних методів у навчальному процесі вищого навчального закладу сприятиме подоланню стереотипів, виробленню нових підходів до професійної ситуації, розвитку творчого мислення студентів. Запровадження активних методів у навчальний процес надасть можливості: підвищити емоційний відгук студентів на процес пізнання, посилити мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичному їх використанню; сприятимуть розвитку творчих здібностей студентів, усного мовлення; формувати вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору, активують мислення тощо [5].

На нашу думку, застосування неімітаційних активних методів навчання сприятиме оволодінню, закріпленню й удосконаленню знань студентів щодо організаційно-управлінської діяльності.

Так, до не імітаційних методів належить навчальна дискусія. Дискусія – (пер. з лат. мови «discussio» дослідження, розбір, розгляд) – широке публічне обговорення якогось спірного питання, а в переносному значенні – спір, суперечка окремих осіб, співбесідників [11]. Це колективне обговорення викладачем і студентами конкретної професійної проблеми, питання, співставлення різних позицій, інформації, ідей, думок і пропозицій. При цьому дискусія не зводиться лише до суперечки з професійної теми, оскільки в ній присутні два головні елементи: діалог (під час дискусії опоненти доповнюють думки один одного), спір (опоненти відстоюють власні думки). Дискусія може проводитися як самостійний науково-методичний захід або може входити як необхідний елемент до інших методів активного навчання (інтерв’ю, круглий стіл, прес-конференція, мозкова атака, ділова гра).

Дискусія у вищій школі спрямовується на аналіз, дослідження проблеми в професійній діяльності, перетворення і модернізацію проблеми, навчання дискусійній процедурі, стимулювання творчого потенціалу викладачів і студентів [41].

Іншим неімітаційним методом навчання є евристична бесіда (вiд грец. знаходжу, винаходжу) - дiалогiчний метод творчої взаємодiї викладача та студентів, що базується на розв'язаннi проблемної задачi за допомогою основних i навiдних запитань пошукового характеру для активiзацiї у студентів самостiйного пошуку iстини. На думку В.Лозової та Г.Троцко, за допомогою евристичної бесіди викладач умiло поставленими запитаннями скеровує студентів на формування нових запитань, висновкiв, правил, використовуючи наявнi знання, спостереження [30].

Імітаційні (ігрові та неігрові) методи максимально імітують ситуації, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності, що сприятиме формуванню умінь і навичок організаційно-управлінської діяльності студентів.

Ділова гра передбачає створення ситуації вибору і прийняття рішення щодо висунутих проблем, які існують у професійній діяльності. Це модель фрагменту майбутньої діяльності фахівця, який імітує умови здійснення конкретної професійної справи. У діловій грі поєднуються реальність і ірреальність, гра і професійна справа, відбувається реальна взаємодія учасників гри за певними правилами у відведений час. Під час ділової гри студенти опановують професійний і соціальний досвід, компенсуючи розрив між теорією і практикою. Метою ділової гри є формування уяви майбутніх фахівців про професійну діяльність і її динаміку, а завданнями – підвищення інтересу студентів до майбутньої професії, стимулювання їх до якісного оволодіння професійними знаннями і вміннями, розвиток професійної і соціальної компетентності [41].

Обов’язковими елементами ділової гри, на думку С. Мухіна та А. Соловйова, є модель гри, імітацію, двоплановість (реальність і умовність), поставлену мету, сценарій, правила, ролі, критерії оцінки, ігрову взаємодію, спілкування, аналіз і спроби вирішення конкретних ситуацій, у тому числі й конфліктних, шляхом вироблення професійних умінь і навичок, атмосфера невизначеності й неповної інформації [30].

Рольова гра передбачає виконання студентами ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки. Гра забезпечує невимушену обстановку, в якій студенти є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Група студентів, яка успішно виконує рольову гру, дуже схожа на групу маленьких дітей, яка грається у лікарів, школу, батьків тощо. Вони підсвідомо творять свою власну реальність. Таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми. Важливим, на нашу думку, в майбутній професійній діяльності вчителяорганізатора є вміння вирішення педагогічних задач і різноманітних професійних ситуацій. Під час навчання у вищому навчальному закладі, на думку Н. Бордовської й А. Реана доцільно використовувати такі педагогічні ситуації, як: створення успіху й забезпечення росту досягнень; самооцінки; самокритики й самоспоглядання; витримки й виявлення ввічливості у відносинах; зневаги й неповаги інших; вибору професії; стимулювання до самостійних суджень і оцінок; стимулювання до самостійного вирішення конфліктів; стимулювання до самостійного вирішення ситуацій; стимулювання до самовиховання; стимулювання до «брехні»; мовчазного схвалення; суперництва; вибору найбільш припустимого варіанту дій; вибору, який приводить до невдачі; вибору критеріїв оцінки праці педагога; висунення вимог; висунення вимог – приниження; наведення прикладу; звинувачення – відчуття нещастя; довіри-брехні; загрози покарання й переживання власної провини; підкорення й впливу середовища; виявлення відповідальності; розвитку самостійності й відповідальності за власні вчинки; переконання; ризику; надання допомоги; взаємодопомоги; критики; прийняття твердого рішення «тут і зараз» (виявлення почуття самовдосконалення); самовираження власного ставлення до людини; розхолоджування й дезорганізації; правильно вести діалог і розуміти партнера [30].

Метою застосування педагогічних ситуацій, зауважує Л.Рибалко, є навчання студентів правильно вирішувати ситуації, що виникають у процесі опанування основ професійної діяльності, а завданнями – формування умінь установлювати причинно-наслідкові зв’язки, творчо мислити, самостійно вирішувати професійні ситуації [41].

Отже, застосування активних методів, зауважує Т. Стрітьєвич, і ми цілком поділяємо цю думку, дозволяє організовувати творчу самостійну роботу студентів, пропонуючи завдання пізнавально-пошукового характеру, які викликають пізнавальний інтерес, призводять до певних інтелектуальних ускладнень, створюють умови для активного і самостійного засвоєння нових знань, стимулюють мотивацію до професійної діяльності. Використання активних методів навчання змінює стереотип традиційного освітнього процесу, коли студент лише відтворює те, про що повідомляється в лекціях, при цьому не виникає установки на активну самостійну роботу, в результаті студенти, вивчивши теорію, не вміють застосовувати свої знання на практиці [50].

