

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет

Кафедра педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

**ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 211-М групи
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Початкова освіта
Тітаренко Дар'я Вікторівна
Керівник доцентка, кандидатка пед. наук
Вінник Т.О.

Рецензент вчителька початкових класів
вищої категорії, вчитель-методист
Чорнобаївського ліцею
Воронова Л.М.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	7
1.1. Управління як педагогічна проблема.....	7
1.2. Управлінська компетентність вчителя початкової школи у наукових дослідженнях.....	14
1.3. Характеристика управлінської компетентності вчителя початкової школи.....	20
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	30
2.1. Психолого-педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	30
2.2. Організація та хід експериментального дослідження.....	38
2.3. Аналіз ефективності психолого-педагогічних умов формування управлінської компетентності	46
ВИСНОВКИ.....	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ.....	65
Додаток А. Зразок тренінгу із програми тренінгових занять	65
Додаток Б. Методика вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда	59
Додаток В. Методика КОС-2 (комунікативні та організаційні здібності) Б.А.Федоршина	71
Додаток Д. Опитувальник «Вольові якості особистості»	73
Додаток Е. Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю	78
Додаток Є. Експрес-діагностика педагогічної спрямованості	82
Додаток Ж. Кодекс академічної доброчесності	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Успіх проведеної в Україні модернізації освіти залежить від готовності педагогічних кадрів до її реалізації. Нові умови функціонування освітнього середовища, оновлення змісту освіти, інноваційні форми та методи навчання, постійні вимоги до якості знань, ускладнення форм організації освітнього процесу – все це вимагає підвищення професійної компетентності й формування готовності майбутнього вчителя до ефективного виконання професійної діяльності.

Сучасний вчитель початкової школи є менеджером освітнього процесу. Він завжди виступає в ролі суб'єкта або об'єкта управління. Відповідно конкурентоздатний учитель повинен володіти управлінською компетентністю, здійснювати функції менеджера, який вміє прогнозувати ймовірні результати та планувати обсяг ресурсів, необхідних для реалізації освітніх програм розвитку колективу учнів та окремо кожного молодшого школяра.

Проблема управління в системі освіти в цілому знаходить широке відбиття в науково-педагогічній літературі, однак слід зазначити, що питання управління розглядаються переважно на рівні управління освітнім закладом. Водночас теоретична база управлінської діяльності вчителя розроблена недостатньо повно (В.П. Безпалько, М.Д.Бертадська, В.І.Бондар, Л.І.Даниленко, Л.І.Денисович, Г.В.Єльнікова, Л.М.Калініна, Л.М.Карамушка, О.М.Карпенко, О.І.Лук'яненко, В.І.Маслов, О.Я. Савченко, Є.П.Тонконога, Г.В.Федоров, Т.І. Шамова та ін.), спостерігається брак досліджень з проблеми підготовки майбутніх вчителів до управлінської діяльності в початковій освіті.

Таким чином, в наявності суперечність між визнанням педагогічною наукою важливості дослідження управлінської компетентності сучасного вчителя і недостатнім опрацюванням багатьох питань цієї теми; між потребою суспільства у кваліфікованих вчителів початкової школи, що володіють високим рівнем управлінської компетентності, і відсутністю

спеціальної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в цій галузі.

Прагнення знайти шляхи розв'язання даних суперечностей і визначило **тему дослідження** «Формування управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи». У теоретичному плані це проблема обґрунтування психолого-педагогічних умов, що забезпечують формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи; в практичному плані – створення та апробація програми формування управлінської компетентності студентів у закладі вищої освіти.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана як складова науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету «Формування професійної компетентності кадрового педагогічного потенціалу у системі суспільних трансформаційних процесів» (№ 0117U005614).

Об'єкт дослідження – процес формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування елементів управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних умов формування елементів управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Завдання дослідження:

- 1) уточнити зміст поняття «управлінська компетентність майбутнього вчителя початкової школи»;
- 2) визначити структуру та показники управлінської компетентності;
- 3) теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування елементів управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи;

4) експериментально перевірити ефективність визначених психолого-педагогічних умов.

Для розв'язання дослідницьких завдань використано такі **методи дослідження**:

1) теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення наукових ідей для уточнення сутності та структури управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення рівнів, критеріїв та показників досліджуваного феномену;

2) емпіричні – вивчення досвіду реалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті сучасних проблем управління якістю освітнього процесу в початковій школі; педагогічний експеримент – (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для визначення динаміки рівнів сформованості елементів управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи та перевірки ефективності психолого-педагогічних умов її формування.

Експериментальна база. Дослідження проводилося на педагогічному факультеті Херсонського державного університету. В експериментальному дослідженні взяли участь 20 студентів-магістрів.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні педагогічної сутності поняття «управлінська компетентність майбутніх учителів початкової школи». Розроблено критерії, виділено та схарактеризувати рівні сформованості досліджуваного феномену. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування елементів управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Практичне значення дослідження – узагальнення проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до управління якістю освітнього процесу в початковій школі можуть бути використані в практичній роботі вчителів, у змісті професійної підготовки магістрів у ЗВО, у процесі педагогічної практики студентів зі спеціальності «Початкова освіта».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оприлюднені у публікації наукових тез в електронному збірнику V Міжнародної науково-практичної конференції «Тренди сучасної науки та практики», що відбулася 19-22 жовтня 2021 р., в м. Анкара, Туреччина. Отримано сертифікат підтвердження дистанційної участі в конференції.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1.Управління як педагогічна проблема

Управлінська діяльність педагога має багатовіковий досвід, незважаючи на це, її ідеологія зазнає безперервних змін, що свідчить про вплив історичних перетворень, які відбуваються в суспільстві. Проблеми управлінської діяльності педагога все частіше стають сьогодні предметом педагогічних досліджень. Питання управління пізнавальною діяльністю учнів висвітлені В. П. Беспалько та ін.; управління творчою діяльністю школярів – Н. В. Кузьміною, В. І. Слущким та ін.; оволодіння знаннями і вміннями педагогічного менеджменту як фактора підвищення професійної підготовки педагога – В. П. Симоновим, Л. В. Горюновою та ін.; проблеми самоменеджменту – Б. Г. Ананьєвим, А. Баркером, В.Н.Понкратовим та ін. Проблеми управління освітнім процесом педагогом вивчаються вченими Т.І.Шамовою, Л. В. Байбородовим, М.М.Поташником, Д. Ш. Матросом, І.І.Третьяковим та іншими [27].

Становлення і розвиток практики управлінської діяльності педагога можна умовно розділити на чотири великі періоди. В основу запропонованої періодизації покладена типізація переконань, прийомів, методів діяльності з організації та контролю освітнього процесу в школі.

Перший період – до XVII ст. навчання на той час здійснювала школа майстрів грамоти. Основним прийомом навчання було виконання індивідуальних завдань вчителя кожним учнем. Існувала система тілесних покарань для недбайливих і неслухняних учнів. У братських школах була відсутня класно-урочна система, зміст навчального курсу визначали успіхи учня в проходженні програми навчання, що вибудовується від простого до складного [50].

Другий період охоплює час з XVII ст. до 1917 р. – у Катерининську епоху педагог стає державним службовцем (майже чиновник), які не мають права на самостійну педагогічну позицію. За часів Олександра II метою освітньої політики уряду стала політична стабільність в країні. Методи навчання і виховання коливалися від авторитарних до ліберальних. Для цієї епохи був характерний постійний пошук оптимальних методів навчання. Нова докорінна зміна соціокультурної ситуації в освіті відноситься до другої половини XIX ст. У цей час активно ведеться пошук більш досконаліх прийомів і методів професійного навчання. Управління освітою розглядалося як школознавство – напрям педагогічних досліджень, що охоплює зміст і методи керівництва школою, організації її роботи з метою забезпечення оптимальних умов для освітнього процесу [50].

Третій період становлення практики управлінської діяльності в педагогіці охоплює час з 1917 р. до початку 90-х рр. (радянський період). Підхід до управління освітніми установами в радянський період сформував авторитарний стиль взаємодії між учасниками освітнього процесу. Термін «керівництво і контроль» став уособлювати собою внутрішньошкільне управління. У цей період діяли в основному дві функції управління: планування і контроль, педагог розглядався як провідник директив партії й уряду [50].

З 1992 р. починається четвертий період в управлінні системою освіти. Діяльність педагога за своєю суттю стає управлінською. Сьогодні педагогу частіше доводиться виконувати функції методиста, діагноста, експерта, займатися проектуванням своєї діяльності (проектувати свій курс, зміст освіти тощо) [50].

Таким чином, можна ще раз підкреслити актуальність і важливість проведеного нами дослідження. Адже відомо, що педагогічна діяльність за своєю суттю є управлінською. У своїй практичній діяльності педагог реалізує завдання управління розвитком учня, колективу школярів і батьків. Завдання педагога полягає в дослідженні сутності розвитку учня, джерел і механізмів

його становлення, можливості управління процесом розвитку [50].

У той же час управлінська діяльність педагога недостатньо вивчена в межах компетентнісного підходу, незважаючи на те, що компетентнісний підхід в сучасній професійній освіті є домінуючим, а в державних освітніх стандартах третього покоління провідним.

Вчені однозначно визначають управлінську компетентність як інтегративну якість особистості, але класифікують дану категорію по-різному.

Один напрям досліджень в науці зазначає, що управлінська компетентність повинна бути пріоритетною складовою професійної компетентності [38], автори іншого напрямку вважають, що професіоналізм є основою управлінської компетентності [41-42]. Аналіз робіт показав, що протиріччя в даних дослідженнях немає, так як в першому випадку розглядається управлінська компетентність педагога, а в іншому випадку - управлінська компетентність керівного працівника в тій чи іншій галузі, в тому числі і освіти.

На тлі багатоаспектних досліджень професійної підготовки педагога утворився новий науковий напрям – педагогічний менеджмент. Вченими ведуться пошуки в області визначення управлінських функцій [31; 47 та ін.]; виявлення факторів, що впливають на ефективність процесу педагогічного управління освітнім закладом [40]; розвитку підходів до управлінської організаційної структури [38 та ін.]. Дані дослідження, присвячені проблемам педагогічного управління освітніми установами, виявили і необхідність придбання певних управлінських навичок і умінь не тільки керівниками установ, а й педагогами.

Вивчення історико-педагогічної літератури дає змогу зробити аналіз наявності управлінського компонента в підготовці педагога в системі вітчизняної освіти з XVIII по XXI ст.

У роботах В. І. Бецкого, Н.І. Новікова, М. В. Ломоносова, С.Н.Татіщева та ін., присвячених професійній підготовці педагогів XVIII століття,

простежується думка про те, що саме в цей період з'явилася потреба у вчителя, що володіє конкретними предметними знаннями; якостями (культура, чесність, лагідність, гречність, пристойний зовнішній вигляд та ін.); уміннями (використовувати різні форми навчання, порівнювати навчальний матеріал з індивідуальними можливостями учнів, правильно міркувати, доказово говорити та ін.); функціями (передача елементарних знань, навчання дітей пізнанню корисних життєвих правил) [12].

У XIX столітті образ вітчизняного педагога доповнюється елементарними управлінськими знаннями, і такими управлінськими вміннями, як аналізувати і організовувати власну педагогічну діяльність. Основна увага приділялася формуванню професійних предметних знань.

Аналіз робіт П. Ф. Каптерєва, А.П.Нечаєва, Н.Н. Нечаєва, Л.Н.Толстого, К. Д. Ушинського, Е. Н. Водовозової та ін., присвячених проблемам підготовки педагогів дозволяють зробити наступні висновки: підготовка педагогів здійснювалася на основі педагогічних проектів, концепцій; мета педагогічної підготовки змінилася в напрямку поглиблення вивчення предметних і управлінських знань (до змісту педагогічної підготовки увійшли такі нові елементи управлінських знань як самостійність, саморозвиток, організація місцевого самоврядування, управління) і формування професійних умінь, в тому числі і управлінських (крім уміння організовувати і аналізувати власну педагогічну діяльність, приділялась увага формуванню нового управлінського вміння – організовувати комунікацію) [27].

Першу половину XX століття можна віднести до початку цілеспрямованого формування образу вітчизняного педагога-менеджера освітнього процесу; основу змісту підготовки педагогів становила інтегративна модель університетської та педагогічної освіти. Вивчення робіт П.П. Блонського, С.Л. Рубінштейна та ін., присвячених проблемам професійної підготовки педагогів в період з 1917 року до середини 30-х років XX століття, державних документів, виявило присутність управлінського

аспекту не тільки в підготовці педагога (у формі розрізнених управлінських знань і одиничних управлінських умінь) в педагогічних дослідженнях, але й в державних вимогах до педагога [6].

У 50-70-ті роки ХХ століття інтенсивно вивчаються вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою вченими Ю.С.Алфьоровим, Є.Г.Осовським, Н. В. Кухаревим, Л. Ф. Спіріним, А. І. Щербаковим та ін; вивчення структури педагогічної діяльності авторами Н. В. Кузьміною, А.К.Марковою, А. В. Мудриком, В. А. Сластеніним, В. А. Сухомлинським та ін. [27].

Виділені В.А. Сластеніним [23] компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний); визначення готовності як психічного стану стало поштовхом вивчення педагогічної культури (в тому числі і управлінської) в підготовці фахівців.

Вивчаючи дослідження 90-х років, присвячені професійній підготовці педагогів, можна сказати, що немає єдиного підходу до опису цього процесу. У роботах О.О. Кисельової, Л. Г. Богославець [23], виділені ознаки професійної підготовки: цілісність, диференційованість, поетапність організації; готовність до професійної діяльності розглядається як результат підготовки, що відображає її структуру – мотиваційний, особистісний, змістовний, процесуальний компоненти.

Кінець ХХ ст. - початок ХХІ століття ознаменувався також становленням компетентнісного підходу до організації освітнього процесу.

У своїх дослідженнях М.В. Селіверстова [38] показує, що в науці визначається шлях комплексного пізнання людини як тристоронньої системи – природи, суспільства і культури. Такий підхід відкриває нову перспективу у розв'язанні проблеми підвищення рівня управлінської та професійної компетентності вчителя в освітньому просторі і дозволяє формувати управлінську компетентність вчителя як пріоритетну складову професійної компетентності та освітнього простору в цілому.

Аналіз наукових педагогічних досліджень В.А. Адольфа, Н.В.Кузьміної, А. К. Маркової, Е. Ф. Зеєра, В. А. Сластеніна, Т.Ф.Лошакової і практика вітчизняної освіти свідчать про зростаючий інтерес до питань професійної компетентності педагогічних кадрів. Найбільш повно пошук впливу і значення професійної компетентності на працю вчителя здійснено А. К. Марковою. На її думку професійно компетентною є «така праця вчителя, за якої на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються гарні результати в навчанні і вихованні школярів... при цьому компетентність вчителя визначається співвідношенням у його реальній професійній діяльності як його професійні знання і вміння, так і професійні позиції, психологічні якості» [23].

Автори другого напрямку досліджень управлінської компетентності розглядають в її складі професіоналізм як основоположну структуру.

У зв'язку з цим Є. М. Белова зазначає, що сьогодні, в епоху змін, особливо очевидна залежність ступеня успіху проведених реформ в освіті від управлінських кадрів, їх правової та економічної грамотності, ініціативності, чіткого розподілу професійних функцій. Управлінська компетентність керівника освітнього закладу актуалізується постійною трансформацією соціального досвіду, реконструкцією сфери освіти, зростанням рівня запитів соціуму до керівника. Управлінська компетентність керівників установ професійної освіти, стверджує науковиця, - «це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу» [5].

А.І. Таюрський дає визначення управлінської компетентності керівника освітнього закладу як «готовності і здатності керівника освітнього закладу виділяти, точно формулювати, цілісно і глибоко аналізувати проблеми навчального закладу і знаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації

закладу професійної освіти» [42].

Становлення і розвиток теорії управління освітнім закладом починається з робіт Л.І. Радченко [33]. Потім А.П. Раченко у своїх роботах продовжив розробку загальних проблем організації педагогічної діяльності, звернув увагу на принципи і методи організації робочого місця вчителя, тобто на техніку організації його особистої праці [34].

Сьогодні сучасна школа відчуває потребу в наукових знаннях про управлінську діяльність для того, аби педагог міг грамотно управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів [22].

Зіставлення підходів до визначення двох даних понять не випадкові, тому що в практичній частині роботи для формування управлінської компетентності будуть використовуватися саме прийоми менеджменту, і дане зіставлення показує, що ці два поняття не суперечать один одному.

Слід зазначити, що дані поняття мають багато спільного, підходи до їх визначення типові.

В освітньому закладі виділяються два основних рівня управління. Перший рівень – це керівництво освітнім закладом як організацією. Другий рівень – рівень управлінської діяльності педагога [36].

У даний час немає однозначного визначення управлінської діяльності. Керівництво слід розглядати як різновид управлінської діяльності.

У нашій роботі розглядаємо другий рівень управління, тобто управлінська діяльність педагога. Традиційна діяльність педагога орієнтована на процесуальну сторону навчання. Вона не економічна, тому що спрямована на виконання великого обсягу навчальної роботи. Тактичні завдання превалюють над стратегічними.

Отже, становлення і розвиток практики управлінської діяльності педагога можна умовно розділити на чотири великі періоди. Сучасному вчителю частіше доводиться виконувати функції методиста, діагноста, експерта, займатися проектуванням своєї діяльності. На тлі багатоаспектних досліджень професійної підготовки педагога утворився новий науковий

напря́м – педагогічний менеджмент. Сучасна школа відчуває потребу в наукових знаннях про управлінську діяльність для того, аби педагог міг грамотно управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Управління в розумінні різних дослідників виступає як діяльність, як система, як мистецтво. В освітньому закладі виділяються два основних рівня управління. Перший рівень – це керівництво освітнім закладом як організацією. Другий рівень – рівень управлінської діяльності педагога.

1.2. Управлінська компетентність вчителя початкової школи у наукових дослідженнях

Компетентність вчителя початкової школи, як суб'єкта менеджменту, характеризується його готовністю до виконання професійних функцій, гармонійною єдністю соціальних позицій і його психолого педагогічної підготовки. Головне в характеристиці його особистості – знання, ерудиція та педагогічна майстерність [11].

Управлінська компетентність стала головним поняттям у теорії управління людськими ресурсами. Компетентність, як загальне поняття, широко використовується в сучасній теорії менеджменту, але залишається предметом значних розбіжностей і суперечок. В різних наукових джерелах є різні підходи до визначення компетентності. До того ж визначення цього поняття вченими і практиками в одній країні не відповідає визначенню компетентності, прийнятому в інших країнах [35].

Ми визначаємо управлінську компетентність як складову частину професійної компетентності вчителя.

Управлінська діяльність педагога забезпечує гарантований рівень освіченості учня, тобто досягнення прогнозованої мети за намічений час та із задалегідь запланованими витратами ресурсів.

Як зазначає К.А. Баженова, педагогам необхідно володіти не тільки загальними професійно-педагогічними компетенціями, а й спеціальними знаннями і навичками в галузі організації, управління, керівництва, оскільки

від їх ефективності залежать якість і результативність діяльності на різних рівнях: від освітнього закладу до регіону в цілому [3]. Актуальною для системи освіти стає завдання формування перспективного типу педагогічного працівника, що володіє управлінською компетентністю.

