

УДК 37:001.12/.18, УДК 37:316.46
№ держреєстрації 0116U005688

Київський університет імені Бориса Грінченка
(Університет Грінченка)
04053, Україна, м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2;
тел. (044) 272-19-02, e-mail: kubg@kubg.edu.ua

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з наукової роботи
Київського університету
імені Бориса Грінченка
Наталія ВІННІКОВА
2022 р.



ЗВІТ
ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ
**РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В
УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ**

Керівник науково-дослідної роботи:
доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
ННЦ розвитку персоналу та лідерства


Валерія Міляєва

Рукопис закінчено 01.11.2022

Результати роботи розглянуто на засіданні ННЦ розвитку персоналу та лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка від 4 жовтня 2022 р., протокол № 9

2022

ЗМІСТ

Список виконавців.....	4
Реферат.....	5
Перелік умовних позначень, символів, одиниць, скорочень і термінів.....	7
Вступ.....	8
I. Результати досліджень в ЗЗСО.....	16
1.1. Структура потенціалу особистості та модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості лідера освіти.....	16
1.2. Структура (профіль) управлінської компетентності та модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку управлінської компетентності керівників-лідерів ЗЗСО.....	24
II. Результати досліджень в ЗВО.....	53
2.1. Моделювання професійної компетентності викладача закладу вищої освіти.....	53
2.2. Реалізація інституційного лідерства сучасного Університету шляхом розвитку лідерського потенціалу окремих підрозділів	66
2.3. Результати дослідження що до реалізації системи адаптації в Університеті Грінченка.....	76
2.4. Результати професійного розвитку викладачів у відповідності до нормативно-правової бази (на прикладі Університету Грінченка).....	92
Висновки.....	110
Список публікацій.....	111

СПИСОК ВИКОНАВЦІВ

Керівник НДР:

Міляєва В.Р.



Відповідальні виконавці:

Калюжна І.П.



Капралова І.М.



Савич Ж.В.



Шаповаленко Н.Ф.

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 115 с., 14 рис., 21 табл., 1 додаток, 25 публікації.

Об'єкт дослідження: лідерські якості працівників освіти.

Предмет дослідження: розвиток лідерських якостей науково-педагогічних співробітників та керівників навчальних закладів в умовах реформування галузі освіти.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку лідерських якостей працівників в умовах реформування освіти; розробити та апробувати інструменти оцінки та розвитку лідерських якостей науково-педагогічних співробітників та керівників навчальних закладів.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз, синтез, моделювання, систематизація, узагальнення); емпіричні (спостереження, стандартизоване анкетування, аналіз документів, аналіз літератури, психолого-педагогічний експеримент, метод експертних оцінок, психологічні тести, функціонально-рівнева діагностика, експрес-соціометрія, методики вивчення міжособистісних стосунків); методи математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: проведено системне дослідження й здійснено обґрунтування психологічних умов удосконалення науково-практичних підходів до імплементації системи формування й розвитку лідерських якостей працівників освіти; встановлено психологічні чинники професійного самовизначення молоді (на основі авторської теоретико-графічної моделі); змодельовано систему формування й розвитку лідерських якостей працівників освіти в умовах реформування галузі; розроблено модель соціально-психологічного супроводу формування й розвитку лідерських якостей працівників освіти (на різних етапах їхньої професійної підготовки); обґрунтовано методологічний концепт розвитку управлінської компетентності керівників ЗЗСО; виділено структуру потенціалу особистості та модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості лідера освіти; експериментально встановлено та обґрунтовано профіль професійної компетентності викладача Університету Грінченка.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка та інших закладів вищої й загальної середньої освіти. Довідки про впровадження додаються до звіту.

Апробація результатів проводилася в рамках регіональної дослідно-експериментальної роботи «Розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО» (2018-2022 р.) на запит Департаменту освіти КМДА. Основні результати наукових досліджень були апробовані на міжнародних та всеукраїнських конференціях, зокрема, на організованих і проведених науково-педагогічними працівниками Університету Грінченка, Дрогобицького державного педагогічного університету (2017, 2018, 2021 рр.) та інших ЗВО України.

Зв'язок з іншими роботами. Дослідження проводилося спільно із реалізацією таких проєктів «Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging» (2013-2017 р.) міжнародної програми TEMPUS від Київського університету імені Бориса Грінченка; «Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України» 2016 – 2018 р. з ініціативи British Council в Україні; «Інноваційний університет та лідерство. Фаза III: інновації та відносини з оточенням» 2017-2018 н.р. у співпраці з Варшавським та Ягелонським університетами (Польща); «Розвиток лідерів нової української школи» (2018 - 2019 р. за

участі литовської Програми розвитку співпраці та сприяння демократії за фінансової підтримки Шведського Інституту. Регіональної дослідно-експериментальної роботи «Розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО» (2018-2022 р.) на запит Департаменту освіти КМДА.