Активні методи навчання налаштовують студентів на спільну активну працю, формують уміння швидко й правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати організаторської діяльності, що вимагає узгодженості дій її учасників тощо. Окрім цього, впровадження у навчальний та позанавчальний процес активних методів передбачає набуття студентами таких умінь, як-от: правильно планувати діяльність як свою власну, так і дитячу, розподіляти ролі, добирати доручення, планувати й аналізувати різноманітні навчальні і виховні заходи, враховуючи індивідуальні і психологічні особливості людини тощо.

Отже, цілеспрямоване навчання студентів навичок сприйняття, самопізнання та саморозвитку за допомогою активних методів навчання, буде сприяти формуванню професійних, особистісних та управлінських умінь і якостей, необхідних для ефективної майбутньої організаційно-управлінської діяльності.

Ураховуючи те, що активні методи навчання сприятимуть формуванню усіх визначених компонентів, насичення навчального процесу активними методами навчання вважаємо необхідною педагогічною умовою формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців.

Зауважимо, що формування сутнісних засад організаційно-управлінської компетентності студента можливе за певних умов, а саме: визначеності сутності, структури і змістових характеристик організаційно- управлінської компетентності з позицій особистісно орієнтованого, системного та компетентного підходів, а процес формування організаційно- управлінської компетентності здійснюється на основі структурно-функціональної моделі, що відображає її елементи, логіку системних зв’язків і комплекс педагогічних умов:

- створення педагогічної системи організаційно-управлінських компетенцій студентської молоді;

- актуалізація суб’єктної позиції студентської молоді в освітньому процесі, що передбачає використання досягнень інформаційних та інтерактивних технологій;

- використання інноваційних методів і прийомів емоційного стимулювання, орієнтованих на залучення студентів до інтелектуально-творчої діяльності [28, 42].

На цій основі складові формування організаційно-управлінської компетентності можна подати у формі структурно-функціональної моделі, модулями якої виступають:

- проблемно-пізнавальний – професійно зорієнтований зміст дисциплін, предметна спеціалізація, проведення факультативів, елективних курсів, організації науково-дослідної роботи;

- процесуально-технологічний – проектні, позиційні, контекстні технології, інтерактивні методи навчальної і позанавчальної діяльності, практичної роботи студентів тощо;

- інтегративно-результативний – наявність індивідуального комплекту студента, діагностичний інструментарій моніторингу освітньої, наукової, професійної діяльності тощо [25, 18].

Психолого-педагогічними основами формування управлінської (професійної) компетентності визначаються:

− сукупність якостей та властивостей особистості, зумовлених високим рівнем психологічної підготовки;

− високий рівень професійної підготовленості до управлінської діяльності та ефективної взаємодії в процесі роботи в команді з педагогічним колективом, що можна розглядати як систему внутрішніх ресурсів керівника, необхідних для побудови результативної роботи загальноосвітнього навчального закладу [42].

**2.3. Рекомендації підвищення рівня оргацізаційно-управлінської компетентності.**

За результатами теоретичного дослідження та аналізу результатів експериментів вважаємо за доцільним запропонувати рекомендації реалізації педагогічних умов формування організаційно-управлінської компетентності студентів.

Вважаємо, що цілеспрямований процесформування рівня організаційно-управлінської компетентності, має відбуватися поетапно. Так, перший – ознайомлювальний – етап передбачає набуття студентами необхідних знань щодо організаторської та управлінської діяльності. Засобами реалізації визначених педагогічних умов можуть бути лекції, семінари, диспути, міні-лекції, які мають ґрунтуватися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів.

На другому – основному – етапі має здійснюватися формування практичних умінь і навичок з організаторської та управлінської діяльності, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, а також проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, спортивні змагання, естафети, конкурси тощо).

Третій – прикінцевий – етап передбачає застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо на практиці під час проходження виробничої практики.

Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливає на формування визначених компонентів організаційно-управлінської компетентності (когнітивно-конативного, особистісного, управлінського),. Результатом реалізації чого має стати сформованість організаційно-управлінської компетентності молодих фахівців.

Основним засобом реалізації визначених педагогічних умов може бути впровадження у навчально-виховний процес спецкурсу «Основи формування організаційно-управлінської компетентності студентів», який розрахований на 27 години, з яких 6 годин відводилося на лекції, 9 годин – на практичні заняття, 7 годин – на самостійну роботу студентів і 5 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань.

Мета спецкурсу: підготовка до організаторської та управлінської діяльності в колективі, яку вони будуть здійснювати в подальшій професійній діяльності.

Завдання спецкурсу: ознайомлення студентів із сутністю професійної компетентності у цілому й організаційної та управлінської зокрема, набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи колективу, правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність, вирішувати різноманітні професійні задачі, швидко і правильно приймати управлінські рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками організаторської та управлінської діяльності: навчитися організовувати колектив, планувати навчальну й позанавчальну діяльність, знаходити індивідуальний підхід до кожного, уміти спілкуватись і співпрацювати з колективом, керівництвом.

Реалізація першої педагогічної умови «забезпечення позитивної мотивації студентів до здійснення організаторської та управлінської діяльності» має здійснюватися за допомогою лекційного курсу та самостійної пошукової роботи студентів; педагогічна умова «насичення навчального процесу активними методами навчання» впроваджувалася під час семінарських і практичних занять, оскільки час, відведений на спецкурс обмежений.

 Завдання проведення лекцій: домагатися усвідомлення студентами значущості організаторської та управлінської діяльності; викликати інтерес до означеного аспекту професійної діяльності, задоволеність нею; сформувати позитивне ставлення, потребу в організаторській та управлінській діяльності із спрямуванням майбутніх фахівців на вдосконалення організаційно-управлінських умінь; виробити усталену схильність до самоаналізу та самооцінки своїх якостей і професійних дій під час організаційно-управлінської діяльності.