На сьогоднішній день сформованих уявлень про управлінську компетентність педагога недостатньо. Робіт, присвячених управлінській компетентності вчителя, відносно небагато (Ю. В. Громико, В.В. Давидов, Л.Н. Долговицька, С.В. Кулаков, С. Ц. Німбуєва, М. А. Рубін, В.А.Сластенін, Г. П. Щедровицький) [27].

Найбільш відомі два підходи до визначення управлінської компетентності [37, с. 10]:

- функціонально-аналітичний (розроблений ініціативною Хартією Менеджменту Великобританії);
- підхід, заснований на особистісних характеристиках (підхід Бояциса) [44].

Компетентність означає абсолютну можливість виконати роботу відповідно до запропонованих стандартів. Таким чином, компетентність (володіння потрібними навичками і вміннями, здібностями) тісно пов'язана із розв'язанням конкретних завдань, а визначення компетентності містить поєднання знань, умінь, навичок і здібностей, необхідних для успішного виконання цих конкретних ролей і завдань [28].

За функціонально-аналітичного підходу у визначенні управлінської компетентності встановлюється точне і докладне визначення того, що означає задовільне виконання обов'язків і які критерії його оцінки [1]. В цьому випадку формуються списки характеристик компетентності, згрупованих навколо головних функцій або ключових ролей (причому критерії визначаються для оцінки мінімального рівня компетентності).

При використанні другого підходу (по Бояцису) процес аналізу і визначення компетентності рухається від виділення особистісних «блоків компетентності» до виконання певних управлінських функцій і завдань [7].

Основні складові управлінської компетентності визначаються в даному випадку як сукупність умінь і навичок, мотивів поведінки і соціальних ролей. Для педагога-менеджера складові його управлінської компетентності можуть бути сформовані в п'ять блоків: управління цілями та діями, лідерство, управління колективом учнів, управління учнями, зосередження уваги на інших складових професійної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Блоки управлінської компетентності вчителя початкової школи

Блоки	Характеристика компетентності
Мета та дії	<ul style="list-style-type: none"> - логічне мислення (вміння та навички, соціальна роль); - зацікавленість у впливі (вміння та навички, мотиви); - діагностичне використання концепцій (вміння та навички, соціальна роль); - орієнтація на ефективність (вміння, навички, мотиви, соціальна роль); - проактивність (вміння та навички, соціальна роль)
Лідерство	<ul style="list-style-type: none"> - логічне мислення (вміння та навички, соціальна роль); - розробка концепцій (вміння та навички); - впевненість у собі (вміння та навички, соціальна роль); - використання публічних виступів (вміння та навички, соціальна роль)
Управління колективом учнів	<ul style="list-style-type: none"> - точна самооцінка (вміння та навички); - управління груповим процесом (вміння та навички); - використання загальноновизнаної влади (вміння та навички, соціальна роль)
Управління учнями	<ul style="list-style-type: none"> - позитивна увага (вміння та навички); - підвищення рівня розвитку інших (вміння та навички, соціальна роль); - спонтанність (вміння та навички); - використання односторонньої влади (вміння та навички, соціальна роль)
Зосередження на інших складових професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - об'єктивне сприйняття (вміння та навички); - самоконтроль (властивість характеру); - витривалість і пристосовність (властивість характеру)

Управлінська діяльність майбутнього вчителя формується в процесі навчання за рахунок оволодіння системою знань і умінь. Розглянемо зміст поняття управлінської компетентності в сучасній психолого-педагогічній літературі.

Управлінську компетентність О. Ю. Заславська розглядає як складову частину професійної компетентності педагога. Однозначно сформульованого

визначення поняття управлінська компетентність педагога, на сьогоднішній день, не існує. «Під управлінською компетентністю вчителя розуміється здатність до актуального прояву в діяльності базових і спеціальних компетенцій, в числі яких теоретичні і практикоорієнтовані знання, вміння та навички в галузі управління, здійснення випереджаючого планування, моделювання та прогнозування процесів освіти в школі, ефективного володіння методикою викладання, управління власною діяльністю, а також діяльністю учнів у процесі їх навчання, відбору та адекватному ефективному використанню технологій у навчанні, управлінню відбором та використанням таких технологій у школі» [14, с 6].

Таке визначення ми можемо прийняти лише з великою часткою умовності. Самі по собі зазначені компетенції, вміння та інше складають лише його частину, яка не може замінити собою ціле. Структура управлінської компетентності вчителя за О.Ю. Заславською представляє оволодіння вчителем комплексом управлінських знань і умінь. Управлінська компетентність вчителя містить: знання, вміння та навички в галузі управління; самостійне вдосконалення професійної компетентності; володіння методикою навчання [15].

Під управлінською компетентністю педагогів необхідно розуміти, на думку К. А. Баженової, готовність виділяти, точно формулювати, цілісно і глибоко аналізувати проблеми розвитку дослідницької діяльності школярів і знаходити найбільш доцільні та ефективні шляхи їх вирішення щодо конкретної ситуації [3]. Структура управлінської компетентності педагога містить когнітивний, організаційний, рефлексивний, комунікативний компоненти. Зміст когнітивного компонента управлінської компетентності полягає в знанні і вмінні проводити логіко-предметну та історико-логічну реконструкцію змісту матеріалу; організаційного компонента – в умінні сформувати групу школярів-дослідників і управляти їхньою діяльністю відповідно до цінностей і норм науково-дослідної діяльності; рефлексивного компонента – у проведенні рефлексії своєї управлінської діяльності;

комунікативного компонента – у підтримці комунікативної взаємодії між школярами та іншими учасниками дослідницької діяльності школярів [3].

Т. І. Шамова зазначає, що для успішного протікання освітнього процесу та підвищення якості освіти кожен з його учасників має оволодіти певною управлінською компетентністю: учні, вчителі, батьки, керівники освітнього закладу [48; 49]. Управлінську компетентність учасників освітнього процесу автор розглядає як інтеграцію комплексу управлінських знань, умінь і соціального досвіду, особистісних якостей, творчої спрямованості на досягнення особистісно і суспільно значущих педагогічних результатів. Причому, для педагога оволодіння управлінською компетентністю необхідно для здійснення управління і самоврядування в освітньому процесі з опорою на особистісно-орієнтований підхід та інтерактивні технології [48].

В. В. Іваніхін і С. В. Лончак вказують, що «управлінська компетентність педагога предсталає систему внутрішніх ресурсів, необхідних для організації ефективного керівництва учнями у відповідності з усіма складовими діяльності педагога (цілями, принципами, змістом, технологіями тощо). Її слід розглядати як комплексну систему, що містить науково-теоретичні, операційно-технологічні та соціально-психологічні характеристики управлінської компетентності» [25, с.10].

Науково-теоретична характеристика управлінської компетентності педагога початкової школи, на думку А.Ф. Добудько, передбачає науково-теоретичну готовність до управлінської діяльності, що містить необхідний обсяг психолого-педагогічних і спеціальних знань, організацію своїх знань і розумових здібностей [10].

Операційно-технологічна характеристика управлінської компетентності містить, за М.І. Мар'їним, «адекватну орієнтацію у цілепокладанні процесу навчання, постановку конкретних завдань для досягнення цілей навчання, визначення пріоритетності та супідрядності цих завдань. Операційно-технологічна компетентність представляє собою

інтегральну здатність, що характеризує ступінь професіоналізму» [25, с. 11].

Ще один аспект управлінської компетентності педагога – соціально-психологічний, містить «адекватність у сфері міжособистісного сприйняття і взаємодії, вміння попереджати конфліктні ситуації, гнучкість стилю керівництва, а також комунікативність – здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми» [25, с.14].

Отже, управлінська компетентність – це складна індивідуально-психологічна характеристика вчителя, що відображає єдність його теоретико-управлінської підготовленості і готовності до виконання своєї професійної діяльності, яка полягає в умінні розв’язувати проблеми розвитку особистості і діяльності школярів, що стає можливим завдяки володінню ним науково-обґрунтованими засобами виконання управлінських завдань, прийнятими у педагогічній професії прийомами професійного спілкування, а також сформованості особистісних управлінських якостей.

Управлінська компетентність вчителя початкової школи – важливий компонент в системі навчальної діяльності школи, покликана створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості молодшого школяра, забезпечити його позитивну спрямованість на основі власної активності.

Проблема управлінської компетенції є вимогою часу, від неї значною мірою залежить успіх у професійній діяльності вчителів. Вчитель-управлінець початкової школи – це цілеспрямований, активний керівник, який «взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень» [1].

Отже, управлінська діяльність педагога забезпечує гарантований рівень освіченості учня, тобто досягнення прогнозованої мети за намічений час та із задалегідь запланованими витратами ресурсів. Найбільш відомі два підходи до визначення управлінської компетентності: функціонально-аналітичний та підхід, заснований на особистісних характеристиках. Для педагога-

менеджера складові його управлінської компетентності можуть бути сформовані в такі блоки: управління цілями та діями, лідерство, управління колективом учнів, управління учнями, зосередження уваги на інших складових професійної діяльності. Управлінська компетентність вчителя початкової школи – важливий компонент в системі навчальної діяльності школи, покликана створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості молодшого школяра, забезпечити його позитивну спрямованість на основі власної активності.

1.3.Характеристика управлінської компетентності вчителя початкової школи

У процесі професійної підготовки формується і розвивається професійна компетентність фахівця через оволодіння ним системою знань і умінь з відповідних дисциплін, тобто професійна компетентність містить як змістовний (знання), так і процесуальний (вміння) компоненти. Професійні компетенції розвиваються в процесі здійснення професійної діяльності на практиці [19].

Однак компетентність в широкому сенсі важко піддається оцінці. Конкретизація, вдосконалення опису ознак видової компетентності здаються можливими лише при такому переході. Саме ці поняття (управлінська компетентність, педагогічна компетентність і т.д.) меншого обсягу можуть бути більш діагностичні і з більшою однозначністю використані в процедурах експертного оцінювання.

Проведений аналіз досліджень, вивчення передового досвіду діяльності вчителів початкової школи дозволяють стверджувати про важливість спеціальної підготовки вчителя початкової школи до управлінської діяльності, тобто формування його управлінської компетентності (зокрема управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх розвитком та ін.) [24].

Управлінська діяльність, будучи компонентом професійної діяльності

педагога, виступаючи професійно значущою якістю педагога, представляє його готовність до педагогічної діяльності в сучасних освітніх умовах.

Враховуючи неоднозначність в методології компетентності, ми використовували для аналізу управлінської компетентності функціонально-аналітичний підхід, суть якого полягає у виділенні конкретних управлінських функцій, навколо яких групуються характеристики управлінської компетентності. Застосування такого підходу виправдане під час вивчення професійних і спеціальних дисциплін, оскільки професійна освіта має чітку функціональну спрямованість підготувати особистість до професійної праці [11].

Структура управлінської компетентності педагога у власне концептуальному плані може бути описана двомірною матрицею, у рядках якої перераховуються основні види управлінської діяльності вчителя (планування, організація, контроль, мотивація), а в стовчиках – компоненти готовності до управлінської діяльності: операційно-технологічний, науково-теоретичний, психологічний (табл. 2).

Таблиця 2

Структура управлінської компетентності вчителя

	Операційно-технологічний	Науково-теоретичний	Психологічний
Планування			
Організація			
Контроль			
Мотивація			

Слід також зазначити, що управлінська компетентність є основою для здійснення управлінської діяльності. Але при цьому слід враховувати той факт, що в управлінську компетентність повинні входити і елементи управлінської діяльності, освоєні фахівцями в процесі навчання. Так як управлінська компетентність породжує управлінську діяльність, необхідно виділити конкретні вміння, які вчитель проявляє в процесі реалізації управлінської функції. Дані вміння повинні міститися в управлінській

компетентності вчителя початкової школи [27].

Виходячи з функціонально-аналітичного підходу до визначення змісту управлінської компетентності, Т.І. Шамова визначає управлінські вміння на основі управлінських функцій [49].

Для компетентного виконання інформаційно-аналітичної функції управлінської діяльності, за Т. І. Шамовою, необхідне здійснення наступних умінь:

- відбирати відповідну інформацію;
- аналізувати інформацію;
- аналізувати навчально-програмну документацію;
- аналізувати засоби діагностики та вимірювань знань, умінь учнів [49].

Одним із специфічних умінь вчителя початкової школи можна назвати аналіз взаємодії програм навчання з різних дисциплін.

Для реалізації мотиваційно-цільової функції управління педагог повинен вміти:

- ставити перед собою і формувати у учнів цілі діагностичного характеру;
- проявляти турботу про потреби колективу учнів і окремої особистості;
- стимулювати інтерес учнів до навчальної роботи;
- сприяти розвитку здібностей учнів [49].

Виконання планово-прогностичної функції управлінської діяльності вимагає від педагога наступних умінь:

- прогнозувати розвиток педагогічної діяльності;
- планувати цілі власної діяльності та діяльності учнів відповідно до стратегії розвитку освітнього закладу;
- користуватися технічними засобами навчання (зокрема ІКТ) [49].

Специфічним умінням вчителя початкової школи може виступати прогнозування дієвості застосованих методів для різних категорій учнів.

Для реалізації організаційно-виконавської функції управлінської

діяльності педагог повинен уміти:

- користуватися прийомами, методиками, технологіями організації спільної діяльності учнів;
- розподіляти та оцінювати наявні ресурси всіх видів для реалізації поставлених цілей [49].

Одним із специфічних умінь учителя початкової школи можна виділити використання ігрових способів організації спільної діяльності.

Виконання регуляційно-корекційної функції управління передбачає наявність у вчителя таких умінь:

- контролювати хід виконання поставлених завдань перед учнями;
- аналізувати причини відхилення в реалізації запланованих цілей навчання;
- представляти результати діяльності учнів [49].

Специфічним умінням для вчителя початкової школи буде диференційована корекція без відриву від процесу навчання.

На основі аналізу літературних джерел (в першу чергу, досліджень Т.І.Шамової) та аналізу досвіду педагогічної діяльності, нами була виділена функціональна управлінська компетенція, яка включає аналітичну, цільову, прогностичну, організаційну та регулятивну функції. Функції, маючи схожі назви, змістовно відображають сутність діяльності майбутнього педагога початкових класів. Таким чином, з урахуванням структури управлінської компетентності педагога початкової школи виділені необхідні управлінські вміння, що забезпечують компетентне виконання управлінської функції [27].

Далі розглянемо особистісні якості педагога, необхідні для здійснення управлінської діяльності. Особливості управлінської діяльності, специфіка виконання управлінських функцій обумовлюють особливі вимоги до особистості педагога.

Ефективність діяльності розглядаємо крізь призму особистісних рис. Визначення комплексу індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога можливе через розгляд управлінської діяльності крізь

призму вимог до професії вчителя. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми управлінської діяльності дає змогу виділити найбільш значущі особистісні якості, необхідні для ефективного здійснення управлінської діяльності [9]. Насамперед, як зазначає О.П.Денисова, до таких якостей відносять такі індивідуально-психологічні особливості: здатність до ризику, сміливість, поведінкова активність, соціальний інтелект, вміння контактувати з людьми, комунікативні здібності, лідерські якості, мотиваційна спрямованість особистості на професійну діяльність, емоційний комфорт [9].

Показниками рівня розвитку особистісного компонента можуть бути виражені лідерські якості, комунікативна компетентність, відповідальність, рішучість, організованість, стресостійкість [9].

Перераховані характеристики особистості можна згрупувати наступним чином. До першої групи належить рішучість. Без самостійного прийняття рішення, без права на власну позицію вчитель буде відчувати тиск ситуації ризику, так як не готовий прийняти рішення і нести відповідальність за можливі наслідки.

Другу групу О.П. Денисова [9] характеризує як поведінкову активність, що передбачає прагнення домогтися бажаної мети.

Третю групу професійно важливих якостей, за О.П. Денисовою, утворюють вміння контактувати з людьми, комунікативні здібності, лідерські якості, соціальний інтелект, набір психологічних знань і вміння застосовувати їх в управлінській діяльності [9].

До професійно важливих якостей, що становлять особистісний компонент людини, В.С. Безрукова відносить професійну мобільність, самостійність, колективізм, відповідальність, соціальну мобільність, індивідуальність [32].

Управлінські якості особистості педагога Л.М. Плахіна розуміє як базові характеристики особистості педагога, що є важливим фактором його успішної професійної діяльності і засобом його самореалізації [29; 30]. Ці

якості можуть проявлятися на різних рівнях: «на особистісному (впевненість у собі, активність та ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, креативність, відповідальність, комунікабельність) і діяльнісному (мотивація до досягнення успіху в педагогічній діяльності, ціннісне ставлення до майбутньої професії, рефлексія, організаторські здібності, здатність до самореалізації, здатність до саморозвитку) рівнях» [30, с. 13].

Формування управлінської компетентності вчителя збільшує інтенсивність, напруженість, трудомісткість і ускладнення всіх видів діяльності педагога. Такому фахівцеві необхідний високий рівень самостійності і критичності мислення, рефлексії, уяви, креативність [19].

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень, близьких нашому, показав, що діяльність вчителя, за своєю суттю, є управлінською; педагог частіше виконує функції менеджера, займається проектуванням своєї діяльності. Управлінська діяльність є компонентом професійної підготовки педагога, його професійно значущою якістю, що виражає готовність до осмисленої педагогічної діяльності.

У своїй практичній діяльності вчитель реалізує завдання управління розвитком учня; його завдання полягає в дослідженні сутності розвитку учня, джерел і механізмів розвитку, можливості управління процесом розвитку. Сучасна початкова школа має потребу в педагогах, які здатні не тільки пояснити новий матеріал і організувати свою діяльність, а й які здатні до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Педагог виконує нову роль – роль педагога-менеджера, самостійно керуючого своєю професійною діяльністю. Управлінська діяльність педагога забезпечує гарантований рівень освіченості учня 35[].

Управлінська діяльність майбутнього вчителя формується в процесі навчання за рахунок оволодіння системою знань і умінь. Педагог здійснює інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавську, регулятивно-корекційну функції управління [48].

Структурний аналіз управлінської компетентності дозволив виділити в

управлінській компетентності два компоненти: функціональна управлінська компетенція і особистісна управлінська компетенція. Функціональна управлінська компетенція містить конкретні вміння, які вчитель початкових класів проявляє в процесі реалізації управлінської функції. Управлінські вміння можна виділити на основі функцій, які виконує вчитель початкової школи: аналітична, цільова, прогностична, організаційна та регулятивна функції [44].

Нами була виділена особистісна управлінська компетенція педагога, яку утворюють управлінські якості особистості педагога, що є базовими характеристиками особистості і важливим фактором його успішної професійної діяльності. Особистісну управлінську компетентність вчителя утворюють такі індивідуально-психологічні особливості, від яких значною мірою залежить ефективність управлінської діяльності: соціальний інтелект, комунікативні здібності [19].

У найбільш загальному вигляді структура і зміст управлінської компетентності можуть бути описані наступним чином (табл. 3).