Галузь застосування: освіта і наука.

Перспективи подальших досліджень: обґрунтування та розроблення теоретичних і методологічних підходів вдосконалення освіти дорослих на засадах лідерства; упровадження результатів наукових досліджень на рівні вищої та неформальної освіти.

Ключові слова: лідерські якості, лідерський потенціал, реформування галузі освіти.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, ОДИНИЦЬ, СКОРОЧЕНЬ І
ТЕРМІНІВ

ННЦ розвитку персоналу та лідерства – навчально-науковий центр розвитку
персоналу та лідерства

ЗВО – заклади вищої освіти

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти

КУБГ – Київський університет імені Бориса Грінченка

ВСТУП

ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Реформування освіти в Україні зумовлене необхідністю підвищення її якості і конкурентоспроможності, вирішення стратегічних завдань прогресивної динаміки національної системи освіти, її інтеграцією у світовий освітній простір.

На сьогоднішній день про значення та зміст реформування освіти на державному рівні відзначаються у таких документах України: закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII), проект закону 3491-д «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.

Основні напрями реформування освіти виділені у Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. і стосуються структури та змісту освіти, доступу до якісної освіти, професійного розвитку і соціального статусу кадрів, управління, фінансування і менеджменту в системі освіти. Як зазначено у вищевказаному документі, мета реалізації таких змін полягає у тому, щоб:

- узгодити структуру освіти з потребами сучасної економіки та інтеграції України у європейський економічний і культурний простір;
- забезпечити відповідність змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства, створити умови для постійного оновлення змісту освіти, перетворити освіту на рушій економіки знань;
- забезпечити рівний доступ до якісної освіти усім громадянам України, перетворити освіту на соціальний ліфт;
- реформувати систему підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі, забезпечити високі соціальні стандарти для працівників освітньої сфери;
- реорганізувати систему управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної,

академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої і виховної діяльності.

Процес реформування полягає у реалізації змін, здійсненні трансформацій, введенні різного роду інновацій. Про значущість дослідження проблеми змін в організації, зокрема її психологічних аспектів, свідчить той факт, що в зарубіжній психології сформувався окремий напрямок досліджень, відомий під назвою «управління змінами» (Change Management), «управління змінами та розвиток» (Change Management and Development) тощо.

Управліннями змінами у будь-якій організації є складним процесом, що полягає у генеруванні нового бачення і створенні команд, спроможних втілювати в життя це бачення. У психології таке розуміння процесу реалізації змін відображається у змісті поняття лідерства.

Актуальність дослідження феномену лідерства та його розвитку в умовах трансформацій, змін підтверджується дослідженнями багатьох вчених. Зокрема, цікавим є твердження D. Parkin про те, що на етапі розвитку та трансформацій організація потребує лідерів, а якості менеджера є важливими в більшій мірі на етапі стабільності та розквіту організації. У своїх роботах Дж. Коттер зазначає, що перехід до управління, спираючись на парадигму лідерства, характеризується зміною ціннісних орієнтирів в управлінні і демонструє основні вектори та вимоги до діяльності керівника в умовах трансформацій.

Лідерство є відповіддю на сучасний ритм життя, постійні динамічні зміни в усіх сферах, зокрема, зростання конкуренції та глобалізацію, міжнародну інтеграцію, більшу дерегуляцію та децентралізацію влади, автономію; технологічні зміни (швидшу та кращу комунікацію, більше інформаційних мереж об'єднують більшу кількість людей у світі).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що лідерство здійснюється у певній сфері діяльності і в конкретній організації, тому можна говорити про те, що існують різні професійні області лідерства, що

мають свою специфіку. Реалізація основних функцій лідерства у сфері освіти теж має свої особливості. Освітнє лідерство – це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Освітнє лідерство, за С. Калашніковою, слід розглядати у таких трьох взаємопов'язаних аспектах: лідерство в освіті (діяльність керівників, викладачів, студентів / учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів); лідерство для освіти (діяльність батьків, науковців, роботодавців та інших стейкхолдерів задля розвитку освіти); лідерство освіти (діяльність держави (державна політика) щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери).

Важливо зосередити увагу на понятті «лідер в освіті», адже реформування освіти, реалізація змін неможлива без людей, які беруть на себе відповідальність за зміну моделі поведінки інших людей чи соціальної системи. Лідер в освіті – це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших (С. Калашнікова).

Лідерами в освіті можуть бути всі суб'єкти освітнього процесу. Це – студенти та працівники навчальних закладів. Сьогодні йдеться про розвиток лідерів, спроможних відповідати викликам часу, діяти по-новому, відповідно до нових цінностей. Такі зміни потребують не лише зміни управлінських підходів та процесів, але і суттєвих трансформацій у діяльності всіх співробітників організації, визнання нових цінностей та способів співпраці. Саме тому наша увага буде зосереджена на особистостях працівників освіти – науково-педагогічного персоналу та адміністрації. Розуміння останніх як ключових лідерів в освіті зумовлене тим, що, з одного боку, їх професійна діяльність здійснюється в умовах нестабільності, трансформацій, а, з іншого боку, вони самі є творцями цих змін та продукують ідеї можливих форм реалізації реформ у сфері освіти.