Лекції є найбільш економічним способом передачі навчальної інформації, спрямованим на повідомлення нових знань, систематизацію й узагальнення накопичених знань, формування на їх підставі ідейних поглядів, переконань, розвиток пізнавальних і професійних інтересів. При цьому студентам має надаватися можливість ставити запитання викладачу під час лекцій, а не після неї, що дозволяло викладачу коректувати зміст теми, що вивчається, з урахуванням питань, які виникають, підвищуючи тим самим для слухачів актуальність теми, а разом з тим і активність її сприйняття.

Тема першої лекції «Професійна компетентність». Виклад матеріалу з використанням проблемного методу. Проблемний характер проведення лекції забезпечувався за допомогою евристичної бесіди.

Разом зі студентами, за допомогою навідних запитань, з’ясовувати розуміють ними понять «компетентність» і «компетенція» у професійній діяльності. З’ясування, як вони розуміють організаторську та управлінську діяльність, в чому вона полягає, які форми організаційно-управлінської роботи вони знають.

Питання, порушені на цій лекції, знайшли своє продовження на наступній лекції «Сутність організаційної компетентності», що була присвячена визначенню важливості сформованості в студента позитивної мотивації на організаційно-управлінську діяльність.

Здобутий на лекційних заняттях навчальний матеріал має викликати дискусію «Чи кожний учитель повинен бути організатором?», якій присвячене практичне заняття. В ході заняття студентську групу можна розподілити на дві команди, одна з яких повинна була довести, що будь-який фахівець, незалежно від посади та галузі повинен бути організатором, інша – навпаки, навести аргументи того, що необов’язково бути організатором та мати управлінські навички.

Наступна лекція може бути присвячена визначенню компонентної структури організаційно-управлінської компетентності молодого фахівця. У ході лекції-бесіди має обговорювалися такі питання, як-от: «Якими морально-вольовими якостями повинен володіти фахівець», «Чи повинен кожен студент бути організатором або лідером?», «Чи повинен студент бути толерантним і як Ви це розумієте?», «Емоційність людини: достоїнство чи недолік?» і т. ін.

Для закріплення отриманих на цій і попередніх лекціях знань студентам можна запропонувати підготувати міні-доповіді з таких тем:

– «Толерантність у професійній діяльності»;

– «Лідерські якості особистості»;

– «Роль рефлексії в діяльності керівника»;

– «Морально-вольові якості студента»;

– «Організаційні вміння студента»;

– «Комунікативні вміння студента»;

– «Управлінські вміння студента»;

– «Організаторська діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі»;

– «Компетентність викладача: види і сутність»;

Проведення таких міні-лекцій має сприяти виробленню організаційних та комунікативних умінь майбутніх фахівців, оскільки оцінюються не лише дібраний навчальний матеріал, а й уміння його подати, застосування вербальних і невербальних методів, зовнішній вигляд студентів тощо.

Значна увага приділялася також такому важливому вмінню у професійній діяльності, як вирішення конфліктних ситуацій, без яких неможливо уявити будь-яку діяльність. Дуже часто конфлікти виникають через відсутність чи недостатність навичок спілкування, невміння будувати безконфліктні стосунки з людьми, які оточують, тому необхідно навчити майбутніх фахівців слухати співрозмовника, виявляти до нього чемність, увагу, повагу, поважати гідність колеги, яким би він не був. Тобто головним завданням цих занять було навчити студентів сприймати людину такою, яка вона є, з усіма її позитивними і негативними рисами.

На другому практичному занятті спецкурсу пропонується студентам обговорити різноманітні конфліктні ситуації, які можуть виникнути під час спілкування педагога зі студентами, колективом, батьками, керівництвом. У кожному із цих видів взаємодії можуть виникнути різні конфліктні ситуації, які або можна вирішити одразу або такі, що переростуть у серйозний конфлікт. Потрібно навести деякі конфліктні ситуації і міркування майбутніх учителів щодо причини їх виникнення.

Реалізація усіх визначених педагогічних умов на основному етапі також має здійснюватися комплексно, а саме: самостійна робота студентів має бути спрямована на забезпечення позитивної мотивації до організаторської та управлінської діяльності (перша педагогічна умова), на практичних заняттях з педагогіки, психології та методики виховної роботи в таборі впроваджувалася друга педагогічна умова – насичення навчального процесу активними методами навчання.

Так, набуття студентами нових знань за допомогою наукової психолого- педагогічної літератури та Інтернет-джерел, має сприяло становленню позитивної мотивації до здійснення організаторської та управлінської діяльності, відбувалося під час виконання самостійної пошукової роботи у процесі підготовки до рольових і ділових ігор, планування виховної роботи, організації та проведення різноманітних виховних заходів, вирішення педагогічних задач і конфліктних ситуацій, розв’язання моральних дилем.

Так, на одному із практичних занять може бути проведено «філософський стіл». Бути філософом – значить звітувати про власне життя. З позиції такого розуміння «філософський стіл» як форма групової діяльності майбутніх учителів – це колективна інтелектуальна робота з пошуку соціального значення й особистісного сенсу явищ життя. Зміст «філософського столу» різноманітний, оскільки будь-яке питання життя може бути проаналізоване з висоти загального погляду на світ. Призначення цієї групової справи і полягає в розвитку у студентів умінь подивитися на дійсність надситуативно, надконкретно, виявляючи об’єктивні закономірності в частковому і випадковому [55, 42].

Філософські роздуми – необхідний елемент у становленні особистості майбутнього вчителя як суб’єкта власної долі. Стратегію життя може вироблювати лише людина, здатна абстрактно, аналітично, з опорою на наукову філософію, міркувати. Під час «філософського столу» більше, ніж колись майбутні вчителі реалізують у повному ступені основну функцію людини – мислити. До загальних питань життя належать такі, як «Життя і смерть», «Щастя і сенс життя», «Свобода й обов’язки», «Ціна і цінність», «Людина і природа», «Праця і творчість», «Істина і добро», «Толерантність і насильство» тощо.