Таблиця 3

Структура і зміст готовності вчителя до управлінської діяльності

Операційно технологічний компонент	Науково-теоретичний компонент	Психологічний компонент
Алгоритми плануючої діяльності	Загальні знання, спеціальні знання	Мислення, пам'ять, уявлення, уява,
Алгоритми організаційної діяльності	Знання в галузі психології і педагогіки, економічні, в галузі маркетингу, інформаційних технологій,	інтуїція, рефлексія та інші психічні структури, мотиви, емоційно-вольова сфера, духовні здібності
Алгоритми контролюючої діяльності	само-менеджмент	
Алгоритми мотиваційної діяльності		

Сукупність алгоритмів управлінської діяльності можна розділити на два класи, віднісши до одного ті, які принципово можуть бути освоєні поза межами цієї діяльності, і всі інші.

Відповідно до такого підходу, наприклад, плануючу діяльність цілком допустимо розглядати як сукупність її окремих алгоритмів, серед яких, без

усякого сумніву, слід вказати алгоритм читання - навряд чи хтось оскаржить, що вчитель повинен уміти читати. Зрозуміло також і те, що це вміння формується поза межами плануючої діяльності [22].

Не можна навчитися підтримувати дисципліну в аудиторії, не проводячи уроків, і т. д. як відомо, в межах існуючої освітньої підготовки майбутніх вчителів, успішність не може бути перевірена поза межами управлінської діяльності, що проводиться в ході педагогічної практики студентів. На практиці студенти здійснюють її імітацію [7].

Сказане вище дає змогу, на наш погляд, зрозуміти ті вихідні міркування, якими ми керувалися, визначаючи на якісній (не формальній) основі наступні рівні освоєння алгоритмів управлінської діяльності вчителя:

1. Професійно-діяльнісний, досягнення якого суб'єктом передбачає освоєння ним того чи іншого алгоритму (із сукупності алгоритмів управлінської діяльності) у точній відповідності з практикою його застосування в межах професійної діяльності педагога.

2. Імітаційно-діяльнісний, досягнення якого передбачає успішне освоєння ним того чи іншого алгоритму (із сукупності алгоритмів управлінської діяльності) в межах тих чи інших моделей педагогічної діяльності (педагогічної практики, спеціально створених педагогічних ситуацій тощо).

3. Змістовно-особистісний, досягнення якого передбачає формування у суб'єкта необхідних знань і психічних структур, необхідних для реалізації алгоритму з числа алгоритмів управлінської діяльності, за відсутності практики застосування цього алгоритму.

4. Науково-теоретичний, досягнення якого передбачає наявність необхідних знань [7; 24; 36].

Зазначена градація, зрозуміло, не абсолютна і має свої межі застосування. Проте, вона дає змогу зрозуміти, якого рівня освоєння основних алгоритмів управлінської діяльності принципово може досягти більшість майбутніх педагогів в процесі їх підготовки, і який рівень реально

в кращому випадку досягається в межах існуючої освітньої практики.

У роботах О. Ю. Заславської є важлива ідея про можливості формування управлінської компетентності на різних рівнях [13; 14; 15]. Рівні сформованості управлінської компетентності були охарактеризовані авторкою наступним чином.

Перший рівень – рівень початкової професійної орієнтації на формування майбутньої управлінської компетентності. На цьому рівні з'являється первісна мотивація управлінської діяльності та формальної професійної ідентифікації, коли студент на основі перших формальних показників ототожнює себе з майбутньою професією.

Другий рівень – рівень професійної готовності, глибокого занурення в програму професійної педагогічної діяльності, корекції управлінських знань, умінь і навичок з урахуванням реальної шкільної практики, стабілізації набутих професійних і управлінських якостей.

Наступний рівень – рівень професійного розвитку на основі виникнення деякої незадоволеності «і усвідомлення нових вимог до професійної готовності вчителя з боку педагогічної практики» [14, с. 30-31].

На кожному із зазначених рівнів відбувається зміна управлінської компетентності вчителя.

Управлінська компетентність педагога в системі освіти формується в три етапи:

1-й етап – на базі педагогічного ЗВО;

2-й етап – на базі шкільної методичної служби;

3-й етап – на базі системи підвищення кваліфікації [13, с.54].

Отже, поняття управлінської компетентності використовується в якості вираження рівня кваліфікації та професіоналізму педагога у виконанні управлінської діяльності. На основі аналізу існуючих психолого-педагогічних досліджень управлінської компетентності, а також педагогічного досвіду, ми вважаємо, що під управлінською компетентністю вчителя початкової школи необхідно розуміти інтегративну єдність його

функціональної та особистісної готовності по реалізації управлінських функцій і особистісних якостей з метою розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Структурний аналіз управлінської компетентності дав змогу виділити два компоненти. Управлінські вміння для виконання функцій вчителя початкової школи: аналітична, цільова, прогностична, організаційна та регулятивна функції. Особистісну управлінську компетентність вчителя утворюють такі індивідуально-психологічні особливості, від яких залежить ефективність управлінської діяльності: соціальний інтелект, комунікативні здібності, рівень суб'єктивного контролю, педагогічна спрямованість особистості на професійну діяльність.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Психолого-педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця може реалізовуватися шляхом відповідних змін змісту освіти. Зміст освіти повинен містити не тільки навчальні предмети, а й професійні навички та вміння, які повинні формуватися в процесі оволодіння предметом, і за допомогою активної позиції студента в різних сферах життя ЗВО. У комплексі все це формує і розвиває особистість фахівця таким чином, аби він володів способами саморозвитку і самовдосконалення, що повинно забезпечити педагогу ефективне функціонування як професіонала [35].

Така підготовка компетентного фахівця неможлива без системи навчання, яка була б побудована на науковій основі. Тільки в такому випадку можна випустити фахівця, який буде відповідати актуальним вимогам сьогодення, який буде наділений якостями, знаннями, вміннями, необхідними для того, аби бути конкурентоздатним і життєздатним.

У ході навчання в навчальному закладі фахівець такий досвід придбати не може. Отже, під час розробки навчальних планів доцільно буде на навчальних заняттях розширити виконання студентами навчально-дослідницьких робіт, збільшити кількість ділових, рольових, імітаційних ігор у творчій самостійній роботі студентів. Це є найважливішою психолого-педагогічною умовою формування компетентності майбутнього фахівця. Необхідно формувати ціннісно-сміслові компоненти компетентності майбутнього педагога [28].

У контексті нашого дослідження, нас цікавлять в першу чергу психолого-педагогічні умови, тому розглянемо, що розуміється в сучасній

педагогіці та психології під психолого-педагогічними умовами.

Педагогічні аспекти забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ і властивостей. Психологічні аспекти передбачають виявлення і створення обставин, що забезпечують ефективність впливів [8].

Отже, доцільно говорити про психолого-педагогічні умови щодо системи освіти, під якими І. А. Федякова розуміє «способи педагогічної взаємодії, взаємопов'язаних заходів в освітньому процесі, спрямованих на формування суб'єктних властивостей особистості ... враховуючи психологічні особливості, продуктивні та ефективні способи і прийоми діяльності в заданих умовах» [46].

Аналіз досліджень психолого-педагогічних умов (Е. А. Ганін, В.Н.Мошкін, А. Г. Тулегенова та ін.), що забезпечують виконання освітніх завдань, показує, що дослідники найчастіше виділяють три основні групи психолого-педагогічних умов:

1) інформаційні умови, під якими автори розуміють зміст освіти, представляють собою когнітивну основу педагогічного процесу;

2) технологічні умови, що полягають у формах, засобах, методах, прийомах, етапах, способах організації освітньої діяльності, є процесуально-методичною основою педагогічного процесу;

3) особистісні умови, які полягатимуть у поведінці, діяльності, спілкуванні, особистісних якостях [8; 26; 43].

Інформаційні та технологічні умови характеризують сам освітній процес і представляють «собою «дидактичну клітину» (за визначенням Ю.А.Конаржевського); зміст третьої групи складають умови ефективного функціонування самої «дидактичної клітини», як вважає А. Г. Тулегенова [43].

Так як педагог робить вирішальний вплив на розвиток особистості учнів і організацію педагогічної взаємодії, то в реалізації психолого-педагогічних умов першим етапом, на думку А.Г. Тулегенової, повинна бути підготовка до даного процесу педагогів [43]. При цьому, незалежно від того,

яку якість передбачається сформувати в освітньому процесі, необхідно приділити особливу увагу мотиваційній основі успішності педагогічних впливів.

Розглянемо, які психолого-педагогічні умови узагальнені в сучасних дослідженнях в якості основи для формування професійної компетентності педагогів.

О. В. Байкова вважає, що для успішного становлення компетентності вчителя в педагогічній діяльності, необхідним є дотримання таких умов:

- усвідомлення вчителем свого місця і функціональних можливостей як вихователя в певній освітній ситуації;
- становлення професійної позиції вчителя як вихователя, яке визначається виходячи з розуміння позиції як єдності свідомості і діяльності;
- дотримання етапів становлення професійної позиції вихователя [4, с.25].

Однак виділені автором умови становлення компетентності педагога створюються в загальноосвітній школі, тобто передбачається, що педагог вже закінчив університет і працює в школі.

У своїй кандидатській дисертації О.В. Байкова пропонує технологічну модель конструктивної зміни поведінки вчителя під час становлення професійної позиції вихователя [4].

Г.І. Захарова у своєму дисертаційному дослідженні розглядає переваги участі педагогів у тренінгу, як умови формування професійної компетентності педагога [17]. Авторка, розглядаючи цілі психолого-педагогічного тренінгу, в якості головної мети ставить розвиток професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти в галузі виховання, і виділяє наступні завдання:

- розвиток умінь і навичок ефективного спілкування з дітьми, колегами, батьками дітей;
- в процесі сприйняття людьми один одного (вміння адекватно відображати психічні стани і розуміти індивідуальні особливості іншої

людини і т. п.);

- в процесі обміну інформацією (вміння активного і нерелексивного слухання, вміння розуміти мову невербального спілкування і т. д.);

в) формування умінь і навичок особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми:

- навчання засобам експрес-діагностики індивідуальних особливостей дитини та її емоційних станів; особливостей малої групи; самодіагностики;

- навчання специфічним технікам-прийомам ефективної взаємодії;

- розвиток професійно значущих властивостей особистості [17, с.11].

Для виконання зазначених завдань Г. І. Захаровою була розроблена і застосована на практиці програма психолого-педагогічного тренінгу. Авторський тренінг містить теми, метою яких є розвиток усіх компонентів професійної компетентності педагога ЗДО в галузі виховання [16; 17; 18].

Однак програма психолого-педагогічного тренінгу, розроблена Г.І.Захаровою, призначена саме для вихователів ЗДО, які вже працюють в освітньому закладі.

На думку О. В. Сімен-Сіверської, формування і розвиток педагогічної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи може відбуватися при дотриманні таких умов:

1) моделювання майбутньої педагогічної діяльності фахівців;

2) дотримання принципу безперервності педагогічної підготовки;

3) спадкоємність змісту педагогічних дисциплін і одночасно предметна автономність кожної з них;

4) забезпечення міжпредметних зв'язків педагогічно орієнтованих та інших дисциплін [39, с.9].

Однак автор займався вивченням становлення компетентності фахівця соціальної роботи, отже, зазначені умови не можуть бути перенесені безпосередньо на студентів педагогічної спеціальності – майбутніх учителів початкової школи.

В якості основної умови сталого формування компетентності викладача

Т. Е. Кочарян у своїй дисертаційній роботі визначає участь викладача в науково-методичній роботі. Заходи повинні бути спрямовані на підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу, розвиток колективу, на підвищення кваліфікації викладачів, що, в кінцевому рахунку, має привести до підвищення якості та ефективності освітнього процесу.

Зміст науково-методичної діяльності викладача в експерименті Т.Е.Кочаряна містив такі напрями:

- «поглиблене вивчення основ теорії та практики соціальних процесів;
- вивчення нормативних документів державних і регіональних органів управління освіти, що вносять корективи в діяльність навчальних закладів даного рівня;
- знайомство з сучасними концепціями і теоріями в галузі навчальної та навчально-методичної роботи;
- вивчення психолого-педагогічної літератури з питань навчання і виховання, а також з проблем управління освітнім процесом;
- вивчення нових методик і технологій навчання;
- знайомство з авторськими дидактиками та способами їх створення» [21, с.17].

Зазначимо, що Т.Е. Кочарян займався проблемою формування методичної компетентності викладача в умовах післядипломної освіти, що й зумовило вибір ним відповідних психолого-педагогічних умов формування компетентності.

Розроблені автором психологічні умови формування управлінської компетентності можуть бути використані в роботі з керівниками освітніх установ, або з педагогами, які вже мають певний стаж педагогічної діяльності, і не можуть бути застосовані для формування управлінської компетентності студентів. Це викликано тим, що вищеописані умови припускають високий ступінь рефлексії

У своєму дисертаційному дослідженні О. Ю. Заславська виділяє функціональні галузі, в яких реалізуються управлінські компетенції педагога.

Це такі галузі, як:

- «управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів,
- управління навчальними ресурсами,
- управління навчальним колективом,
- управління інформацією,
- управління якістю та результативністю навчально-пізнавальної діяльності,
- управління навчальною проектною діяльністю» [14, с. 25-26].

У контексті нашого розуміння управлінської компетентності педагога, як єдності функціонального та особистісного компонентів, становлять великий інтерес наукові роботи Л.М. Плахіної, присвячені формуванню управлінських якостей педагога [29; 30].

Формування управлінських якостей вчителів забезпечується реалізацією комплексу психолого-педагогічних умов, спрямованих на формування:

- професійної спрямованості. Умовами, що забезпечують формування професійної спрямованості, виступають пізнавальний інтерес до організаторської діяльності педагога;

- пізнавальна активність у навчальній, виховній, науково-дослідницькій діяльності; педагогічна практика – реалізує потенціал особистості в навчанні і вихованні;

- професійної компетентності. Умови, що сприяють формуванню професійної компетентності: введення варіативного компонента програми; впровадження технології співробітництва в навчальному процесі, технології професійної самоактуалізації, рефлексивно-аналітичних технологій, технології психолого-педагогічної підтримки, технології тренінгового навчання, технології проектування;

- професійно-важливих управлінських якостей. Умови, що сприяють формуванню професійно-важливих управлінських якостей педагога: впровадження у виховну систему університету різних форм студентського

самоврядування, що приймають самореалізації студентів; призначення студентів старших курсів наставниками груп першого курсу [30, с. 8-9].

Важливою особливістю даної моделі формування управлінських якостей є те, що вона враховує зміст структурних компонентів управлінських якостей педагога, дає змогу визначати рівень розвитку управлінських якостей. Однак висунуті авторкою умови спрямовані лише на формування особистісних якостей педагога, а функціональна сторона управлінської діяльності педагога залишається без уваги [19].

Проведений аналіз і особливості формування досліджуваного феномену управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи, дозволив нам визначити сукупність психолого-педагогічних умов формування управлінської компетентності:

- 1) діагностика розвитку управлінської компетентності;
- 2) суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента;
- 3) реалізація програми формування управлінської компетентності;
- 4) поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності викладача і студента.

Розглянемо докладніше сукупність психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

1. Діагностика розвитку управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи передбачає моніторинг становлення досліджуваного феномена.

Нами був підібраний діагностичний інструментарій для вивчення функціонального та особистісного компонента управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Психодіагностичний комплекс методик дає змогу виявити сформованість управлінської компетентності майбутніх вчителів: функціональна управлінська компетенція вивчається за допомогою анкети «Уявлення про менеджмент» (Є. Ю. Зіміна); особистісна управлінська компетентність – за допомогою методики вивчення соціального

інтелекту (Дж. Гілфорд), методики КОЗ – комунікативні та організаційні здібності (Б.А.Федоришин), методики діагностики вольових якостей особистості (М.В. Чумаков), методики «Рівень суб'єктивного контролю» - РСК (модифікація методики Дж. Роттер), методики експрес-діагностики педагогічної спрямованості вчителя (Ю.В. Кореляков) [20].

Одержані дані (зміни в розвитку окремих характеристик) дають змогу уточнювати зміст психолого-педагогічного тренінгу з розвитку особистісних якостей і навичок.

2. *Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента* розглядається як психолого-педагогічна умова, яка ґрунтується на демократичності взаємодії викладача і студента, прийнятті інтересів обох сторін. Здатність до конструктивної взаємодії означає універсальну особливість педагога, характерну для виконання його функцій у професійній діяльності, впливати на інших людей, що і визначає результат педагогічної діяльності [35].

У процесі проведення тренінгу особлива увага зверталася на створення атмосфери поваги і прийняття, впевненості в досягненні поставлених цілей, в набутті більш високого рівня сформованості управлінської компетентності.

3. *Реалізація програми формування управлінської компетентності* є однією з найважливіших психолого-педагогічних умов.

Метою тренінгових занять є розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя, необхідних для ефективного управління. Вони містять такі розділи: психологія управління; психологія професійного та навчального колективу; психологія особистості керівника.

4. *Поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності викладача та студента* дало змогу системно впливати на формування управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

З метою здійснення даної психолого-педагогічної умови позааудиторна діяльність стала логічним продовженням традиційній аудиторній.

Отже, аналіз результатів наукових досліджень психолого-педагогічних умов, що забезпечують виконання освітніх завдань, показав, що дослідники

виділяють три основні групи умов: 1) інформаційні умови, під якими автори розуміють зміст освіти (когнітивна основа педагогічного процесу); 2) технологічні умови, що полягають у формах, засобах, методах, прийомах, етапах, способах організації освітньої діяльності (процесуально-методична основа); 3) особистісні умови, які полягають у поведінці, діяльності, спілкуванні, особистісних якостях (психологічна основа). Проведений аналіз і особливості формування управлінської компетентності майбутнього вчителя початкових класів, дав змогу визначити сукупність психолого-педагогічних умов формування досліджуваного феномену:

- 1) діагностика розвитку управлінської компетентності студентів;
- 2) суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента;
- 3) реалізація програми формування управлінської компетентності;
- 4) поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності викладача і студента.

2.2. Організація та хід експериментального дослідження

Експериментальне дослідження проводилося на базі педагогічного факультету Херсонського державного університету протягом 2020-2021 рр. У дослідженні взяли участь 22 магістри 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіта.

Для перевірки ефективності розробленої програми з формування управлінської компетентності майбутніх вчителів початкової школи були сформовані контрольна (КГ) і експериментальна (ЕГ) групи. Студенти експериментальної групи взяли участь у розробленій нами програмі тренінгових занять з формування управлінської компетентності.

Розглянемо етапи організації проведеного нами експерименту з формування управлінської компетентності. Дослідно-експериментальна робота з формування управлінської компетентності майбутніх вчителів початкової школи в університеті проводилася в три етапи.

1. На етапі констатуючого експерименту проводилося анкетування

студентів експериментальної та контрольної груп, спрямоване на виявлення їх уявлень про менеджмент і менеджерів, як цільового показника функціональної управлінської компетенції майбутніх вчителів початкової школи. Також проводилося тестування студентів експериментальної та контрольної груп, спрямоване на виявлення рівня розвитку їх соціального інтелекту, комунікативних і організаторських здібностей, вольових якостей.

На основі результатів діагностики та кореляційного аналізу діагностованих показників управлінської компетентності, а також аналізу навчального плану за спеціальністю була розроблена програма тренінгових занять з формування управлінської компетентності майбутніх вчителів початкової школи, яка реалізовувалася нами на наступному етапі.