Темою філософського столу було питання щодо моральності особистості, його метою – підвищення рівня вмінь поводитися відповідно до моральних норм, правил поведінки тощо. Приблизна програма розмови «філософського столу»:

* Що таке «мораль»?
* Наведіть приклади життєвих явищ, пов’язаних із моральністю людини.
* Як узнати про наявність чи відсутність моральних якостей?
* Чи можна розвивати моральні якості в собі й у інших?
* Що робити, якщо людина аморальна?
* Як Ви розумієте моральність учителя?

Питання мають оголошуватися завчасно (за тиждень) до «філософського столу». Для того, щоб засідання пройшло успішно студентам потрібно запропонувати подивитися книжки, словники, газети, журнали, згадати кінофільми, театральні вистави, вірші, живописні полотна, пісні, згадати свої життєві події і спостереження.

З метою усвідомлення необхідності лідерської позиції студентам можна запропонувати обіграти ігрові ситуації на визначення різноманітних стилів поведінки у школі. Можна скористалися ситуаціями, під назвою «Бар’єри на уроці» [171, с.104-107].

Для проведення треба обрати студентів, що будуть грати ролі викладачів, інші учасники грали студентів. Інструкції «студентам» і «викладачам» давалися окремо, кожному з «студентів» потрібно було зіграти певний характер: «вискочку», «тихоню», «хулігана», «відмінника» і т. ін., але при цьому всі вони повинні були чітко показати своє ставлення до викладача залежно від ситуації – інтерес, нудьгу, страх, байдужість і т. ін. «Викладачі» відповідно до інструкцій повинні були зобразити персонаж, що створює бар'єр на заняттях, але про це вони не знають.

Додаткові ідеї наведені у Додатку Б.

Вважаємо, що даний спецкурс може допомогти студентській молоді усвідомити необхідність володіння організаційно-управлінською компетентністю і може спряти становленню позитивної мотивації до здійснення організаторської та управлінської діяльності в майбутній професійній роботі.

**Висновки до другого розділу**

У другому розділі нами було продіагностовано стан сформованості організаційно-управлінської компетентності у студентської молоді через аналіз експериментальних досліджень. В результаті чого зроблено висновки про необхідність розроблення нових методик формування організаційно-управлінської компетентності та пошуку шляхів її підвищення.

З метою вирішення поставленої мети нами було визначено педагогічні умови, які необхідні для активного процесу формування організаційно-управлінської компетентності. Однією з необхідних педагогічних умов, що сприятиме формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів, на нашу думку, є забезпечення позитивної мотивації у студентів до здійснення організаторської діяльності. Насичення навчального процесу активними методами навчання вважаємо наступною необхідною педагогічною умовою формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців.

За результатами теоретичного дослідження та аналізу результатів експериментів було запропоновано рекомендації реалізації педагогічних умов формування організаційно-управлінської компетентності студентів. Основним засобом реалізації визначених педагогічних умов може бути впровадження у навчально-виховний процес спецкурсу «Основи формування організаційно-управлінської компетентності студентів».

**ВИСНОВКИ**

У роботі проведене теоретичне узагальнення теоретико-методичних й організаційно-прикладних основ формування організаційно-управлінської компетентності студентської молоді. На цій підставі запропоновано рекомендації та пропозиції, які зорієнтовані на вдосконалення процесу формування організаційно-управлінської компетентності молодих фахівців у ЗВО України.

1. В процесі виконання першого завдання було уточнено зміст понять «компетенція» та «компетентність».

Компетенція – система знань і спектр питань, у яких має бути обізнана особа, котра була б готова отримати та вміло використовувати ресурси, здатною на досягнення якісних результатів у своїй професійній діяльності.

Компетентність – це усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та приводять до особистісного зростання.

З’ясовано, що організаційно-управлінська компетентність одні з переліку найважливіших серед усіх компетентностей фахівця.

Організаційно-управлінські компетентності – комплексне поняття, що охоплює сукупність навичок та знань, необхідних для ефективного управління організацією і включає аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, ухвалення управлінських рішень, здійснення контролю та мотивування персоналу. Ефективність діяльності організації, її конкурентоспроможність перебувають у залежності від реалізації організаційно-управлінських компетентностей фахівців і є основою для втілення інноваційних перетворень, принципів сталого розвитку тощо.

2. Виділено п’ять фахових компетенцій молодого фахівця: інноваційну; технологічну; інформаційно-комунікаційну; управлінську; організаційну.

Визначено чинники організаційно-управлінської компетентності: уміння формувати та згуртовувати колектив професіоналів, правильно формулювати завдання та визначати шляхи для досягнення поставленої цілі; здійснювати ефективне керування усіма ланками управлінського процесу; здатність керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей відповідно до заданої якості.

У структурі організаційно-управлінської компетентності виокремлюють чотири основних функціональних компоненти: когнітивний, організаційний, комунікативний, рефлексивний, – для кожного з яких визначено склад функцій, освоєння способів виконання яких дозволить формувати операційний комплекс організаційної та управлінської діяльності. Визначено, що в структуру організаційно-управлінської компетентності входять: організаційна компетенція як здатність і готовність самостійно організовувати професійну діяльність на основі її планування і оцінки; управлінська компетенція, як інтегральна властивість особистості, що базується на професійних управлінських цінностях, які відображають її готовність і здатність застосовувати систему управлінських знань, умінь і особистісних якостей в процесі професійної управлінської діяльності; комунікативна компетенція як знання у сфері комунікативних дисциплін, комунікативні здібності, здатність до емпатії, здатність до самоконтролю, культура вербального і невербального спілкування; компетенція мотивації як здатність використовувати основні теорії мотивації, лідерства для вирішення управлінських завдань з урахуванням групової поведінки.

3. Для проведення оцінювання організаційно-управлінської компетентності майбутнього фахівця визначено наступні критерії і їх показники: ціннісно-мотиваційний, когнітивний критерій, організаційний критерій, управлінський критерії, індивідуально-психічний критерій, суб’єктний критерій.

Для визначення рівнів розвиненості кожного компонента запропоновано три рівні – задовільний, середній і високий.

4. Для формування у студентської молоді організаційно-управлінської компетентності у процесі фахової підготовки необхідно створювати відповідні педагогічні умови формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців, під якими ми розуміємо обставини, що сприяють підготовці майбутніх спеціалістів до здійснення організаторської та управлінської діяльності на підприємствах будь-якої галузі. В ході теоретичного дослідження визначено й науково обґрунтовано такі педагогічні умови, як-от: забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців до здійснення організаторської та управлінської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання.

5. За результатами теоретичного дослідження та аналізу результатів експериментів було запропоновано рекомендації реалізації педагогічних умов формування організаційно-управлінської компетентності студентів. Основним засобом реалізації визначених педагогічних умов може бути впровадження у навчально-виховний процес спецкурсу «Основи формування організаційно-управлінської компетентності студентів».

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Академічний тлумачний словник (1970-1980). Режим доступу: http://sum.in.ua/s/kompetentnyj (дата звернення 12.02.2023 р.)

2. Андрусенко С.І., Бугайчук О.С., Подпіснов В.С. Процесна модель управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. Вісник Національного 192 транспортного університету. Серія «Технічні науки». 2019. Вип. 3 (45). Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis\_nbuv/cgiirbis\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN &IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Image\_file\_name=PDF/Vntu\_2019\_3\_3.pdf (дата звернення 10.12.2022 р.)

3. Білянін Г. І. Управлінська компетентність менеджера в системі безперервної освіти // Народна освіта: електронненаукове фахове видання. 2013. No 3 (21). C. 45-49.

4. Бриль Ю. О. Практика формування та реалізації змістового компоненту документознавчої освіти в Україні //Вісник Житомирського державного університету імені ІванаОгієнка. Педагогічні науки. Випуск 1 (92). 2018. С. 54-63.

5. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання. – [Електронний текст]. Режим доступу: http :// www. nbuv. gov. ua / portal/ Soc\_Gum/PPMB/texts/2008-03/08vtyaml.pdf.

6. Веремчук О. Формування професійної культури майбутніх документознавців у вищих навчальних закладах:змістовий аспект // Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка). No 4 (55), 2016. С. 145-149.

7. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії 183 Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, – 2004. – 376 с.

8. Галько Л. Р. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. Економічний і соціальний розвиток України в ХХІ столітті: національна візія та виклики глобалізації: збірник тез доповідей XІІ Міжнародної науковопрактичної конференції молодих вчених [м. Тернопіль, 26-27 берез. 2015 р.] / відп. за вип. Т. Я. Маршалок. Тернопіль: ТНЕУ. 2015. С. 91-92.

9. Гапоненко С. Формування управлінської компетентності майбутніх учителів фізичної культури. – [Електронний текст]. Режим доступу: http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/236704.

10. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23-30.

11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.

12. Дарманська І. М. Аналіз стану сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. – [Електронний текст]. Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/30185/Darmanska.pdf;jsessionid=E8B1C8B725EB33B994B6501919247DF9?sequence=1.

13. Демуз І. Інформаційно-аналітична складова професійної компетентності майбутніх документознавців // Соціум.Документ. Комунікація. Вип. 7. Серія Історичні науки. 2019.С. 26-46.

14. Демуз І., Бабак О. Організаційно-управлінська складова професійної компетентності майбутніх документознавців. – [Електронний текст]. Режим доступу: https://sdc-journal.com/index.php/journal/article/view/257.

15. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема. Нова педагогічна думка. 2013. № 3. С. 41-44.

16. Жук О., Дроздовська Л. Формування управлінських компетентностей менеджерів і молодих фахівців в умовах освітніх викликів та розвитку бізнесу. Ефективна економіка. 2022. № 11. URL: https://nayka.com.ua/index.php/ee/article/view/744/752 (дата звернення 10.12.2022 р.).

17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. К.: К.У.С., 2004. – 112 с.

18. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання. – [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність» / Укл. Н.В.Гузій] / Н.В.Кузьміна – К.: ІЗМН, 2000. – С. 41-47.

19. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.

20. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. № С. 44-48.

21. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 4. С. 128-135.

22. Малик Г.Д. Компетентнісний профіль документознавця // Вісник Харківської державної академії культури. 2013. Вип. 41.С.82-92.

23. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. Креативна педагогіка. 2016. Вип. 11. С. 97-108.

24. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. 2017. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf (дата звернення 20.04.2023 р.)

25. Мікульонок І. Про професійно-кваліфікаційні вимоги до посад науковопедагогічних працівників / І. Мікульонок // Вища школа. – 2013.– № 12 (114). – С. 15–22.

26. Наказ Міністерствапраці та соціальної політики України «Про затвердження Випуску 1 «Професії працівників, що єзагальними для всіх видів економічної діяльності «Довідникакваліфікаційних характеристик професій працівників»No 336від 29.12.2004 (зі змінами, внесеними згідно з НаказамиМіністерства соціальної політики No 621 від 25.09.2013 таNo 951 22.09.2015). URL: https://zakon.rada.gov.ua/ rada/show/v0336203-04.

27. Освіта на основі життєвих навичок. Ключові компетентності для навчання протягом життя. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53#4 (дата звернення 21.03.2023 р.).

28. Панасевич Д. Зв’язок вищої освіти з виробництвом – крок до підвищення якості підготовки фахівців / Д. Панасевич, А. Солоденко // Вища школа. – 2013. – № 10 (112). – С. 39–44.

29. Пащенко М.І. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів / М.І.Пащенко. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu/2142/1/3.pdf.

30. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : Дис... канд. наук: 13.00.04 - 2011.

31. Половенко Л. Управлінська компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12-13. С. 221.