2. На етапі формувального експерименту була апробована розроблена програма тренінгових занять з формування управлінської компетентності майбутніх вчителів початкової школи, що спрямована, перш за все, на розвиток особистісної управлінської компетенції.

Психолого-педагогічний тренінг з формування особистісного компонента управлінської компетентності проводився в додатковий час протягом навчального півріччя, один раз на тиждень.

Програма психолого-педагогічних тренінгів містить три розділи, спрямовані, як на придбання системи психологічних знань, так і на практичне їх застосування, на відпрацювання необхідних навичок.

1. Розділ - психологія управління в контексті діяльнісного підходу.
2. Розділ - психологія робочого і навчального колективу.
3. Розділ - психологія особистості керівника. Педагог як керівник освітнього процесу.

Зразок першого тренінгового заняття розробленої програми (додаток А). Тематичне планування програми тренінгових занять представлено в таблиці 4.

Таблиця 4

Тематичне планування програми тренінгових занять «Розвиток особистісних управлінських якостей і навичок»

Тема тренінгу	Зміст	Кількість занять
Психологія управління в контексті діяльнісного підходу	Функції управління. Діяльнісний підхід до управління.	2
	Планування і цілепокладання та їх роль в управлінні	1
	Мотивація та стимулювання	1
	Організація і координація в процесі управління	1
	Контроль. Форми і види контролю. Вимоги до контролю	1
	Лідерство. Авторитет. Влада	1
	Стилі управління	1
	Стилі управління вчителем колективом учнів	1
Психологія робочого і навчального колективу	Норми і цінності колективу. Цілі колективу. Співвіднесення групових і корпоративних цілей і цінностей	1
	Рольові позиції. Формальна і неформальна структура колективу як взаємодія ролей	1
	Громадська думка та шляхи її цілеспрямованого формування. Громадська думка як система оціночних критеріїв і впливів. Методи корекції самооцінки	1
	Шкільний колектив учнів. Цілі та цінності школярів початкової школи. Соціометричний аналіз структури шкільного колективу	1
Психологія особистості керівника. Учитель як керівник навчанням і вихованням дітей	Спрямованість особистості педагога. Мотивація і діяльність. Вплив позицій на процес управління	1
	Здібності, знання, вміння та навички як необхідні умови реалізації організаційних ролей	2
	Самооцінка керівника, рівень домагань, самоконтроль і їх вплив на процес управління і процес постановки цілей. Методи корекції своєї самооцінки і самооцінки учнів	2

Метою тренінгових занять було формування навичок і розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективного управління освітнім процесом в початковій школі і підвищення індивідуальної результативності в роботі вчителя.

Виходячи з мети тренінгових занять, нами були визначені наступні завдання:

- розвиток соціального інтелекту, вольових якостей студентів;
- формування комунікативних та організаторських здібностей;

- формування вміння працювати в команді;
- сприяти командоутворенню в студентському колективі;
- розвиток навичок прийняття управлінських рішень та ін.

У результаті тренінгових занять студент повинен:

- оволодіти основами управлінського аналізу;
- методами роботи з дітьми;
- розвинути власні особистісні управлінські якості та навички та ін.

Основним засобом формування особистісного компонента управлінської компетентності в нашому тренінгу є ділова гра. Це обґрунтовується тим, що ділова гра дає змогу розвивати творчі здібності майбутніх фахівців, індивідуальність і самостійність.

Ділова гра є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів. Оцінюючи роль ділової гри у формуванні управлінської компетентності можна виділити наступні параметри:

- ділова гра дозволяє максимально наблизити процес навчання до практичної діяльності управління;

- прийняття управлінських рішень у діловій грі здійснюється її учасниками, які виконують певні ролі, а оскільки інтереси різних ролей не збігаються, то рішення доводиться приймати в умовах конфліктних ситуацій;

- ділова гра є колективним методом навчання, в результаті гри формується колективна думка, що ґрунтується на захисті думок своєї групи гравців і критики інших груп;

- у діловій грі спеціальними засобами створюється певний емоційний настрій гравців;

- ділова гра дає змогу виробляти управлінські навички та якості, які не можуть відпрацьовуватися іншими методами навчання;

- ділова гра активізує студентів, що сприяє більш інтенсивному засвоєнню;

- можна отримати досить повну картину професійних та особистісних якостей учасників, їх готовність до управлінської діяльності, до виконання

практичних завдань.

В основу практичної та самостійної роботи з формування функціональної управлінської компетенції майбутнього вчителя початкової школи була закладена ідея реалізації чотирьох прийомів практичного менеджменту.

Використання методів практичного менеджменту видається нам найбільш доцільним для формування управлінської компетентності, так як вони найбільш органічно вписуються в процес формування як функціональної, так і особистісної управлінської компетенцій майбутнього вчителя початкової школи.

Метод контрольних тестів використовується для оцінки та атестації рівня засвоєння знань. Система контрольних тестів в менеджменті професійної освіти може застосовуватися як в режимі самоконтролю, так і в режимі атестації [2].

Метод «кресельних» кейсів як інструмент практичного менеджменту дає змогу реалізувати потенціал групової роботи, набути навичок корпоративного мислення, розвинути і зміцнити елементи співпраці та сприяння в колективі. Його особливістю є його мінімальна практична значимість, викликана вигаданістю закладеної в нього ситуації [2].

Метод «польових» кейсів, на відміну від методу «кресельних» кейсів передбачає реальність закладених у нього ситуацій [2].

Метод виконання практичних завдань менеджменту передбачає розробку і реалізацію алгоритмів розв'язання типових завдань організаційного проектування (структур організації, підрозділів і т.п.), планування та аналізу діяльності організації. Основне завдання цього інструменту полягає у виділенні і закріпленні формалізованих процедур виконання подібних завдань в конкретній організації або у конкретних фахівців [2].

Таким чином, в процесі практичної і самостійної роботи студентів на тренінгових заняттях відбувалося формування управлінських умінь з

урахуванням всіх виділених нами управлінських функцій. При цьому робота студентів організовувалася з використання спеціальних прийомів навчання, спрямованих на формування цих управлінських умінь. Так, під час тренінгів, студенти брали участь в управлінській грі, заснованій на процесі створення творчих колективних проєктів освітніх установ, в яких відображаються численні аспекти повноцінно функціонуючого закладу. Використання даного прийому сприяло більш продуктивному формуванню у студентів прогностичної, організаційної та регулятивної функцій.

Так як зміст функціональної управлінської компетенції представлено в освітньому процесі студентів дуже широко, ми приділили увагу, перш за все, її нормативно-правовій складовій, яка представляється нам однією з основоположних для формування умінь виконання таких функцій, як аналітична, організаційна, виконавська і регулятивна.

У дослідно-експериментальній роботі нами був розроблений комплекс психодіагностичних методів для діагностики особистісної управлінської компетентності. Розглянемо більш детально психодіагностичні методики.

Методика вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда Дж. Гілфорда (додаток Б). Методика включає в себе 4 субтеста. Час, відведений на кожен субтест, обмежений і становить 6 хвилин (1 субтест – «історії із завершенням»), 7 хвилин (2 субтест – «групи експресії»), 5 хвилин (3 субтест – «вербальна експресія»), 10 хвилин (4 субтест – «історії з доповненнями»). Загальний час тестування, включаючи інструкцію, становить 30-35 хвилин.

Інтерпретація результатів передбачає отримання по кожному субтесту стандартних балів, що відображають рівень розвитку відповідних здібностей до пізнання поведінки.

У нашому дослідженні в описі результатів ми інтерпретували композитну оцінку соціального інтелекту, а не окремих субтестів. Сенс композитної оцінки, вираженої в стандартних балах, визначається наступним чином:

1 бал-низький соціальний інтелект;

- 2 бали – соціальний інтелект нижче середнього (середньослабкий);
- 3 бали-середній соціальний інтелект (середньовибіркова норма);
- 4 бали – соціальний інтелект вище середнього (середньосильний);
- 5 балів-високий соціальний інтелект [20].

Методика КОС (комунікативні та організаційні здібності) Б.А.Федоршина (додаток В). Анкета для оцінки комунікативних і організаторських схильностей, запропонована Б.А.Федоришиним, дає змогу обчислити оціночні коефіцієнти комунікативних (Кк) і організаторських (Ко) схильностей. Комунікативні схильності припускають вміння входити в контакт, налагоджувати взаємини, вміння встановлювати і утримувати дистанцію в спілкуванні, організаторські навички припускають вміння керувати, формувати і розвивати ефективні цільові групи.

Методика діагностики вольових особливостей особистості М.В.Чумакова (додаток Д). Методика дає змогу діагностувати вольові якості як один з показників особистісної управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Методика складається з 78 тверджень. Показники вольових якостей представлені шкалами з позитивним і негативним полюсом:

1. Відповідальність (відповідальний, обов'язковий - безвідповідальний, ненадійний, вітряний, безладний).
2. Ініціативність (ведучий, діловий, сильний, ініціативний, діяльний, впливовий, далекоглядний - пасивний, безініціативний, ледачий, бездіяльний).
3. Рішучість (впевнений, рішучий - нерішучий, невпевнений, вагається, сумнівається).
4. Самостійність (самостійний - залежний, несамостійний, керований).
5. Витримка (витриманий, терплячий, розсудливий, самокерований - невитриманий).
6. Наполегливість (твердий, бойовий, стійкий, наполегливий-нестійкий, слабкий).

7. Енергійність (активний, життєдіяльний, енергійний, оптимістичний - безсилий, депресивний).

8. Уважність (уважний, зібраний, непохитний - неуважний).

9. Цілеспрямованість (цілеспрямований, наполегливий - нецілеспрямований).

Методика «Рівень суб'єктивного контролю» – УСК (модифікація методики Дж. Роттера) (Додаток Е). Найбільш значущими для діагностики особистісної управлінської компетентності є наступні шкали методики УСК: шкала загальної інтернальності, шкала інтернальності в галузі досягнень і невдач, шкала інтернальності в галузі виробничих і міжособистісних відносин. Вони і будуть проінтерпретовані в практичній частині нашого дослідження за методикою УСК.

Методика експрес-діагностики педагогічної спрямованості вчителя (Ю.А. Корелякова) (Додаток Є). Методика дозволяє діагностувати 4 типи педагогічної спрямованості вчителя:

1) спрямованість на навчання дітям – умовна назва «Предметник»;

2) спрямованість на комунікацію, спілкування з дитиною – «Комунікатор»;

3) спрямованість на організаційні моменти з дітьми в класі – «Організатор»;

4) спрямованість на просвітництво, високий інтелект, духовні цінності у дітей – «Інтелігент» [20].

Виразність одного типу педагогічної спрямованості є показником мононаправленості особистості вчителя, а декількох типів – полінаправленості. Кожен з типів педагогічної спрямованості вважається недостатньо розвиненим, якщо його сумарний показник знаходиться в зоні нижче середніх значень (нижче 3-х балів) і, навпаки, яскраво вираженими – в зоні вище середніх значень (вище 7-ми балів).

Для вчителя початкової школи найважливішою педагогічною спрямованістю в професійній діяльності є спрямованість на дитину, як

показник особистісної управлінської компетентності. Тому в нашому дисертаційному дослідженні ми будемо орієнтуватися на вираженість у педагога даного виду спрямованості – на спілкування з дитиною.

2.3. Аналіз ефективності психолого-педагогічних умов формування управлінської компетентності

Проведене діагностичне дослідження на констатуючому етапі експерименту показало необхідність розробки програми формування управлінської компетентності студентів. Така необхідність була обумовлена наступними труднощами респондентів обох груп:

- неформованість уявлень про необхідність використання менеджменту у своїй професійній діяльності;

- тільки для частини студентів характерне прагнення до спілкування, широке коло знайомств. Однак потенціал комунікативних схильностей частини студентів не відрізняється високою стійкістю. Такі студенти прагнуть до спілкування, проте в новій компанії відчують себе скуто, обмежені у встановленні нових знайомств і контактів;

- для більшості студентів обох груп характерна більш висока сформованість комунікативних схильностей, ніж організаторських. Це говорить про те, що ділове спілкування для студентів більш складне, ніж побутове спілкування. Деякі студенти не виявляють ініціативи в громадській діяльності, уникають ситуацій прийняття самостійних рішень;

- найменш вираженими вольовими якостями студентів експериментальної та контрольної груп є уважність та ініціативність;

- студенти вважають найважливішим у взаємодії на уроці з дітьми сам навчальний предмет, форми і методи його викладання, нехтуючи при цьому спілкуванням з дитиною, недооцінюючи значущості виконання організаційних питань і передачі дітям духовних цінностей.

На етапі формувального етапу експерименту була апробована програма тренінгових занять з формування управлінської компетентності майбутніх

вчителів початкової школи.

Після проведення формувального етапу експерименту у студентів експериментальної та контрольної груп повторно вивчалися сформованість особистісної управлінської та функціональної управлінської компетенцій за діагностичним інструментарієм, описаним в підрозділі 2.2.

Проаналізуємо результати діагностики цільової функції функціональної управлінської компетенції студентів експериментальної та контрольної груп на контролюючому етапі експерименту (див.таблицю 5).

Таблиця 5

**Результати анкетування «Уявлень про менеджмент і менеджерів»
(Є.Ю.Зіміна) (у %)**

Діагностовані якісні показники уявлень про менеджмент	Експериментальна група		Контрольна група	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Переважає значимість управлінської функції менеджменту	30,43 %	65,22%	31,58%	36,84%
Переважає значимість економічної функції менеджменту	13,04%	17,39%	5,26%	31,58%
Розуміння необхідності використання менеджменту в освітньому закладі	39,13 %	73,91%	52,63%	57,89%
Обов'язковість володіння менеджментом вчителем	47,83 %	86,96%	42,11%	63,16%
Обов'язковість володіння менеджментом директором освітнього закладу	60,87 %	95,65%	73,68%	78,95%
Необхідність знання та володіння менеджером інформаційними технологіями	4,35 %	34,78%	15,79%	26,32%
Необхідність менеджменту вчителю початкової школи	21,74%	65,22%	15,79%	36,84%

Як видно з таблиці 5, у студентів експериментальної групи на відміну від студентів контрольної групи, завдяки використанню методів практичного менеджменту та тренінгових форм роботи, була сформована цільова функція функціональної управлінської компетенції.

Аналіз динаміки уявлень студентів про менеджмент показує, що в експериментальній групі більша кількість респондентів вказує на значимість

управлінської функції менеджменту (від 30,43% на констатуючому зрізі до 65,22% на контрольному). У контрольній же групі спостерігається зростання вибору значущості економічної функції менеджменту (від 17,39% до 31,58%), що представляється нам необгрунтованим, так як менеджмент виник як еволюційний шабель управління, його відмінною особливістю є, перш за все, корпоративність.

В експериментальній групі спостерігається динаміка зростання щодо необхідності використання менеджменту в освітньому закладі (від 39,13% до 73,91% в експериментальній групі і лише від 52,63% до 57,89% в контрольній групі), що пов'язано з використанням в експериментальній групі управлінських ігор, які є одним з прийомів менеджменту.

Також в обох групах спостерігається динаміка зростання по відношенню до необхідності володіння менеджментом вчителем (від 47,83% до 86,96% в експериментальній групі і значно менша динаміка від 42,11% до 63,16% в контрольній групі). Разом з тим в обох групах спостерігається динаміка зростання по відношенню до необхідності володіння менеджментом директором освітнього закладу (від 60,87% до 95,65% в експериментальній групі і від 73,68% до 78,95% в контрольній групі).

Помічено, що в обох групах спостерігається динаміка зростання по відношенню до необхідності знання і володіння менеджером інформаційними технологіями (від 5% до 35% в експериментальній групі і від 19% до 27% в контрольній групі).

Також в експериментальній групі спостерігається зростання впевненості респондентів у тому, що менеджмент необхідний вчителю початкової школи (від 21,74% до 65,22%), у контрольній групі ця динаміка менш виражена (від 15,79% до 36,84%).

За якісним аналізом відповідей студентів експериментальної та контрольної груп можна відзначити також динаміку зростання в обох групах по відношенню до психологічної картини менеджера – це наявність таких якостей, як рішучість, напористість, ошадливість, відкритість, новаторство,

активність і відповідальність. У контрольній групі також спостерігається незначне зростання популярності таких особистісних якостей менеджера, як лідерство, ініціативність і рішучість. В експериментальній групі таке зростання спостерігається до стресостійкості.

Таким чином, завдяки використанню в програмі формування управлінської компетентності майбутніх вчителів початкової школи тренінгових методів роботи і методів практичного менеджменту нам вдалося у студентів експериментальної групи сформувати цільову функцію функціональної управлінської компетенції.

Перейдемо до аналізу результатів діагностики особистісної управлінської компетенції студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі (див. рис. 1).

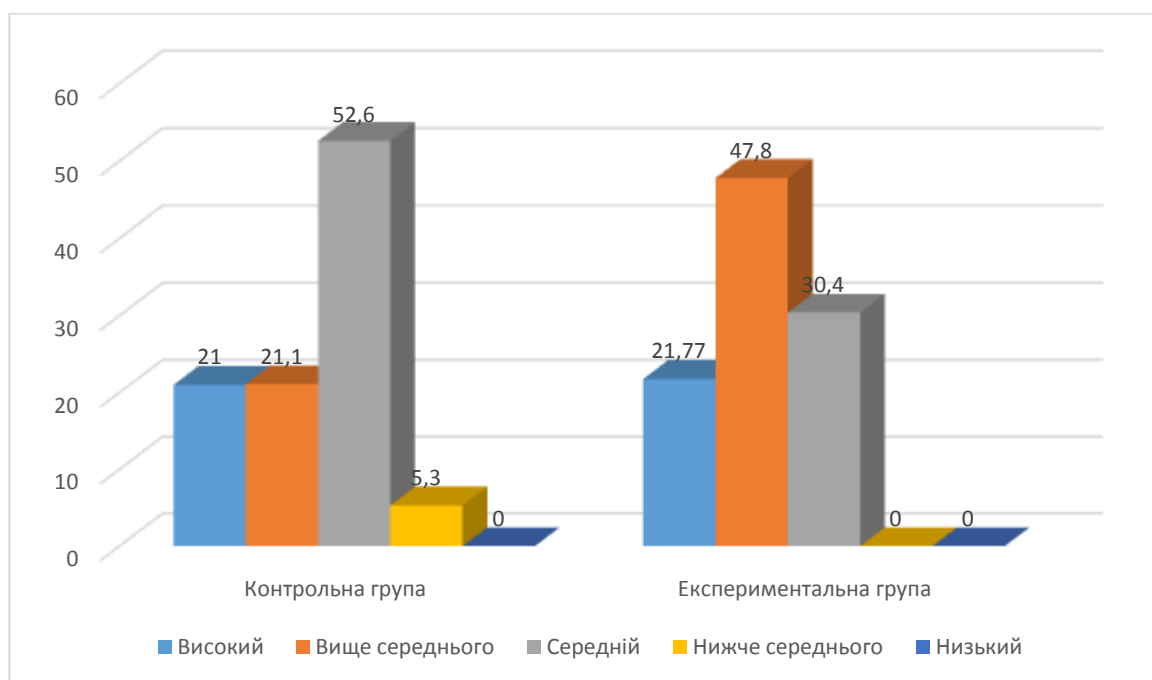


Рис. 1. Результати діагностики рівня сформованості соціального інтелекту на контрольному етапі

Як видно з рис. 1, у студентів експериментальної групи виявлено значущу динаміку підвищення рівня соціального інтелекту на відміну від студентів контрольної групи. Майже у половини студентів експериментальної групи (47,83%) діагностовано рівень соціального інтелекту вище середнього, на відміну від студентів контрольної групи, для

яких більш характерний середній рівень розвитку соціального інтелекту (52,63%). Отже, для більшості студентів експериментальної групи після проходження програми формування управлінської компетентності характерна здатність розуміти на рівні вище середнього поведінку людей, висловлювати швидкі і точні судження про людей, прогнозувати їх реакції, проявляти далекоглядність у відносинах з людьми, що може сприяти більш успішній адаптації в суспільстві.