32. Пoмeтун O.І. Диcкуciя укрaїнcьких пeдaгoгiв нaвкoлo питaнь зaпрoвaджeння кoмпeтeнтнicнoгo пiдхoду в укрaїнcькiй ocвiтi. Кoмпeтeнтнicний пiдхiд у cучacнiй ocвiтi : cвiтoвий дocвiд тa укрaїнcькi пeрcпeктиви. 2004. С. 66-72.

33. Попова О. І. Управлінська компетентність як необхідна складова професіоналізму сучасного фахівця. Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів. 14-16 квітня 2011 р.). Львів: Видавництво Львівської політехніки. С. 258-260.

34. Попчук О. В. Професійна культура документознавця: навч.-метод. посіб. Рівне: Рівненський державнийгуманітарний університет, 2013. 80 с.

35. Походенко С.В. Психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. психол. наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.В.Походенко. – К., 1998. – 20 с.

36. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 10.09.2023).

37. Про вищу освіту: Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 09.09.2023).

38. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України від від 05.02.1993 р. № 2998-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text (дата звернення: 10.02.2023).

39. Про зайнятість населення: Закон України від 05.07.2012 № 5067-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text(дата звернення: 10.09.2023).

40. Працевлаштування молоді у сучасному суспільстві (організаційно-правові аспекти). Business Law Electronic Resource. URL: https://www.businesslaw.org.ua/youth-employment/ (дата звернення: 11.09.2023).

41. Рибалко Л.С. Методи активного навчання студентів у вищій школі / Л.С.Рибалко. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\_gum/znpkhnpu\_ped/2009\_35/4.html.

42. Семанчина В. Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу / В. Семанчина // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2016. – № 15. – 457 с.

43. Слободяник М. С. Компетентнісний підхід як чинник удосконалення підготовки майбутніх документознавців //Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері:матеріали міжнародн. наук.-практ. конф. Донецьк: Юго-Восток, 2012. С. 110-111.

44. Словник української мови в 11 т. – К.: Наукова. думка, 1977. – Т. 8. – 927с..

45. Словник української мови: в 11 томах. 1973. Т. 4. 356 с. URL: http://sum.in.ua/p/4/250/2 (дата звернення 26.03.2023р.).

46. Сікорський П. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні. Вища освіта в Україні. 2016. № 4. С. 51-57.

47. Сновидович І. Огляд підходів до поняття «компетенція» в освітньому процесі. Галицький економічний вісник. 2020. № 3 (64) С. 185-191. URL: https://galicianvisnyk.tntu.edu.ua/?art=852.

48. Синюра-Ростун Н. Р., Кривень О. В., Байда Б. Ф. Управлінські компетентності менеджерів як напрям інвестування в освіту молодих фахівців і розвиток бізнесу. Інвестиції: практика та досвід. 2022. № 24. С. 25-29. URL: https://www.nayka.com.ua/index.php/investplan/article/view/856/865 (дата звернення 20.12.2022 р.).

49. Стрельбицька С. М. Організаційно-управлінська компетентність у контексті базових компетентностей майбутніхсоціальних працівників // Педагогічні науки: збірник науковихпраць. 2017. Випуск LXXVII. Том 2. С. 117-121.

50. Стрітьєвич Т.М. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Т.М.Стрітьєвич. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\_Gum/Vchu/ N129/N129p125-130.pdf.

51. Товканець Г.В. Формування організаційно-управлінських компетентностей майбутнього вчителя. – [Електронний текст]. – Режим доступу: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/20582/1/%D0%A2%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%9E..pdf.

52. Філіпова Л. Професійні компетенції фахівців з11.документальних комунікацій: освітній аспект // ВісникКнижкової палати. 2009. No 1. С. 25-28.

53. Храмов В.О. Основи управління персоналом: [навч.-метод. посіб. / В.О.Храмов, А.П.Бовтрук — К.: МАУП, 2001. – 112 с., с. 53.

54. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. Наука і освіта. 2009. №1-2. С. 128-135.

55. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: [навчальний посібник] / П.М.Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с., с. 42-44.

56. Юринець З. В., Сновидович І. Г. Компетентнісний підхід у сфері вищої освіти України. Стратегія економічного розвитку України. 2020. Вип. 46. С. 208- 219.

57. .Юринець З.В. Самоменеджмент: підручник. Львів: СПОЛОМ, 2015. 360 с.

58. Ягоднікова В. В. Формування управлінської компетентності в умовах професійно-креативного середовищаВНЗ. URL: http://www.rusnauka.com/ 28\_OINXXI\_2010/Pedagogica/72526.doc.htm.

59. Ягоднікова В.В. Формування управлінської компетентності в умовах професійно-креативного середовища ВНЗ. Освіта і наука ХХІ ст: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Софія. 17-25 жовтня 2010 р.) Т. 11. С. 74-78.

60. Ягупов В. Критерії та показники діагностування організаційно-управлінської компетентності посадових осіб кадрових органів міністерства оборони та збройних сил України. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/271159.

61. Ясененко В.М. Педагогічні умови ефективності організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у вищих військових навчальних закладах / В.М.Ясененко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2005. – № 7-8. – С. 221-231.

62. Babował N. Rynek usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym w warunkach integracji europejskiej. W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego Wydanie I, 2016. C. 184–191. URL: http://jacko.econ.uj.edu.pl/Inne/konf/15ideal/AbstractsOnline.htm (дата звернення 27.03.2023 р.)

63. Barnett R. The limits of competence: knowledge, higher education and society. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1994. 207 р.

64. Cecilia K.Y. Chan, Emily T.Y. Fong, Lillian Y.Y. Luk, Robbie Ho. A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. International Journal of Educational Development. 2017. Vol. 57. P. 1-10. URL:https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317304273 (дата звернення 17.04.2023 р.)

65. Commission kick-starts work on the European Year of Skills. European commission website. 2022. URL: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langid=en&catid=89&newsid=10431&further news=yes#navitem-2 (дата звернення 10.12.2022 р.)

66. Kichurchak M. Development of the higher education market in the EU countries as a factor of human capital accumulation: experience for Ukraine. Economic AnnalsXXI. 2021. № 192(7-8). Р. 52–62. URL: http://ea21journal.world/index.php/eav192-05/ (дата звернення 12.12.2021 р.)

67. Snovydovych I., Danylevych N., Drozdovska L., Kvak M., Kopylchak B. Educational competencies of specialists working in youth organizations in rural areas. Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development. 2021. Vol. 43, No. 4. Р. 517-523. URL: https://ejournals.vdu.lt/index.php/mtsrbid/article/view/2533

*Додаток А*

**Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей (КОС-1)**

Ця методика виявляє комунікативні та організаторські схильності особистості (вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширювати контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей і т.д.).

**Вік досліджуваного:** з 11 років.

**Інструкція.** Перед вами 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь ―так або ні. Час виконання - 10-15 хвилин.

**Текстовий матеріал**

1. Чи є у вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи правда, що вам приємніше і простіше проводити час за книжками або за якимось іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за вас?
10. Чи любите ви придумовувати і організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги?
11. Чи важко вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайо¬мими людьми?
14. Чи прагнете ви, щоб ваші товариші діяли згідно з вашою думкою?
15. Чи важко вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов’язань, обов’язків?
17. Чи прагнете ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас оточуючі, чи виникає у вас бажання побути наодинці?
20. Чи правда, що ви, як правило, погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у вас відчуття дискомфорту, якщо вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтеся від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається вам брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які зачіпають інтереси ваших друзів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви не прагнете до того, щоб довести правильність своїх дій чи слів?
29. Чи вважаєте ви, що вам не важко внести пожвавлення у незнайоме товариство?
30. Чи брали ви участь у громадському житті школи?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо його не зразу прийняли друзі?
33. Чи відчуваєте ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче ви організовуєте вечірку для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви губитеся, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. У вас багато друзів?
38. Чи часто ви буваєте в центрі уваги своїх друзів?
39. Ви відчуваєте дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

**Ключ до тесту Комунікативні схильності:**

-так - 1, 5, 9, 13, 17, 21, 29, 33, 37;

-ні-3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

**Організаторські схильності:**

-так - 2, 6,10,14, 18,22,26, 30, 34, 38;

-ні - 4, 8,12,16,20,24,28,32,36,40.

**Обробка результатів**

Коефіцієнт комунікативних або організаторських схильностей (К) - це відношення кількості відповідей, що збігаються з ключем, до числа 20:

К = х/20.

Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських схильностей, близькі до 0 - про низький рівень. Оціночний коефіцієнт К - це первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження. Для якісного оцінювання результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону К відповідає визначена оцінка.

Наприклад: кількість відповідей, що збіглися, виявилася рівною 19 за шкалою комунікативних схильностей і 16 - за шкалою організаторських схильностей. Користуючись формулою, вираховуємо:

Кком. = 19/20 = 0,95 й Корг. =16/20 = 0,8.

Записуємо отримані результати в бланк відповідей і порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських схильностей.

**Шкала оцінок комунікативних схильностей**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Коефіцієнт**К* | *0,10 – 0,45* | *0,46 – 0,55* | *0,56 – 0,65* | *0,66 – 0,75* | *0,76 - 1* |
| Оцінка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Рівнень | Низький | Нижчесередньо | Середній | Високий | Дужевисокий |

**Шкала оцінок комунікативних схильностей**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Коефіцієнт**К* | *0,20 -0,55* | *0,56 – 0,65* | *0,66 – 0,75* | *0,71 -0,80* | *0,81 - 1* |
| Оцінка | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Рівнень | Низький | Нижчесередньо | Середній | Високий | Дужевисокий |

**Інтерпретація результатів**

1. Якщо ви отримали оцінку -1, то вам властивий низький рівень схильностей до комунікативної та організаторської діяльності.
2. У тих, хто отримав оцінку -2, розвиток комунікативних та організаторських схильностей є на рівні нижче середнього. Ви не прагнете до спілкування, почуваєте себе скуто в новій компанії, у вільний час любите бути на самоті, обмежуєте свої знайомства, переживаєте труднощі при встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуєтеся в незнайомій ситуації, не відстоюєте свою думку, важко переживаєте образи. Не проявляєте ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникаєте прийняття самостійних рішень.
3. Якщо ви отримали оцінку -3, то вам притаманний середній рівень комунікативних та організаторських схильностей. Ви прагнете до контакту з людьми, не обмежуйте коло своїх знайомств, відстоюєте свою думку, плануєте роботу. Однак -потенціал цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Вам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних та організаторських схильностей.
4. Якщо ви отримали оцінку -4, то вас можна віднести до групи людей з високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Ви не губитеся в новій ситуації, швидко знаходите друзів, постійно намагаєтеся розширити коло знайомих, займаєтеся громадською діяльністю, допомагаєте близьким, друзям, виявляєте ініціативу в спілкуванні, із задоволенням берете участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації.
5. Якщо ви отримали оцінку -5, то вас можна віднести до групи людей з найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей, вам притаманні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Ви ініціативні, приймаєте самостійні рішення, відстоюєте свою думку. Ви легко почуваєте себе в незнайомій компанії, полюбляєте і вмієте організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

При інтерпретації отриманих даних слід пам’ятати, що вони лише констатують наявний рівень комунікативних та організаторських схильностей в даний період розвитку особистості. Якщо результати тестування виявилися невисокими, то це зовсім не означає, що цих схильностей потенційно у вас немає. Просто не були створені умови для їх виявлення та розвитку або у вас не було нагальної потреби отримати відповідні вміння.

*Додаток Б*

**ВПРАВИ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ**

**Вправа «Аргументи»**

Учасники групи працюють у парах, у які поєднуються за бажанням. У кожного учасника є папір і олівець.

Інструкція: "Вправа буде складатися з декількох кроків. Спочатку кожний самостійно намагається написати якнайбільше аргументів «ПРОТИ» з теми «Чи повинні учителі задавати домашні завдання?». На це у Вас буде три хвилини".