Таким чином, використання тренінгу розвитку особистісної управлінської компетенції дало змогу створити оптимальні психолого-педагогічні умови для формування даного показника особистісної управлінської компетенції у майбутніх вчителів початкової школи.

Перейдемо до аналізу результатів діагностики особистісної управлінської компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту за методикою КОС (див. рис 2, 3).

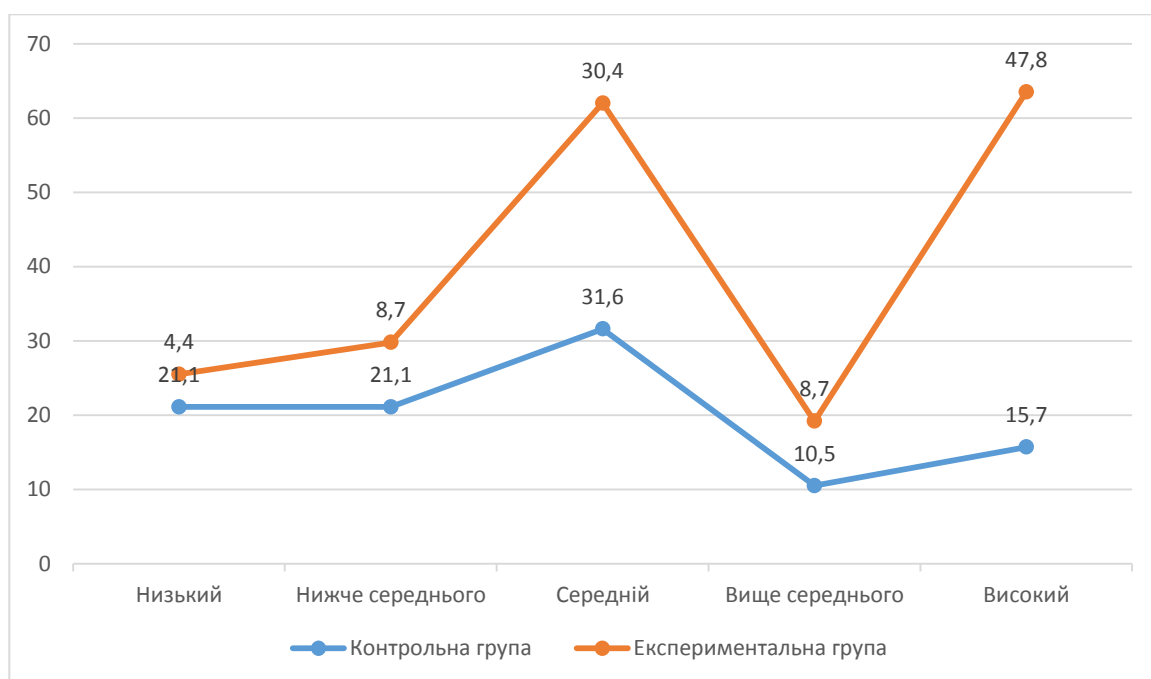


Рис. 2. Результати діагностики рівня сформованості комунікативних схильностей за методикою КОС на контрольному етапі (у %)

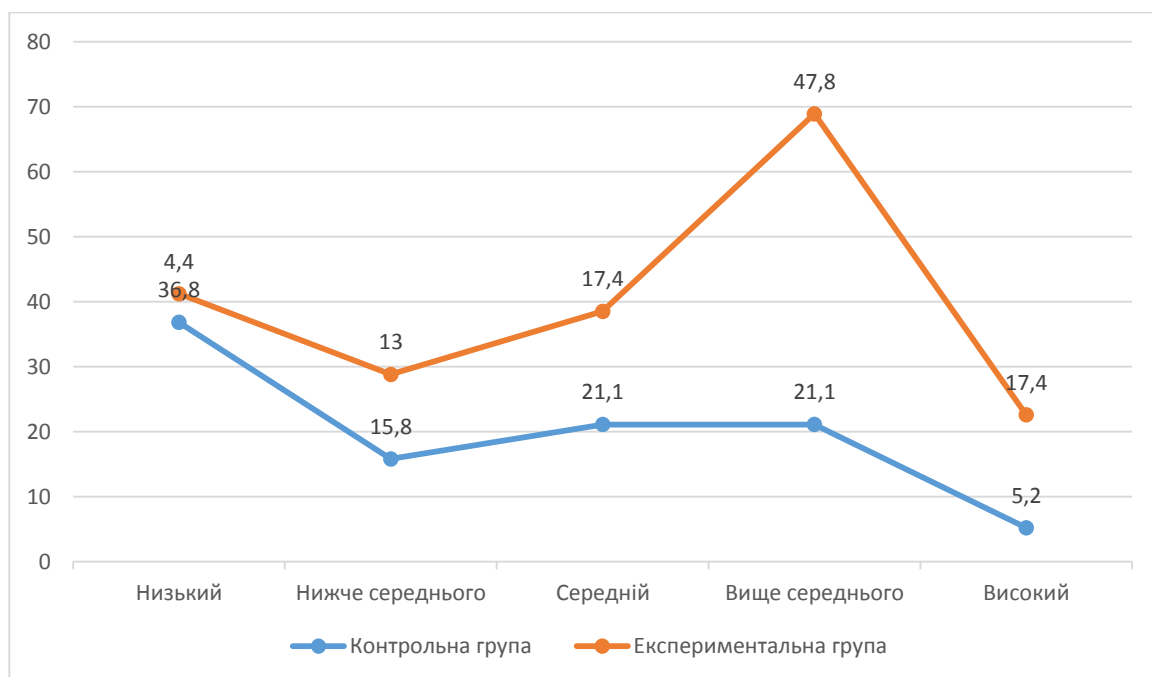


Рис. 3. Результати діагностики рівня сформованості організаторських схильностей за методикою КОС на контрольному етапі (у %)

Як видно з рис. 6 і 7, виявлені значущі відмінності за показником комунікативні та організаторські схильності студентів експериментальної та контрольної груп на низькому і дуже високому рівні комунікативних схильностей і, відповідно, на низькому і високому рівні організаторських схильностей, після проведення комплексної програми формування управлінської компетентності майбутніх педагогів початкової школи.

Це означає, що підвищився рівень як комунікативних, так і організаторських схильностей у студентів експериментальної групи на відмінну від студентів контрольної групи. При цьому співвідношення між комунікативними та організаторськими схильностями майже у половини студентів експериментальної групи залишилося без змін. Рівень комунікативних схильностей відповідає дуже високому (47,83%), рівень організаторських схильностей – високому рівню (47,83%). Це може свідчити, що студенти експериментальної групи після участі в програмі формування управлінської компетентності вміють на високому рівні встановлювати контакти, відстоювати свою думку, розширювати коло своїх знайомих за

інтересами. Їх комунікативні схильності відрізняються високою стійкістю і цілісністю. Організаторські схильності студентів експериментальної групи також досить розвинені, перш за все, це видно по вмінню планувати свою роботу, організовувати себе і оточуючих.

У студентів контрольної групи комунікативні та організаторські схильності змінилися не значно. Низький рівень як комунікативних, так і організаторських схильностей часто зустрічається у студентів контрольної групи в порівнянні зі студентами експериментальної групи після проведення комплексної програми (21,05% та 4,35%; 36,84% та 4,35% відповідно). Отже, для частини студентів контрольної групи характерні труднощі як у формальному, так і не формальному спілкуванні, труднощі в організації та участі в громадській діяльності. Такі студенти уникають спілкування, так як відчують себе в новій компанії скуто, не відстоюють свою думку.

Перейдемо до аналізу результатів діагностики особистісної управлінської компетенції студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі (рис. 4).

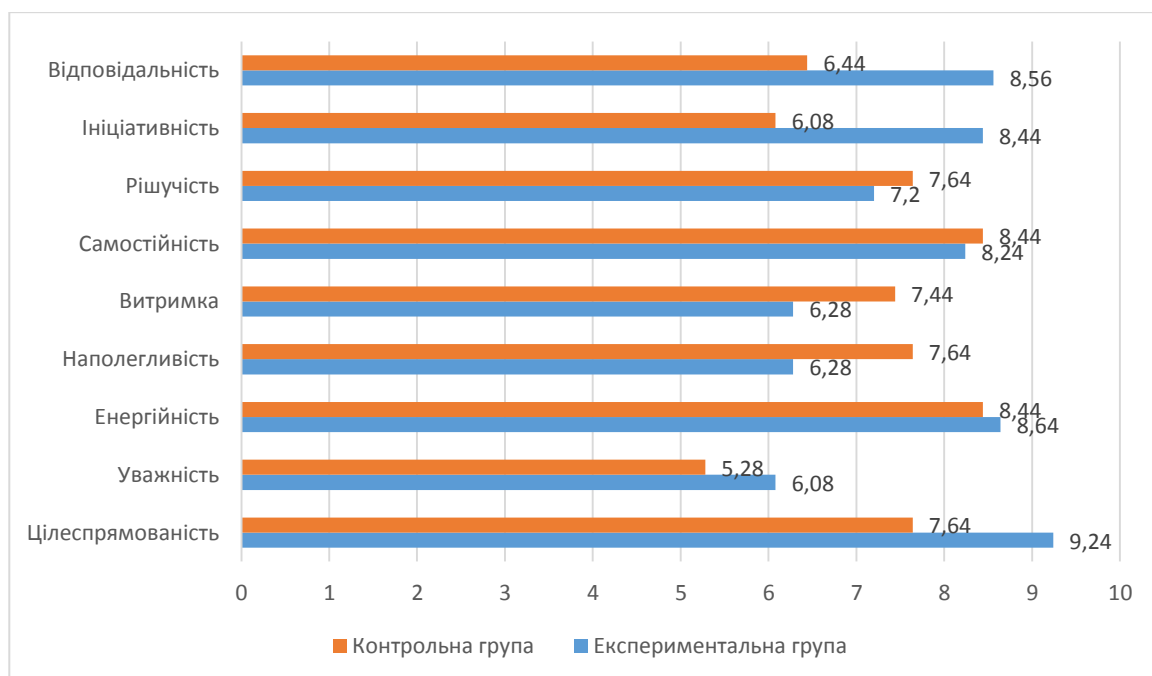


Рис. 4. Результати діагностики вольових якостей студентів експериментальної та контрольної груп за методикою М. В. Чумакова на контрольному етапі (середній бал)

Як видно з рис 8, виявлено значущі відмінності за показником вольові якості студентів експериментальної та контрольної груп за такими якостями, як відповідальність, ініціативність та цілеспрямованість після проведення програми формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Це означає, що для студентів експериментальної групи більш характерні такі якості, як відповідальність, ініціативність і цілеспрямованість, ніж для студентів контрольної групи (8,56% і 6,44%; 8,44% і 6,08%; 9,24% і 7,64% відповідно).

В цілому, для студентів експериментальної групи характерна сформованість на високому рівні таких вольових якостей, як цілеспрямованість, енергійність, відповідальність, ініціативність і самостійність. Для студентів контрольної групи характерна сформованість на високому рівні таких вольових якостей, як енергійність і самостійність.

Для студентів експериментальної групи характерна позитивна динаміка формування вольових якостей особистості після участі у програмі тренінгових занять з формування особистісної управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме підвищився рівень відповідальності, ініціативності та цілеспрямованості студентів.

Перейдемо до аналізу результатів діагностики особистісної управлінської компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту за методикою УСК (Рис. 5).

Як видно з рис. 5, студенти експериментальної групи вважають більшість важливих подій у своєму житті результатом власних дій, відчувають свою власну відповідальність за ці події. Вони вважають свої дії важливим фактором у створенні відносин колективу, вважають себе в силах контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію, що притаманне в меншій мірі студентам контрольної групи.

Для студентів контрольної групи характерна, перш за все,

інтернальність в галузі невдач, що проявляється в схильності звинувачувати самого себе в різноманітних невдачах, неприємностях і стражданнях.

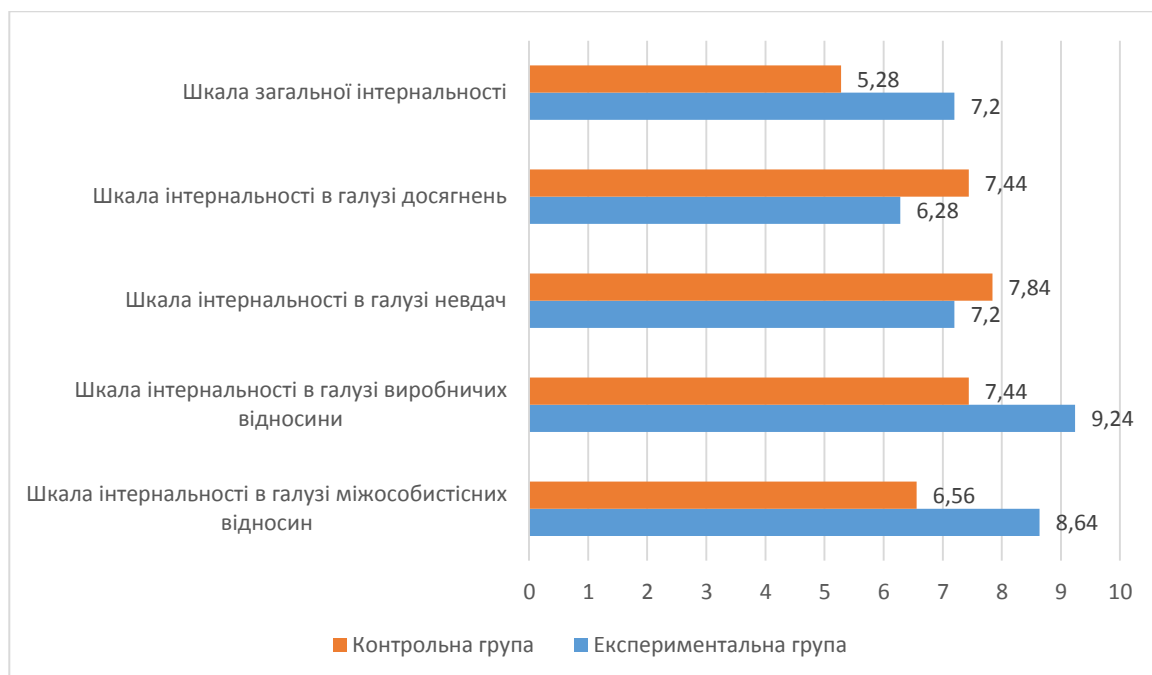


Рис. 5. Результати діагностики рівня суб'єктивного контролю студентів (середній бал) на контрольному етапі

В цілому, для студентів експериментальної групи характерна позитивна динаміка в підвищенні, як загального рівня суб'єктивного контролю, так і в підвищенні суб'єктивного контролю в галузі виробничих і міжособистісних відносин (4,64% і 7,20%; 6,80% і 9,24%; 6,04% о і 8,64% відповідно).

Перейдемо до аналізу результатів діагностики особистісної управлінської компетенції студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту за показником професійної спрямованості студентів (див. рис. 6).

Як видно з рис. 6, виявлено значуще розходження за показником спрямованість педагогічної діяльності вчителя у студентів експериментальної та контрольної груп за спрямованістю педагогічної діяльності на спілкування, на дитину після проведення програми формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Це означає, що студенти експериментальної групи після участі в

програмі формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи більш спрямовані на дитину, на спілкування з нею, ніж студенти контрольної групи (39,13% і 25,4% відповідно).

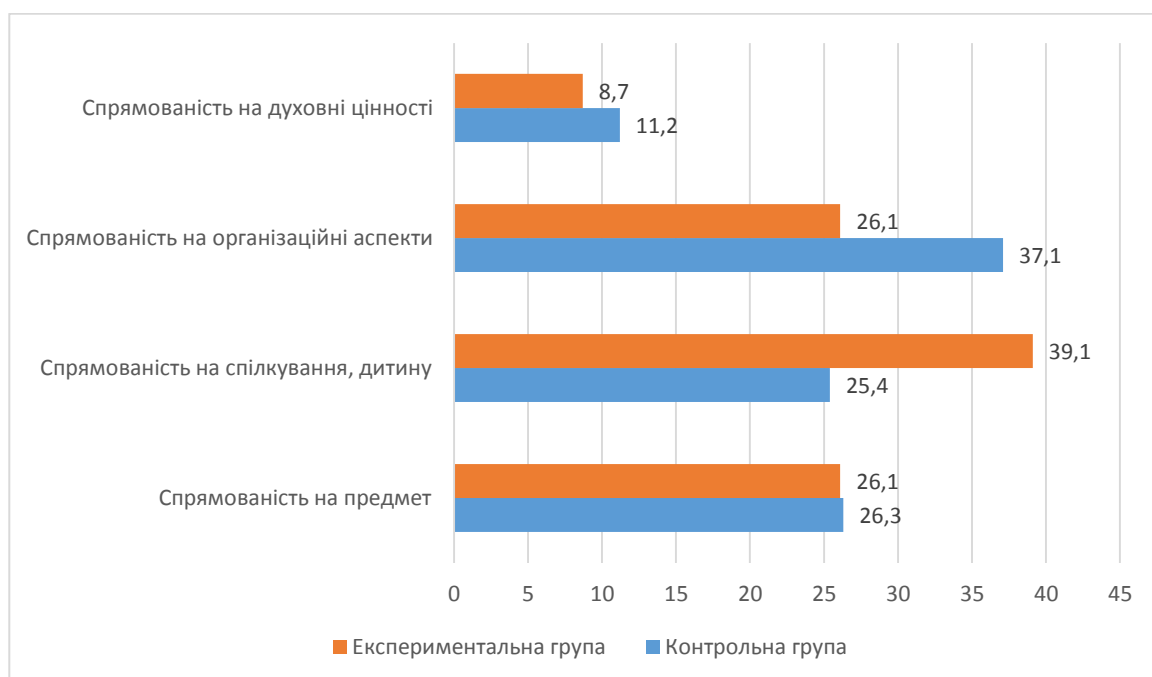


Рис. 6. Результати діагностики рівня професійної спрямованості студентів експериментальної та контрольної груп (у %) на контрольному етапі

Педагогічна спрямованість майбутніх учителів початкової школи дозволить в подальшій практичній роботі формувати у дитини мотивацію навчання, пізнання навколишнього світу, людей, самої себе. Така спрямованість передбачає у студентів експериментальної групи турботу про дитину, інтерес до неї, любов, сприяння розвитку її особистості та індивідуальності.