Через три хвилини тренер пропонує кожному сказати, скільки аргументів у нього написано. Ця інформація не обговорюється, і тренером не коментується. Якщо в групі все ж таки виникають запитання, багато або мало аргументів написано, висловлюються оцінки й самооцінки, тренер не реагує й не підтримує обговорення.

Продовження інструкції: "Тепер у Вас буде якийсь час для того, щоб поділитися один з одним сформульованими аргументами, при цьому запам'ятайте 1-2 аргументи, які є в партнера, а у Вас їх немає, і ці аргументи здаються Вам особливо несподіваними й оригінальними".

Через 5-7 хвилин, коли всі завершать роботу, тренер продовжує інструкцію: "Зараз у Вас буде ще три хвилини, протягом яких кожний самостійно намагатиметься написати якнайбільше аргументів «ЗА» на завдану тему".

Потім учасники обмінюються результатами своєї роботи також, як вони робили це на попередньому етапі.

Продовження обговорення відбувається в загальному колі.

Тренер: "Зараз кожний із Вас скаже, які з аргументів "за" і "проти" із запропонованих Вашими партнерами особливо сподобалися Вам, здалися оригінальними, несподіваними".

**Вправа «Рефлексія»**

Тренер роздає учасникам клейкі папери зеленого, жовтого, червоного та рожевого кольорів.

Інструкція: «Ми з Вами пройшли перший етап нашого заняття. Давайте спробуємо підвести підсумки наших сумісних зусиль. Вам пропонується на папірцях зеленого кольору написати, що нового ви взнали під час занять. На жовтому – якими вміннями ви оволоділи, на червоному, що Ви відчуваєте з цього приводу та на рожевому – Ваші сподівання та побажання з приводу курсу».

Далі папірці однакового кольору розвішуються на стіні, учасникам надається 5 хвилин для ознайомлення з ними. Потім кожному пропонується висловити свої враження від вправи та розповісти про враження від висловлювань інших учасників.

Далі викладач пропонує на папірцях написати ті риси характеру, звички, здатності особистості, які більше не потрібні учасникам у подальшому житті. Надалі кожний з учасників проголошує, що він викидає і чому та яким чином цьому сприяли заняття курсу. Після цього папірець кидається в імпровізований смітничок.

**Вправа «Мій сусід»**

Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: "Зосередитеся на своєму сусідові праворуч (ліворуч). Згадайте всі його прояви під час нашої роботи, все, що він говорив, робив. Згадайте почуття й відносини, які виникали у Вас до цієї людини. Для цього у Вас буде дві хвилини".

Коли дві хвилини пройшли, тренер продовжує інструкцію: "Тепер вирішите, яке з описів природи, погоди, пори року, що Ви зустрічали в літературі або придумане Вами, відповідає Вашим враженням про цю людину. Коли все будуть готові, кожний із Вас, по черзі, скаже своєму сусідові, який опис у Вас виник".

**Вправа «Подарунки»**

Мета – розвиток емпатійного сприйняття іншої людини.

Учасникам групи пропонується зробити «подарунки» усім іншим (намалювати, описати, показати та ін.). Подарунок може бути символічним, тому це може бути що завгодно: квіти, зірка з неба, вілла на ненаселеному острові та ін. Гра дозволяє виразити взаємні побажання та визначити, що заважає більш повному контакту, або ж вгадати бажання.

**Вправа «Три якості слухання»**

Робота проводиться у трійках. Кожній трійці необхідно обговорити якості, необхідні педагогу-організатору.

Завдання: «Оберіть три, на Вашу думку, найважливіші якості вчителя- організатора та виробіть суворий алгоритм обговорення: двоє бесідують, третій контролює використання прийомів слухання. Потім функції змінюються. Після обговорення в трійках проводиться дискусія на отриману тему всією групою (представниками кожної трійки).

**Вправа «Конкурс ораторів»**

Один із учасників проголошує промову (5-6 хвилин) на будь-яку тему. Група грає роль аудиторії, що не сприймає оратора. Завдання останнього – встановити контакт за будь-яких умов. Після цього проходить обмін враженнями промовця та групи.

**Вправа «Бійка ораторів»**

Участь беруть дві особи. Визначається тема дискусії. Перший учасник вимовляє промову на задану тему. Інший – спочатку своїми словами робить переказ промови попереднього оратора, потім викладає свої заперечення та, якщо необхідно, ставить запитання своєму супротивнику.

Ведучий звертає увагу на:

• способи та прийому спілкування, що використовуються та до яких результатів вони приводять;

• на вміння слухати та переконувати;

• на відчуття учасників з приводу тієї чи тієї дії опонентів.

**Вправа «Ні-діалог»**

Ведеться діалог між двома учасниками. Завдання учасників діалогу: ні за яких обставин не погоджуватись з партнером, суперечити у всьому але заперечувати ввічливо, але наполегливо. Група оцінює ефективність діалогу.

**Вправа «Так-діалог»**

Двоє учасників сідають у центр кола и починають діалог. Один промовляє будь-яку фразу – про погоду, про улюблену книгу та ін..; інший повинен негайно відгукнутися, висловити свою згоду з тим, що сказав перший. Головне – в усьому погоджуватись, обов’язково відбиваючи думку партнера.

Група стежить за тим, щоб учасники діалогу не виходили за рамки заданого режиму роботи – не стали б заперечувати один одному. Після цього наступна пара сідає у центр і починає працювати в режимі «так-діалогу».

**Вправа «Ідеальний вчитель»**

Учасникам пропонується представити себе у ролі ідеального вчителя та провести свою презентацію. На підготовку до заняття 5 хвилин.

**Вправа «В якій школі я хотів би працювати»**

Завдання: «Уявіть, що Ви стали директором школи. У Вас є всі можливості для перетворення школи на школу не тільки своєї мрії, але й мрії всіх Ваших учнів. Що б Ви зробили та яким чином Ви б це здійснили?» На підготовку 10 хвилин. Результати обговорюються у групі. Потім учасники записують найбільш цікаві пропозиції та разом «будують» школу.