Майже для половини студентів контрольної групи найбільш характерна спрямованість на вирішення організаційних питань, на відміну від студентів контрольної групи (37,1% і 26,1% відповідно).

Отже, на контрольному етапі експерименту були виявлені позитивні зміни всіх основних показників особистісної та функціональної управлінської компетентності студентів експериментальної групи у порівнянні зі студентами контрольної групи, де дані показники залишилися

статистично незначущими. Завдяки використанню в програмі формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи тренінгових методів роботи і методів практичного менеджменту нам вдалося у студентів експериментальної групи сформувати цільову функцію функціональної управлінської компетенції, на рівні вище середнього показник соціальний інтелект особистісної управлінської компетенції, досягнути значущих відмінностей за показниками комунікативні та організаторські схильності, вольові якості, рівень суб'єктивного контролю, професійної спрямованості студентів.

В експериментальній групі для більшості студентів характерна здатність розуміти на рівні вище середнього поведінку людей, висловлювати швидкі і точні судження про людей, прогнозувати їх реакції, проявляти далекоглядність у відносинах з людьми. Підвищився рівень як комунікативних, так і організаторських схильностей. Для студентів ЕГ більш характерні такі якості, як відповідальність, ініціативність і цілеспрямованість; характерна позитивна динаміка в підвищенні, як загального рівня суб'єктивного контролю, так і в підвищенні суб'єктивного контролю в галузі виробничих і міжособистісних відносин; студенти більш спрямовані на дитину, на спілкування з нею, ніж студенти контрольної групи.

ВИСНОВКИ

1. На тлі багатоаспектних досліджень професійної підготовки педагога утворився новий науковий напрям – педагогічний менеджмент. В освітньому закладі виділяються два основні рівні управління: керівництво освітнім закладом як організацією та рівень управлінської діяльності педагога. Найбільш відомі два підходи до визначення управлінської компетентності: функціонально-аналітичний та підхід, заснований на особистісних характеристиках. Управлінську компетентність вчителя початкової школи трактуємо як інтегративну єдність функціонального та особистісного компонентів, що забезпечують реалізацію управлінських функцій і особистісних якостей з метою навчання, виховання і розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу в початковій школі.

2. Виявлено структурні компоненти управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи: функціональний та особистісний. Функціональний компонент містить конкретні вміння, які вчитель початкових класів проявляє в процесі реалізації управлінських функцій: аналітичної, цільової, прогностичної, організаційної та регулятивної. Особистісний компонент утворюють управлінські якості вчителя, які є базовими характеристиками особистості та важливим фактором успішної професійної діяльності: соціальний інтелект, комунікативні здібності, організаторські здібності, вольові якості, рівень суб'єктивного контролю, педагогічна спрямованість особистості на професійну діяльність.

3. Проведений аналіз наукових досліджень проблеми формування управлінської компетентності майбутнього фахівця, зокрема вчителя, дав змогу визначити сукупність психолого-педагогічних умов формування досліджуваної характеристики майбутнього вчителя початкової школи:

- 1) діагностика розвитку управлінської компетентності студентів;
- 2) суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента;
- 3) реалізація програми тренінгових занять з формування управлінської компетентності;

4) поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності викладача і студента.

4. Розроблена й апробована програма тренінгових занять, спрямована на формування управлінської компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Метою тренінгових занять був розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя, які необхідні для ефективного управління освітнім процесом. У процесі реалізації психолого-педагогічних тренінгів застосовувалися такі засоби, як рольові та ділові ігри, розбір управлінських кейсів, елементи «мозкового штурму», рефлексія та ін. Завдяки використанню в програмі формування управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи тренінгових методів роботи та методів практичного менеджменту нам вдалося сформуванню цільову функцію як показник функціонального компонента управлінської компетентності, досягнути значущих відмінностей між студентами експериментальної та контрольної груп за визначеними показниками особистісного компонента.

Результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність психолого-педагогічних умов формування елементів управлінської компетентності майбутніх учителів початкової школи. В експериментальній групі для більшості студентів характерна здатність розуміти на рівні вище середнього поведінку людей, висловлювати швидкі та точні судження про людей, прогнозувати їх реакції, проявляти далекоглядність у відносинах з людьми. Підвищився рівень як комунікативних, так і організаторських схильностей, для студентів більш характерні такі якості, як відповідальність, ініціативність і цілеспрямованість; характерна позитивна динаміка в підвищенні загального рівня суб'єктивного контролю і контролю в галузі виробничих і міжособистісних відносин; студенти стали більш спрямованими на спілкування з дитиною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова Н. Взаємозв'язок управлінської компетентності та управлінської культури викладача / Н.Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – 5 (1). – С. 138-143.
2. Антонова А. В. Компетенции как показатель нового качества подготовки специалистов / А. В. Антонова // Мультикультуральная современность: Урал-Россия-Мир: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) Гуманитарного ун-та, 2-3 апреля 2009 года / Редкол.: Л. А. Закс и др.: В 2 т. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2009. – Т. 2. – С. 380-384.
3. Баженова К. А. Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов – руководителей исследовательской деятельностью школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Баженова К. А. – Чита, 2009. – 24 с.
4. Байкова О. В. Становление компетентности учителя в воспитательной деятельности в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Байкова О. В. – М., 2008. – 28 с.
5. Белова Е.Н. Управленческая компетентность руководителя: Моногр. / Е.Н.Белова. – Красноярск. – 2007. – 268 с.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. /Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – Т 1. – 303 с.
7. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.Бондар // Освіта і управління, 2006. – т. 9 (№ 2). – С. 20-27.
8. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Ганин Е. А. // Конгресс конференций: Информационные технологии в образовании: сайт. URL: <http://ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>.
9. Денисова О. П. Формирование психологической готовности студента-

- будущего менеджера к управленческой деятельности: дис. ... канд. псих. наук / Денисова О. П. – Самара, 2007. – 199 с.
10. Добудько А. Ф. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирования: дис.... канд. пед. наук / Добудько А. Ф. – Самара, 2000. – 163 с.
 11. Дудник Н. Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти як педагогічна проблема / Н.Дудник //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2016. – 55. – С. 246-252.
 12. Энциклопедія освіти. /Акад. пед. наук України / Голов. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 13. Заславская О. Ю. Модель, алгоритм и содержание подготовки учителя информатики в современных условиях / О. Ю. Заславская // Вестник РУДН. – Серия «Информатизация образования». – 2007. – № 4. – С. 52-58.
 14. Заславская О. Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Заславская О. Ю. – М., 2008. – 46 с.
 15. Заславская О. Ю. Совершенствование профессиональной и управленческой компетентности преподавателя в связи с внедрением информационных технологий /О. Ю. Заславская // Наука и школа. – М., 2006. – №3. – С. 53-59.
 16. Захарова Г. И. К вопросу об актуальности развития профессиональной компетентности педагогов при переходе к альтернативным программам дошкольного образования / Г. И. Захарова // Теория и практика психологического обеспечения и образования: сборник материалов научно-практической конференции. – Челябинск: ГорУО, 1997. – С. 37-38.
 17. Захарова Г. И. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средством психолого-

- педагогического тренинга: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Захарова Г.И. – Челябинск, 1998. – 24 с.
18. Захарова Г. И. Развитие профессиональной компетенции педагога дошкольного образовательного учреждения / Г. И. Захарова // Экология, спорт, здоровье и двигательная активность: тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Челябинск, 1996. – С. 87-89.
 19. Козлов Д. Формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи: зарубіжний досвід / Д.Козлов //Вища освіта України. – 2014. – 4. – С. 50-58.
 20. Кокун О.М. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник / Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. – 281 с.
 21. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кочарян Т. Э. – Ставрополь, 2004. – 26 с.
 22. Кремень В. Г. Час вимагає учителя з новими якостями / В. Г. Кремень // Освіта. – 2006. – № 33.
 23. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: Монография / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. – 255 с.
 24. Мазур І. Самовдосконалення інноваційного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів / І.Мазур // Імідж сучасного педагога, 2012. – № 6.
 25. Марьин М. И. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров ГПС: методическое пособие / М. И. Марьин, И. В. Иванихин, С.И. Лончак и др. – М.: ВНИИПО, 1998. – 117 с.

26. Мошкин В. Н. Педагогические условия воспитания культуры безопасности [Электронный ресурс] / Мошкин В. Н. // Oim.ru: научный Интернет-журнал. URL: // <http://www.oim.ru/reader.asp>.
27. Оліфіра Л. Проблема формування професійної управлінської компетентності керівників закладів освіти в психолого-педагогічних дослідженнях / Л.Оліфіра // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – 3. – С. 1-10.
28. Петриненко Л. Теоретико-методологічні засади формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи / Л.Петриненко. – Харків, 2006. – 288 с.
29. Плахина Л. Н. Психолого-педагогические условия формирования управленческих качеств будущих педагогов профессионального обучения / Л. Н. Плахина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – СПб., 2009. – №94 –С. 193-199.
30. Плахина Л. Н. Формирование управленческих качеств педагогов профессионального обучения (на материале технического вуза): автореф. дис.... канд. пед. наук / Плахина Л. Н. – М., 2010. – 24 с.
31. Поташник М.М. Управление развитием школы: Пособие для руководителей / М.М. Поташник. – М.: Академия, 1995. – 464 с.
32. Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. К.А.Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
33. Радченко А.И. Организация детского труда в школе. – М.: «Новая Москва», 1926. – 46 с.
34. Раченко И.П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
35. Савченко О. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти / О.Савченко // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Пед. науки: Зб. наук. пр. / Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського; Редкол.:

- В.Д.Будак, О. Я. Савченко., О. В. Сухомлинська та ін. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Вип. 12, т. 1. – С. 22–36.
36. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О.Савченко // Початкова школа, 2009. – № 8. – С. 1–6.
 37. Салгшан Г. Развитие управленческой компетенции: Учеб. пособие / Салгшан Г., Батслер Дж. – Жуковский, 1998. – 54 с.
 38. Селиверстова М.В. Управленческая и профессиональная компетентность педагога / М.В. Селиверстова – Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа – ЮГРЫ URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760>
 39. Симен-Северская О. В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Симен-Северская О. В. – Ставрополь, 2002. – 190 с.
 40. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учеб. пособие для руководителей / В.П. Симонов. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 264 с.
 41. Слуцкий В. Слагаемые управленческой компетенции директора школы / В. Слуцкий // Воспитание школьников . – 2006. – №1. – с.7, – №3. – с.23, – №9. – с.13, – №10. – с.14; 2007. – №2. – с.23, – №3. – с.22, – №4. – с.14.
 42. Таюрский А.И. Факторы, влияющие на формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений всех уровней профессионального образования / А.И. Таюрский //Раздел Педагогика. Вестник ТГПУ. – 2009. Выпуск 1 (79).
 43. Тулегенова А. Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса [Электронный ресурс] / Тулегенова А. Г. // Таврический государственный университет им.В.И.Вернадского: сайт. URL: <http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/n03019.html>.
 44. Тулімова О. Г. Інноваційні підходи до формування управлінської

- компетентності майбутніх викладачів вищої освіти / О.Г.Тулімова // Міжнародний науковий журнал Науковий огляд. – 2016. – 11. – С. 21-26.
45. Управленческая компетентность руководителей ОУ (аналитический обзор). – Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования // www.akipkro.ru/index.php/ru/2009-08-20-00-15-52.html
46. Федякова И. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника [Электронный ресурс] / И. А. Федякова // Открытый урок: Фестиваль педагогических идей: Издательский дом «Первое сентября». URL: <http://festival.september.ru>
47. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Метод. пособие для рук. образовательных учреждений / Т.И. Шамова, П.И.Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Изд-во АСТ, 2001. – 320 с.
48. Шамова Т. И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
49. Шамова Т. И. Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования / Т. И. Шамова. // Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. –Москва-Тамбов: ТОИГЖРО, 2005. – С. 12-19.
50. Шевелев А.Н. Отечественная школа: История и современные проблемы / А.Н.Шевелев. – СПб.: КАРО, 2003. – 434 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок тренінгу із програми тренінгових занять

«Розвиток особистісних управлінських якостей і навичок»

Мета: забезпечення науково-методичного супроводу розвитку управлінської компетентності керівника; модернізація методичної роботи в закладі з урахуванням сучасного інформаційного середовища та перспектив самореалізації педагогічних працівників; стимулювання бажання на підвищення свого професійного рівня; сприяння самопізнанню себе як особистості, визначенню власних пріоритетів, формуванню комунікативних умінь та навичок методичної діяльності.

Завдання: забезпечення учасників тренінгу знаннями сучасних освітніх технологій; формування професійної компетентності; підвищення здатності до самооцінки, самоконтролю та самоорганізації; розвиток уміння командної взаємодії.

Обладнання: стікери-листочки, маркери, «дерево очікувань» (макет), роздаткові матеріали, маркери, малюнки.

1. Вправа «Знайомство»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, гарний настрій, налаштувати учасників на спільну роботу.

Обладнання: бейджики – Інь-Янь, фломастери.

- На Сході, в давньокитайській міфології та натурфілософії є символ Інь-Янь – символ творчої єдності протилежностей у Всесвіті. Давньокитайські мудреці трактували Інь-Янь як символ єдності цілого, як протилежні частини його, які взаємодіють між собою, переходять один в одного та складають разом загальну, сильну енергію «ци». Цей нерозривний зв'язок частин визначає розвиток енергії «ци».

- Тож на бейджику-символі напишіть притаманні вам риси - одна з яких допомагає, інша заважає у житті.

(Обговорення)

2. Вправа «Вироблення правил роботи»

Мета: прийняття правил роботи в групі.

- Будь-який тренінг має свої правила. І ми з вами для успішної співпраці повинні дотримуватись певних правил:

дотримуватись регламенту,

слухати і чути,

бути активним,

бути позитивним,

ділитися власним досвідом, а не оцінювати.

3. Вправа «Педагогічна галактика очікувань»

Мета: сприяти формуванню побажань учасників щодо участі їх у тренінгу, розвивати їхні професійні прагнення.

Обладнання: стікери-зорі, ручки, всесвіт-макет.

- В природі є таке явище, як зорепад, а в народі кажуть, що коли падає зірка і загадати бажання, то воно здійсниться.

- Пропоную подумати, чого ви очікуєте від тренінгу. Сформульовані очікування запишіть на стікерах у вигляді зірки і прикріпіть на «педагогічній галактиці очікувань», по черзі озвучуючи свої думки.

(Обговорення)

- Я сподіваюсь, що ваші очікування справдяться.

4. Вправа «Силует»

Мета: надати учасникам можливість висловлювати свої враження щодо теми заняття, сприяти самопізнанню себе як особистості.

Обладнання: аркуші паперу А-5, фломастери, скотч.

Завдання

Роздаю кожному учаснику аркуш паперу А-4 та пропоную створити силует заступника керівника.

- Пропоную кожному з вас замислитись, який повинен бути сучасний заступник керівника?

- На силуеті напишіть 3 основні риси, які повинен мати сучасний заступник керівника та обґрунтувати свій вибір створеного силуету.

Презентація роботи кожного учасника.

Висновок.

- Зробіть учасників визначити найважливіші риси сучасного заступника керівника.

5.Теоретичной блок. Стилі управління

- Професійна діяльність заступника керівника загальноосвітнього навчального закладу передбачає високо кваліфіковане виконання власних професійних обов'язків, що потребує достатньо високого рівня розвитку професійної компетентності, яка складається з наступних компонентів:

- управлінська компетентність,
- соціально-педагогічна компетентність,
- соціально-економічна компетентність,
- інноваційна компетентність,
- фасилітативна компетентність (організація процесу колективного розв'язання проблем у групі).

- **Управлінська компетентність** передбачає наявність професійних знань та практичного досвіду в сфері управління навчальним закладом, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та суспільної діяльності

Розглянемо деякі аспекти реалізації управлінської компетентності заступника керівника ЗНЗ. Сучасна реальність потребує нового стилю управління, підґрунтям якого стає підхід, орієнтований на розкриття творчого потенціалу особистості. Ефективний заступник сьогодні - це заступник, який сам поважає людину і водночас усвідомлює, що його авторитет безпосередньо залежить від поваги його особистості працівниками, а не від посади. Тож як завоювати авторитет? Ми переконані, що це можливо лише за умови шанобливого ставлення до людей, високого професіоналізму, прагнення до спільного **стилю управління.**

Завдання

- Спробуйте згадати випадки, коли з вами обговорювали вашу виконавчу діяльність (відвіданий урок, ваші обов'язки, відносини з колегами, вашу розробку уроку).

Згадайте, коли це було зроблено добре, а коли погано? Як ви почувалися у таких випадках? Чи могли ви змінити свою поведінку в результаті такого обговорення?

Тепер подумайте про випадки, коли ви намагалися обговорити питання про виконавчу діяльність зі своїми підлеглими. Як ви підійшли до цього обговорення? Чи досягли поставленої мети? Який є стиль вашого управління (спілкування): на вашу думку, на думку підлеглих.

Стиль управління - це певна система методів і прийомів управління колективом, яким керівник віддає перевагу. Вибір цих методів зумовлений багатьма об'єктивними (соціальними) та суб'єктивними (індивідуально-психологічними) факторами.

6.Вправа «Віртуальний кабінет. Стиль управління»

Мета: визначити стиль управління керівника, систему способів діяльності та ефективність.

Обладнання: таблички.

- За Куртом Левінім (нім. психолог) розрізняють три стилі: авторитарний, ліберальний, демократичний. Уявіть, що перед вами ефективний заступник керівника. Оберіть стиль управління, який, на вашу думку, є найефективнішим. (На табличках

записані стилі: авторитарний, ліберальний, демократичний; система способів діяльності керівника; ефективність діяльності)

авторитарний	ліберальний	демократичний
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Керівник спілкується в колективі на правах єдиного авторитету ◆ Керівник упевнений, що людей потрібно примушувати якісно працювати за допомогою жорсткого контролю ◆ Керівник одноосібно ухвалює рішення і досягає його виконання, думки колективу не враховує <p><u>Характеристики:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – висока централізація управління, – домінування єдиноначальності, – переважальний метод управління - накази, – суворий контроль процесу та результатів роботи, – ініціативу не стимулюють. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Керівник йде на поступки і начальству, і підлеглим ◆ Керівник прагне перекласти відповідальність на "чужі плечі", ухиляється від прийняття рішення і відповідальності за нього ◆ Основна форма спілкування керівника – прохання <p><u>Характеристики:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – стихійність у роботі, – вирішуються лише термінові питання, – серед засобів впливу переважає прохання. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Керівник приймає рішення із врахуванням думки колективу ◆ Успіхи кожного враховує і заохочує, ініціативу та самостійність підтримує ◆ Повноваження делеговані ◆ Проблеми обговорюються колективно ◆ Основна форма спілкування - наради, інформування <p><u>Характеристики:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – розподіл повноважень між керівником і підлеглим, – заохочення висловлення пропозицій і рекомендацій, – систематичний контроль з відстеженням позитивних результатів, – вимогливість у поєднанні зі справедливістю, – ввічливість у спілкуванні, – переважає спілкування з проханнями, рідко - з наказами.

- Який же зі стилів найкращий?

(Обговорення)

Висновок.

- На думку Майкла Мескона, «керівник, який хоче працювати якомога ефективніше, не може дозволити собі застосовувати якийсь один стиль управління протягом усієї кар'єри. Керівник має навчитися користуватися всіма стилями, методами впливу, які найбільше підходять для конкретної ситуації. Якби когось попросили назвати кращий стиль управління, це був би адаптований або стиль, орієнтований на реальність. Ефективний стиль управління змінюється залежно від ситуації. Жодний стиль управління не можна вважати найефективнішим. Тому ефективні керівники - це ті, хто може поводити себе по-різному, залежно від вимог реальності».

7. Вправа «Психологічне коло образів»

Мета: визначити риси своєї особистості.

Обладнання: картки з тваринами.

- Стиль управління – це не лише сукупність певних методів, які обирає заступник керівника, але і вплив його індивідуальності: темпераменту, характеру, здібностей.

Тому пропоную визначити риси своєї особистості відповідно до образу тварин. Оберіть із запропонованих картинок образ тієї тварини, який вам найбільше імпонує (Буйвол, Олень, Орел, Ведмідь).

Інтерпретація результатів.

8. Вправа «Клаптикова ковдра» (робота в групах)

Мета: допомогти кожному учаснику усвідомити труднощі в діяльності керівника навчального закладу; розвивати гнучкість та оригінальність мислення.

Обладнання: клаптикова ковдра, стікери, ручки.

- Пропоную замислитись, сконцентруватись та виявити, які труднощі існують у заступника керівника навчального закладу.

- Дійсно, на сьогоднішній день важко зорієнтуватись, адже вона (проблема) не одна, але вам потрібно вибрати найбільш важливу. Дану проблему сформулюйте та напишіть коротко на стікері **червоного кольору**.

Пропоную поміркувати над даною проблемою та визначити, які причини її виникнення. На стікерах **жовтого кольору** запишіть причини виникнення даної проблеми.

- Є проблема, є причини... Подумайте, які шляхи вирішення?

На стікерах **зеленого кольору** зафіксуйте шляхи вирішення проблеми.

Тренер пропонує об'єднатись в групи та створити «Клаптикову ковдру».

Учасники груп міркують, висловлюються та створюють свою «ковдру», презентують свою роботу.

ПРИТЧА

Одного разу мудрець звернувся до чоловіка.

- Чому ти такий зажурений, що в тебе трапилось? Чим я можу тобі допомогти?.....

- Труднощі, проблеми...

- Напиши мені, яка в тебе проблема?

Чоловік і написав на аркуші та дає мудрецю.

- Так, проблема є, ще й важлива, але ти щось недописав в цій проблемі, і я не можу зрозуміти її суть. Напиши, чому вона виникла?

Чоловік написав причини виникнення проблеми й знову дав мудрецю.

- Так проблема є, труднощі є, причини є, але ти знову щось не договориш... І я не можу до кінця зрозуміти, як її вирішити.

Чоловік бере та дописує шляхи вирішення.

- Так, проблема є, та ще й яка... Але ти визначив причини її виникнення, знайшов шляхи вирішення. Отже, ти на правильному шляху. То ж дій!

То ж не бійтесь труднощів, а впевнено їх вирішуйте. Життя це творчість – то ж творіть. Життя це боротьба – то ж борітесь.

- Якщо ми навчимося це робити сьогодні, то ми будемо мати гідне завтра

Підбиття підсумків тренінгу

Мета: з'ясувати реалізацію очікуваних результатів.

- Чи справдилися ваші очікування?

Методика вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда

Методика дослідження соціального інтелекту включає 4 субтести: субтест 1 “Історія з завершенням”, субтест 2 “Групи експресії”, субтест 3 “Вербальна експресія”, субтест 4 “Історія з доповненням”. Три субтести складені на вербальному стимульному матеріалі і один субтест – вербальний. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворенні результатів поведінки (СВС, CBS, СВТ, СВІ). Два субтести у своїй факторній структурі мають також другорядні значення, які торкаються здібностей розуміти елементи і відношення поведінки (СВU, СВR).

Методика розрахована на весь віковий діапазон, починаючи з 9 років.

У нашому практикумі статистика представлена тільки для дорослої вибірки. Успішність виконання тесту не залежить від статі досліджуваного.

Рівень освіти позитивно впливає на результати.

Стимульний матеріал являє собою набір із чотирьох тестових зошитів. Кожний субтест має 12-15 завдань. Час проведення субтестів обмежений.

Короткий опис субтестів

Субтест 1 “Історія з завершенням”

Субтест вимірює фактор пізнання результатів поведінки (СВІ), тобто здатність передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації, передбачення того, що відбудеться в майбутньому. Люди з високими оцінками з цього тесту вміють передбачити наслідки поведінки. Вони здатні передбачити подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачення подій, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів співучасників комунікації. Їх прогнози можуть виявитись помилковими, коли вони будуть мати справу з людьми, які поведуться неочікуваним, нетиповим чином. Такі люди вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Успішне виконання субтесту передбачає вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормативно-рольових моделей, правил, які регулюють поведінку людей.

Люди з низькими оцінками з цього субтесту погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі люди можуть часто робити помилки (у тому числі і протиправні дії), попадати у конфлікти, а можливо, й у небезпечні ситуації, тому що невірно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших, погано орієнтуються у загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Субтест 2 “Групи експресії”

Субтест вимірює фактор пізнання класів поведінки (СВС), а саме – здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих відзнак у різних невербальних реакціях людини.

Люди з високими оцінками по цьому субтесту здатні вірно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їх невербальних проявах: міміці, позах, рухах. Такі люди, скоріше за все, надають велике значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Чуттєвість до невербальної експресії істотно посилює здатність розуміти інших. Здатність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними, на думку А. Піза, лежить в основі “шостого відчуття” – інтуїції.

У психології відомі дослідження, які доводять велике значення невербальних засобів спілкування. Згідно з даними А. Метрабяна тільки 7% змісту передається словами, 38% інформації – звуковими засобами (інтонація, інтенсивність) і 55% – невербальними засобами (жести, рухи, міміка, пози).

В інших дослідженнях було виявлено, що у бесіді мовне спілкування займає менше 35%, а більше 65% інформації передається невербально.

Люди з низькими оцінками погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів (рухів), яка раніше засвоюється в онтогенезі і викликає більше довіри, ніж мова вербальна.

У спілкуванні такі люди у більшій мірі орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Вони можуть часто помилятися у розумінні змісту слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують невірно) супроводжуючі їх невербальні реакції.

Субтест 3 “Вербальна експресія”

Субтест вимірює фактор пізнання перетворення поведінки (СВТ), а саме – здібність розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали.

Люди з високими оцінками по цьому субтесту володіють високою чутливістю до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що допомагає їм швидко і вірно розуміти те, що люди говорять один одному (мовна експресія) у контексті визначеної ситуації, визначених взаємовідносин. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (проявляють рольову пластичність).

Люди з низькими оцінками погано розуміють різний зміст тобто смислове значення, яке може приймати одні і ті ж вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування. Такі люди часто “розмовляють невпадат” і помиляються в інтерпретації слів співрозмовника.

Субтест 4 “Історії з доповненням”

Субтест вимірює фактор пізнання систем поведінки (СБС), тобто здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях.

Люди з високим значенням по цьому субтесту здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, чуттєві до зміни смислу ситуації при включенні у комунікацію різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, недостатні ланки у ланцюзі цих взаємодій, передбачати, як людина поведе себе у майбутньому, знаходити причини відповідної поведінки.

Успішне виконання субтесту передбачає здатність адекватно відобразити цілі, наміри, потреби учасників комунікації та наслідки їх поведінки. Крім цього, вимагає вміння орієнтуватися у невербальних ситуаціях людини, а також нормах і правилах, які регулюють поведінку у суспільстві.

Люди з низьким значенням по субтесту мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми (сімейними, діловими, дружніми та іншими).

Субтест є найбільш комплексним та інформативним за загальним фактором ваги у структурі соціального інтелекту.

Інтерпретація композитної оцінки соціального інтелекту Загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегрального фактора пізнання поведінки) визначається на основі композитної оцінки.

1. Низький соціальний інтелект – від 0 до 12 балів.
2. Соціальний інтелект нижче середнього (середньослабкий) – 13-26 балів.
3. Середній соціальний інтелект (середньовибіркова норма) – 27-37 балів.
4. Соціальний інтелект вище середнього (середньосильний) – 38-46 балів.
5. Високий соціальний інтелект – 47-55 балів.

Додаток В**Методика КОС-2 (комунікативні та організаційні здібності)****Б.А.Федоршина**

Методика визначення комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативами. Час на виконання: 10-15 хвилин.

1. Чи є у вас прагнення до вивчення людей і знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
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 вірно, що вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?
20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести поживлення в малознайому групу?
30. Чи приймаєте ви участь у громадській роботі в школі (у навчальному закладі, на виробництві)?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?

32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?

33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?

34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у вас багато друзів?

38. Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто ви стривожені і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ до тесту

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на наступні питання

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Обробка результатів тесту

Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру - 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за організаторськими схильностям за допомогою ключа для обробки даних «КОС-2».

За кожну відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними схильностям, приписується один бал.

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький. Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній. Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

Сума балів 1-4 говорить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Сума балів 5-8 говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчувають себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Сума балів 9-12 характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

Сума балів 13-16 свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Сума балів 17-20 – вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поводять себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

Додаток Д

Опитувальник «Вольові якості особистості» (М.В. Чумаков)

Опитувальник «Вольові якості особистості» (ВКЛ) призначений для діагностики вираженості вольових якостей особистості в віці від 18 до 35 років. Його можна застосовувати як в дослідницьких цілях, так і для вирішення практичних завдань, він не призначений для ситуацій експертизи.

Методика спрямована на загальну оцінку ступеня розвитку емоційно-вольової регуляції, що забезпечує свідоме, навмисне, здійснюване на основі власного рішення поведінку. Ця регуляція має складну системну природу, включає в себе різні рівні, фази, стадії. Складність вимірюваної психологічної реальності відбивається в опитувальнику виділенням різних шкал. Шкали опитувальника утворені емпіричним шляхом за допомогою факторного аналізу прикметників, виділених методом семантичного подібності.

Інструкція: «Читайте уважно кожне судження. Подумайте, наскільки це судження характерно для вас. Виходячи з цього, виберіть відповідний відповідь з чотирьох запропонованих варіантів і його номер поставте у відповідному листі (табл. 3.4) навпроти номера відповідного судження.

Варіанти для відповідей: 1. Вірно; 2. Швидше, вірно; 3. Швидше, невірно; 4. Невірно

Пам'ятайте, що в опитувальнику немає «поганих» і «хороших» відповідей, так як мова йде нема про Ваших здібностях, а про індивідуальні особливості Вашої особистості. Не хвилюйтесь над відповіддю занадто довго, важливіше Ваша перша реакція, а не результат тривалих міркувань».

Текст опитувальника:

1. Якщо я присутній на якомусь зібранні, то, як правило, виступаю.
2. Я трохи заздрю \u200b\u200bтим, хто «не лізе за словом в кишеню».
3. Я рідко звертаюся до кого-небудь за допомогою.
4. Я погано переносю біль.
5. Я швидше песиміст, ніж оптиміст.
6. Я можу швидко зосередитися, якщо потрібно.
7. У мене немає чіткої мети в житті.
8. Я не можу про себе сказати, що я людина, легкий на підйом.
9. Мені варто було б бути більш рішучим.
10. Навіть короткий час мені важко обходитися без близьких мені людей.
11. Зазвичай у мене виходить закінчити справу незважаючи на труднощі.
12. Я веду активний спосіб життя.
13. Музика, шум легко відволікають мене.
14. Коли я приступаю до справи, я обдумую все до дрібниць.
15. Часто якимось само собою виходить, що я опиняюся в ролі лідера.
16. Коли мені відмовляють, мені важко знову повторити моє прохання.
17. Я абсолютно не можу сидіти без діла.
18. Я не дуже зібрана людина.
19. Я добре знаю, чого хочу.
20. Мені буває важко зробити перший крок.
21. Я не люблю ризикувати.
22. Я б відчував (відчувала) себе дуже незатишно, якби мені довелося їхати одному (одній) в далеку поїздку.
23. Якщо щось не виходить з першого разу, я знову і знову повторюю спроби.
24. У мене часто буває занепад сил.
25. Мені не важко концентрувати увагу.
26. Мене не лякають віддалені цілі.

27. Я дуже рідко спізнююся на роботу, навчання, зустрічі.
28. Коли я вчився (вчилася) в школі, я часто викликався (викликалася) відповідати на уроці.
29. Я швидко приймаю рішення.
30. Мені подобається навчитися чогось без сторонньої допомоги.
31. Я не боюся набридати людям повторюваними проханнями.
32. Відпочинок - це просто зміна діяльності.
33. Я не часто виступаю «призвідником» нових починань.
34. Я схильний (схильна) до сумнівів.
35. Мені важко йти проти думки групи.
36. Я легко піддаюся паніці.
37. У разі невдачі у мене «опускаються руки».
38. Я швидко відновлюю сили.
39. Я можу довго працювати, не відволікаючись.
40. Не можна сказати, що я цілеспрямований чоловік.
41. Я весь час вигадую щось нове.
42. Я часто раджуся з іншими людьми.
43. Я не можу довго переносити напружені фізичні навантаження.
44. Я - м'яка людина.
45. Я б не сказав (не сказала), що я енергійна людина.
46. Дійсно, я нерідко буваю розсіяним (розсіяною).
47. Я знаю, ким я хочу бути в житті і прагну до цього.
48. Нерідко мені самому (самій) доводиться показувати приклад оточуючим.
49. Мені добре знайомі болісні коливання, коли потрібно зробити вибір.
50. Я можу бути дуже настирливим (настирливою).
51. Я часто відчуваю сонливість вдень.
52. Я вмю ставити собі ясні і чіткі цілі.
53. Я старанно виконую обов'язки по роботі, навчанні.
54. Мені не вистачає впевненості в собі.
55. Я терпляче додзвонюється, якщо номер зайнятий.
56. Несприятливі обставини часто заважають мені закінчити розпочате.
57. Зазвичай я життєрадісний (життєрадісна) і сповнений (повна) сил.
58. Не можу довго утримувати увагу, якщо мені не цікаво.
59. Як правило, я складаю план на тиждень.
60. Я сам (сама) проявляю ініціативу при знайомстві.
61. Я можу іноді прогуляти роботу (навчання), якщо знаю, що мені це «зійде з рук».
62. Мене не можна назвати ініціативним людиною.
63. Я люблю все робити швидко.
64. Я можу довго «зціпивши зуби» долати неприємності.
65. Я можу довго працювати не втомлюючись.
66. Якщо я беруся за справу, то поринаю в нього цілком і повністю.
67. Я намагаюся розташувати справи за ступенем важливості і починаю з тих, які найбільш важливі.
68. Я запальна людина.
69. Про мене можна сказати, що я трохи «вітряний» («вітряна»).
70. Я - вселяється чоловік.
71. Я вмю стримувати гнів.
72. Я обов'язкова людина.
73. В цілому мене можна назвати терплячою людиною.
74. Я серйозно ставлюся до домашніх обов'язків.
75. Люблю вирішувати все сам (сама).
76. Я можу довго виконувати не цікаве, але потрібну справу.

77. У мене погано виходить приховувати від оточуючих, що я засмучений (засмучена).
78. Я наполегливо досягаю своїх цілей.

Обробка та аналіз результатів:

При обробці за відповідь «вірно» присвоюється 3 бали, за відповідь «скоріше вірно» - 2 бали, за відповідь «скоріше так» - 1 бал і за відповідь «так» - 0 балів, якщо питання прямі. Якщо питання зворотні, то за відповідь «вірно» присвоюється 0 балів, за відповідь «скоріше вірно» - 1 бал, за відповідь «скоріше так» - 2 бали і за відповідь «так» - 3 бали. Бали за шкалами підраховуються на основі ключа до опитувальником. Підсумковий бал виходить підсумовуванням балів по 9-ти шкалами. Для перекладу сирих балів у стіни використовуються дані табл. 3.6 і табл. 3.7.

Ключі до опитувальником ВКЛ

№	шкали опитувальника	прямі питання	Зворотні питання
	відповідальність	11, 14, 27, 53, 72, 74	61, 69
	ініціативність	1, 15, 28, 41, 48, 60	8, 20, 33, 62
	рішучість	29, 63	2, 9, 21, 34, 49, 54
	самостійність	3, 30, 75	10, 22, 35, 42, 70
	Витримка	55, 64, 71, 73, 76	4, 36, 43, 68, 77
	наполегливість	23, 31, 50	16, 37, 44, 56
	енергійність	12, 17, 32, 38, 57, 65	5, 24, 45, 51
	уважність	6, 25, 39, 66	13, 18, 46, 58
	цілеспрямованість	19, 26, 47, 52, 59, 67, 78	7, 40

Нормативна таблиця для шкал опитувальника ВКЛ

шкали	стіни									
бали										
0.	1-6	7-8	9-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-21	22-23	
I.	1-4	5-7	8-9	10-12	13-15	16-17	18-20	21-23	24-25	26-30
P.	1-3	3-4	5-7	8-9	10-11	12-14	15-16	17-18	19-21	22-24
C.	1-4	5-6	7-8	9-10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-24
В к.	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-26	27-28	29-30
H.	1-4	5-6	7-8	9-10		12-13	14-15	16-17		19-21
E.	1-9	10-11	12-14	15-16	17-19	20-22	23-24	25-27	28-29	
Вн.	1-5	6-7	8-9	10-12	13-14	15-16	17-18	19-21	22-23	
Ц.	1-7	8-9	10-12	13-14	15-17	18-19	20-22	23-24	25-26	

Нормативна таблиця для підсумкового бала опитувальника ВКЛ

Підсумковий високий бал за опитувальником ВКЛ отримують відповідальні, обов'язкові, ініціативні, діяльні, впевнені, рішучі, наполегливі, енергійні, добре контролюють свої емоції, незалежні, самостійні, цілеспрямовані, зібрані випробовувані. Таких людей можна назвати вольовими в тому сенсі, в якому це розуміється більшістю людей. Ті, хто отримав високий бал старанно виконують свої обов'язки, мають гарний лідерський потенціалом, швидко і незалежно приймають рішення, високо активні. У них є ясні життєві цілі і прагнення наполегливо їх досягати. Від цих особливостей в основному залежить успішність діяльності тоді, коли ця діяльність не пред'являє дуже високі вимоги до здібностей людини. При наявності високих здібностей діагностуються якості є додатковим істотним умовою успішності і стабільності діяльності. Ймовірно, випробовувані з дуже високим загальним балом по тесту можуть бути більш фрустровані і напруженими.

Низький бал за опитувальником ВКЛ характерний для схильних до коливань, невпевнених, безініціативних, несамостійних випробовуваних Вони можуть знехтувати

своїми обов'язками в ситуаціях, коли зовнішній контроль за їх діями ослаблений. Як правило, вони проявляють низьку активність, енергійність. У цій категорії випробовуваних можуть бути проблеми з довільною концентрацією уваги. **життєві цілі** недостатньо усвідомлені, лідерські тенденції не виражені. Цих людей можна назвати безвільними в тому сенсі, як це розуміють більшість людей. За умови рівних можливостей такі люди як правило досягають менших або менш стабільних результатів в діяльності. Можливо, випробовувані з низьким балом по тесту менш внутрішньо напружені і фрустровані. Маючи на увазі цю обставину, ми пропонуємо з обережністю застосовувати оцінний підхід до результатів тестування.

Інтерпретація проводиться шляхом аналізу дев'яти шкал, які в сукупності дають цілісну картину розвитку вольової регуляції поведінки.

1. Відповідальність.

високий бал за цією шкалою отримують відповідальні, обов'язкові випробовувані. Вони, як правило, дисципліновані і старанно виконують свої обов'язки. Є відомості про позитивну кореляцію цієї шкали з фактором G методики 16 PF Кеттелла. У деяких випробовуваних з високим балом може бути підвищена тривожність.

низький бал за шкалою отримують випробовувані, яких можна назвати ненадійними і кілька «безладними». Вони не перевантажують себе надмірними зобов'язаннями, простіше дивляться на життя і можуть володіти нижчою тривожністю.

2. Ініціативність.

високий бал за шкалою характерний для ініціативних, діяльних людей з високими лідерськими тенденціями. Вони виступають «призвідниками» нових починань, прагнуть щось змінити. Добре проявляють себе в ситуаціях, коли зміни необхідні і потрібні новаторські підходи. У поєднанні з високою креативністю і інтелектуальними здібностями можуть бути дуже продуктивні. При низькій креативності та здібностях до аналізу, особливо на керівних постах, можуть ініціювати недостатньо продумані та ефективні новації.

низький бал отримують пасивні випробовувані. Їх влаштовує існуючий стан справ, і вони не схильні що-небудь міняти. До лідерства самі не прагнуть. Ефективні в ситуаціях, що вимагають не тільки змін, скільки збереження стабільності

3. Рішучість.

високий бал за шкалою характерний для осіб, швидко і впевнено приймають рішення. Вони не схильні до тривалих сумнівів, коливань при здійсненні задуманого. Іноді швидкість прийняття рішення може бути викликана імпульсивністю.

низький бал отримують нерішучі, невпевнені, схильні до постійних сумнівів особи. Рішення приймається після тривалих коливань і не володіє достатньою стійкістю.

4. Самостійність.

високий бал демонструють люди, які не потребують постійної психологічної підтримки, які прагнуть самостійно приймати рішення, що мають здатність протистояти думку групи, якщо воно відрізняється від їх власного.

низький бал свідчить про низьку самостійності, сугестивності, залежно від думки групи.

5. Витяг.

високий бал характерний для людей, які вміють контролювати свої емоції, терпляче переносити навантаження, справлятися з монотонною діяльністю. Ці люди добре керують собою, своїми станами. У деяких випадках вираженість цієї якості може призводити до того, що людина справляється з обставинами, які, можливо, доцільніше було б змінити.

низький бал характерний для людей, вільних в прояві емоцій, які відчувають труднощі при необхідності переносити навантаження або виконувати нецікаву роботу. Їм не вистачає самовладання і важко бути стриманими.

6. Наполегливість.

високий бал отримують стійкі випробовувані, здатні до подолання перешкод на

шляху досягнення мети. Невдачі не вибивають таких людей «з колії». Вони здатні повторювати знову і знову спроби для досягнення задуманого. У певних випадках ця риса може робити поведінку недостатньо гнучким.

низький бал характерний для м'яких людей. Невдачі деморалізують їх, а перешкоди часто змушують відмовитися від наміченого.

7. Енергійність.

високий бал говорить про активність, енергійності. Такі люди діяльні, працездатні, з оптимізмом дивляться на життя.

низький бал отримують випробовувані з невисокою активністю. Вони швидко втомлюються. Їх можна назвати скоріше песимістами, ніж оптимістами.

8. Уважність.

високий бал отримують особи, здатні до довільної концентрації уваги. Вони стабільно його утримують в разі потреби, навіть якщо діяльність не дуже цікавить їх. Для них характерна зібраність, глибоке занурення в роботу.

низький бал характерний для осіб, що зазнають труднощів з довільною концентрацією уваги. Вони легко відволікаються, насилу зосереджуються, якщо діяльність не дуже їх цікавить.

9. Цілеспрямованість.

високий бал свідчить про наявність у випробуваного добре усвідомлених цілей в житті. Як правило, вони прагнуть планувати свій час і порядок виконання справ. Таким людям буває складно в ситуаціях, коли немає об'єктивної можливості реалізації цілей.

низький бал говорить про недостатню чіткості цілей і завзятості в їх досягненні. Такі люди не завжди добре розуміють, чого хочуть. Їм буває складно в ситуаціях, де необхідно самим планувати свої справи.

Додаток Е

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)**Дж.Роттера (адаптована НДІ ім. В.М. Бехтерєва)**

Методика дозволяє порівняно швидко й ефективно оцінити сформований у респондента рівень суб'єктивного контролю над різними життєвими ситуаціями.

Методика містить 7 шкал у вигляді переліку з 44 тверджень.

Респондент послідовно читає твердження та висловлює своє ставлення до кожного пункту, використовуючи семибальну шкалу оцінок від -3 (“повністю не згоден”) до +3 (“повністю згоден”). Бали заносяться респондентом у реєстраційний бланк.

Тестування може проводитися як індивідуально, так і в групі. В останньому випадку необхідно вжити заходів, що виключають вплив на відповіді інших учасників.

Інструкція: “Вам буде запропоновано 44 твердження. Уважно прочитайте кожне з них і зробіть позначку в реєстраційному бланку, в клітинці, з відповідним номером твердження. Виберіть варіант відповіді, який Вам найбільш підходить:

- 3 – не згоден повністю;
- 2 – не згоден частково;
- 1 – скоріше не згоден, ніж згоден;
- 0 – важко відповісти;
- +1 – скоріше згоден, ніж не згоден;
- +2 – згоден частково;
- +3 – згоден повністю.

Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь”.

Текст опитувальника

1. Просування по службі залежить більш за все від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.

2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватися одна до одної.

3. Хвороба – справа випадку: якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш.

4. Люди стають самотніми через те, що самі не виявляють інтересу та дружельності до оточуючих.

5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.

6. Марно робити зусилля для того, щоб завоювати симпатії інших людей.

7. Зовнішні обставини – батьки й добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.

8. Я відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.

10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.

11. Коли я будую плани, то вірю, що зможу здійснити їх.

12. Те, що багатьом здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.

14. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися налагодити сімейне життя, вони не зможуть.

15. Те хороше, що я роблю, зазвичай буває належним чином оцінено іншими.

16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.

17. Успіх у моїх діях обумовлений моїми власними зусиллями.

18. Я намагаюся не планувати далеко вперед, бо багато залежить від того, як складуться обставини.

19. Мої оцінки в школі більше залежали від моїх знань і підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що та як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїй справі.
25. Врешті-решт за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в обставинах, що склалися в сім'ї.
27. Якщо я захочу, то зможу прихилити до себе майже будь-кого.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо їх виховання часто виявляються марними.
29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.
30. Важко зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.
31. Людина, яка не домоглася успіху в своїй роботі, швидше за все не проявила достатніх зусиль.
32. Частіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.
33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше винні інші, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити та правильно одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.
36. Успіх є результатом наполегливої роботи та мало залежить від випадку або везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
39. Я завжди віддаю перевагу прийняти рішення та діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших або долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при найбільшому бажанні.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати себе, свої здібності, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.
43. Багато моїх успіхів можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач у моєму житті сталося від невміння або ліні та мало залежало від везіння чи невезіння.

"Ключ"

$I_{заг.}$		$I_{д.$		$I_{н.}$		$I_{с.}$		$I_{в.}$		$I_{м.}$		$I_{зд.}$	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
2	1	12	1	2	7	2	7	19	1	4	6	13	3
4	3	15	5	4	24	16	14	22	9	27	38	34	23
11	5	27	6	20	33	20	26	25	10				
12	6	32	14	31	38	32	28	42	30				
13	7	36	26	42	40	37	41						
15	8	37	43	44	41								
16	9												
17	10												
19	14												
20	18												
22	21												
25	23												
27	24												
29	26												
31	28												
32	30												
34	33												
36	35												
37	38												
39	40												
42	41												
44	43												

Обробка результатів

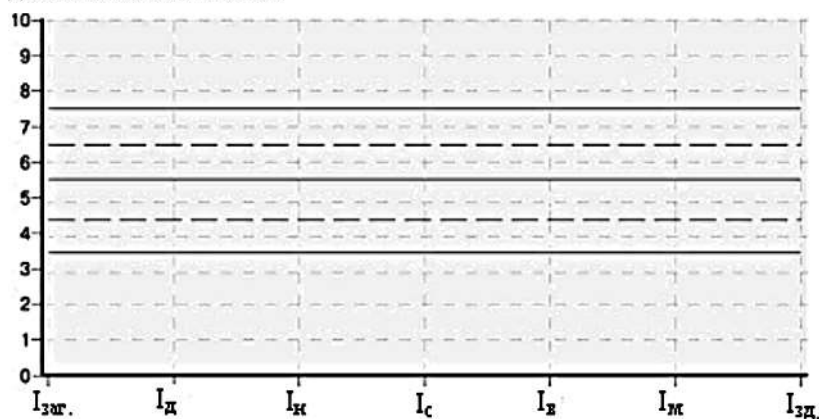
Обробка результатів проводиться шляхом підсумовування співпадаючих з "ключем" відповідей по стовпцях (+) та відповідей зі зворотним знаком (-).

Отримані "сірі" бали за 7 шкалами переводяться в стени.

Переклад "сірих" балів у стандартні оцінки

Стени	"Сірі" бали													
	$I_{заг.}$		$I_{д.}$		$I_{н.}$		$I_{с.}$		$I_{в.}$		$I_{м.}$		$I_{зд.}$	
	від	до	від	до	від	до	від	до	від	до	від	до	від	до
1	-132	-14	-36	-11	-36	-8	-30	12	-30	-5	-12	-7	-12	-6
2	-13	-3	-10	-7	-7	-4	-11	-8	-4	-1	-6	-5	-5	-4
3	-2	0	-6	-3	-3	0	-7	-5	0	3	-4	-3	-3	-2
4	10	21	-2	1	1	4	-4	-1	4	7	-2	-1	-1	0
5	22	32	2	5	5	7	0	3	8	11	0	1	1	2
6	33	44	6	9	8	11	4	6	12	15	2	4	3	4
7	45	56	10	14	12	15	7	10	16	19	5	6	5	6
8	57	68	15	18	16	19	11	13	20	23	7	8	7	8
9	69	79	19	22	20	23	14	17	24	27	9	10	9	10
10	80	132	23	36	24	36	18	30	28	30	11	12	11	12

Потім виконується побудова "профілю РСК" за 7 шкалами. Необхідно відкласти отримані 7 результатів (стени) на семи десятибальних шкалах.



Інтерпретація результатів

Проаналізуйте кількісно та якісно отримані показники РСК за 7 шкалами, порівнюючи результати (отриманий “профіль”) з нормою.

Відхилення праворуч ($> 5,5$ стенів) свідчить про інтернальний тип контролю (РСК) у відповідних ситуаціях. Відхилення ліворуч від норми ($< 5,5$ стенів) свідчить про екстернальний тип РСК.

Шкала загальної інтернальності (Ізаг.). Високий показник за цією шкалою відповідає інтернальності в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто шкала Ізаг. – транситуативна для респондентів із високим рівнем суб’єктивного контролю; такі люди вважають, що більшість важливих подій у їх житті були результатом їх власних дій. Вони вважають себе відповідальними за те, що відбувається з ними, встановлюють зв’язок між власними якостями та проявленими зусиллями з результатами діяльності. Респонденти з низьким показником Ізаг. Схильні приписувати відповідальність за те, що відбувається з ними, зовнішнім силам. Такі респонденти вважають, що результати діяльності та значущі події в їх житті слабо залежать від їх власної активності.

Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід). Високий рівень Ід відповідає схильності респондента вважати досягнуті успіхи результатом власних якостей і проявленої активності. Такі люди впевнені в здатності досягати успіху на шляху до мети. Низький рівень Ід свідчить про відмову вважати досягнення наслідком власних дій. Такі респонденти пояснюють позитивні події результатом везіння чи допомоги інших людей.

Шкала інтернальності в галузі невдач (Ін). Високий показник Ін виявляє внутрішній контроль над негативними подіями. Респонденти з високим рівнем Ін звинувачують себе в неприємних подіях власного життя. Низький показник шкали свідчить про те, що респондент схильний приписувати відповідальність за такі події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння.

Шкала інтернальності у сфері сімейних відносин (Іс). Шкала містить пункти, пов’язані з подіями сімейного життя. Високий показник Іс говорить про почуття відповідальності респондента за значущі події, що відбуваються в сім’ї. При низькому значенні Іс респондент переносить відповідальність за те, що відбувається, на інших членів сім’ї.

Шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів). Високий показник Ів свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної виробничої діяльності, у відносинах, які складаються в колективі, у своєму просуванні і т. д.

Низький показник Ів вказує на те, що респондент схильний приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

Шкала інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім). Високий показник Ім свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію і т. д. Низький Ім, навпаки, вказує на те, що він не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування й схильний вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

Шкала інтернальності у сфері здоров’я та хвороби (Ізд.). Високий показник за цією шкалою говорить про те, що респондент вважає себе відповідальним за стан свого здоров’я. Люди з низьким рівнем Ізд. вважають стан здоров’я і хворобу результатом випадку, долі. Вони схильні вірити, що одужання відбудеться або спонтанно, або в результаті дій лікарів.

Методика експрес-діагностики педагогічної спрямованості вчителя (за Є.І.Роговим, модифікація Ю.А.Корелякова)

“У даному опитувальнику перераховані властивості, які можуть бути притаманні Вам у більшому чи меншому ступені. Уважно прочитайте кожне з приведених тверджень. Якщо Ви можете сказати: “Вірно, описувана властивість типова для моєї поведінки або властива мені більшою мірою”, то в бланку відповідей під номером відповідного питання обведіть кружком знак “+”; якщо ж Ви вважаєте, що описувана властивість не типова для Вашої поведінки або властива Вам в мінімальному ступені, то - знак “-””.

Досліджуваний відповідає на питання.

Текст опитувальника

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Мой идеал рабочей обстановки - тихая комната с рабочим столом.
6. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.
7. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых , внесших большой вклад в мой предмет.
8. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.
9. Бывает , что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
10. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.
11. Большинство о моих друзей—люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии.
12. Я подолгу анализирую свое поведение.
13. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.
14. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
15. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.
16. Мне неудобно дурачиться в компании , даже если другие это делают.
17. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
18. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.
19. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.
20. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.
21. Худшее наказание для меня — быть в одиночестве.
22. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.
23. В школьные годы я пополнял свои знания , читая специальную литературу.
24. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.
25. Вероятно, некоторые люди считают , что я слишком много говорю.
26. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.
27. Наука - это то, что больше всего интересует меня в жизни.
28. Окружающие считают мою семью интеллигентной.
29. Я жив у сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.
30. Если есть выбор, то я предпочитаю не рассказывать ученикам что-нибудь по предмету, а организовать внеклассное мероприятие.
31. Основная задача учителя — передать ученику знания по предмету.
32. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.
33. Большинство о людей, с которыми я бываю в компании, несомненно, рады меня

видеть.

34. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью.

35. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.

36. Моя любезность часто не нравится людям.

37. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.

38. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям.

39. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.

40. Я проявляю активное участие в судьбе других.

Бланк методики

Сп	Орг	Пр	Ин
+ 1 -	-2 +	- 3 +	- 4 +
+ 5 -	-6 +	- 7 +	- 8 +
+ 9 -	-10 +	- 11 +	- 12 +
+13 -	-14 +	- 15 +	- 16 +
- 17 +	+18 -	- 19 +	- 20 +
- 21 +	+22 -	- 23 +	+ 24 -
- 25 +	+26 -	- 27 +	- 28 +
- 29 +	-30 +	- 31 +	- 32 +
- 33 +	-34 +	- 35 +	- 36 +
- 37 +	-38 +	- 39 +	- 40 +

Обробка та аналіз результатів

Обробка результатів здійснюється для виявлення таких типів педагогічної спрямованості особистості вчителя:

1) спрямованість на предмет, що викладається, - скорочене і, природно, умовна назва - "Предметник" (Пр);

2) спрямованість на комунікацію, спілкування - "Комунікатор" (Сп);

3) спрямованість на організаційні моменти - "Організатор" (Орг);

4) спрямованість на просвіту, високий інтелект, духовні цінності - "Інтелігент" (Ін).

Підраховується загальна кількість обведених кружком знаків "+" і "-" в правій частині першого стовпчика і результат записується в нижню вільну клітинку. Аналогічним чином робиться підрахунок в кожному стовпчику. Отримані сумарні показники характеризують ступінь вираженості того або іншого типу педагогічної спрямованості. При цьому більше значення показника відповідає яскравішій вираженості відповідного типу. Сумарна оцінка за кожним типом не може перевищувати десяти одиниць. За даними Є.І.Рогова, зона норми знаходиться в межах 3 - 7 одиниць.

Вираженість одного типу педагогічної спрямованості є показником моноспрямованості особистості вчителя, а декількох типів - поліспрямованості. Кожен з типів педагогічної спрямованості можна вважати недостатньо розвиненим, якщо сумарний показник, що його характеризує, знаходиться в зоні нижче за середні значення, які можна прийняти рівними Х-б; і, навпаки, яскраво вираженим - при сумарному показнику, що його характеризує, який знаходиться в зоні вище за середні значення. Ці типи педагогічної спрямованості можуть виявляти себе в педагогічній діяльності, відповідно, в гіпо- і гіперактивних формах; в останньому випадку можливий їх негативний вплив на поведінку вчителя не тільки в професійній сфері, але і за її межами - у сфері побуту, сімейних відносинах тощо (явище так званого "професійного шлейфу").

Вчитель- "комунікатор" відрізняється екстравертованістю- відкритістю до зовнішнього світу, низькою конфліктністю, доброзичливістю, здібністю до емпатії, любов'ю до дітей, реалізує свої навчально-виховні впливи через пошук механізмів

сумісності з учнем, знаходження точок зіткнення в особистому житті, його впливи, як правило, викликають найбільші зміни в “побутовій” поведінці учнів.

Для вчителя- “предметника” характерні раціоналізм, тверда впевненість у необхідності знань і їх значущість у житті, він виховує учнів засобами предмета, що викладає, шляхом зміни сприймання або внутрішньої картини світу, залучення до роботи у гурту тощо.

Вчитель- “організатор” нерідко є лідером не тільки у дітей, але й у педагогічному колективі, переважно транслює свої особистісні особливості у ході проведення різноманітних позакласних заходів, результати його впливу частіше за все виявляються у сфері ділового співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни.

Для вчителя- “інтелігента” , чи “просвітителя” притаманні принциповість, дотримання моральних норм, реалізація себе через високоінтелектуальну просвітительську діяльність. Він несе учням моральність, духовність, відчуття свободи.

Додаток Ж

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Тітаренко Дар'я Вікторівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

• вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

• безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;

• оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;

• використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

18.10.2021 р.
(дата)


(підпис)

Дар'я Тітаренко
(ім'я, прізвище)