Ефективність професійної діяльності в таких умовах вимагає від особистості лідера в освіті розвитку відповідних якостей. Якості лідера – це сукупність психологічних якостей, що сприяють успішному виконанню лідерських завдань і функцій.

Оцінка та розвиток лідерських якостей працівників освіти забезпечить реалізацію лідерства в освіті як одного з трьох аспектів «освітнього лідерства», що сприятиме розвитку освіти в цілому та ефективності діяльності окремих співробітників в умовах сучасних суспільних трансформацій. Оцінка лідерських якостей полягає у розробці системи формування профілю посади та створенні відповідних програм діагностики рівня розвитку лідерських якостей працівників освіти. Розвиток лідерських якостей співробітників полягає у розробці системи оцінки потреби у навчанні персоналу та створенні відповідних програм короткотривалих семінарів, тренінгових та довготривалих програм, відео-курсів.

Проте на основі аналізу сучасної соціально-психологічної теорії та практики з проблеми розвитку особистості лідера у сфері освіти виявлено невирішені суперечності між:

- потребою закладів освіти у кадрах, здатних мобільно реагувати на стратегічні та ситуаційні виклики часу, та недостатнім рівнем розвитку лідерських якостей, необхідних для реалізації змін у сфері освіти;
- зростаючими об'єктивними вимогами до розвитку особистості лідера в освіті та недостатньою науковою розробленістю психологічних моделей, алгоритмів, технологій та умов ефективного вирішення цієї наукової та практичної задачі;
- потребою в організаційному розвитку та відсутністю механізмів практичного вирішення проблеми розвитку лідерських компетенцій працівників освіти.

Так, враховуючи недостатню теоретичну розробленість проблеми та її практичне втілення, науково-дослідною темою НДЛ розвитку персоналу та ри

лідерства на 2017-2022 рр. обрано: «Розвиток лідерських якостей працівників освіти в умовах реформування галузі».

Об'єкт дослідження: лідерські якості працівників освіти.

Предмет дослідження: розвиток лідерських якостей науково-педагогічних співробітників та керівників навчальних закладів в умовах реформування галузі освіти.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку лідерських якостей працівників в умовах реформування освіти; розробити та апробувати програми оцінки та розвитку лідерських якостей науково-педагогічних співробітників та керівників навчальних закладів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення лідерських якостей та експериментально дослідити лідерський потенціал працівників освіти в умовах реформування галузі.

2. Визначити особливості розвитку лідерських якостей та лідерського потенціалу персоналу закладів освіти.

3. Розробити і запровадити програму психологічного супроводу (психодіагностичні комплекси, тренінгові програми, коучинг, управлінський консалтинг) оцінки та розвитку лідерських якостей працівників освіти.

4. Узагальнити одержані результати, підготувати та опублікувати монографію з оцінки та розвитку особистості лідера в умовах реформування освіти.

Наукові підходи та наукові положення, які використано у побудові загального дизайну дослідження.

1. Суб'єктно-діяльнісний підхід в дослідженні психіки людини (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.).

2. Індивідуально-компетентісний підхід у освіті (В. Байденко, В. Болотов, Б. Ельконін, І. Зимняя, Т. Іванова, Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, В. Міляєва, Н. Селезньова, І. Фрумін та ін.).

Основні теоретичні положення дослідження феномену лідерства: теорія лідерства (І. Адізес, У. Бенніс, М. Браун, І. Волков, В. Врум, М. Герзон, Р. Джіннет), теорія освітнього лідерства (С. Калашнікова), теоретичні засади формування лідерської компетентності педагога (Р. Блейк, Д. Дьюї, О. Киричук, Р. Лайкерт, О. Лозинський, Д. Моутон, С. Шацький та ін.), розвиток лідерських якостей (О. Андрієнко, Н. Мараховська, Н. Семченко), аналіз поняття лідерської ролі (А. Болдвін, Ю. Гільбух, І. Іванов, О. Киричук, К. Кларк, Я. Коломинський, Л. Термен).

На сучасному етапі реформування освіти однією з важливих умов є зміна управлінського менеджменту на лідерську парадигму. Це, уможливить не тільки формування конструктивного погляду на проблему реформування галузі освіти, а й спонукатиме до проведення певного комплексу заходів активної реалізації освітніх реформ.

Методи дослідження. Відповідно до задач дослідження нами використовувався широкий набір методів та методик : спостереження, стандартизоване анкетування, аналіз документів, аналіз літератури, психолого-педагогічний експеримент, метод експертних оцінок, психологічні тести, функціонально-рівнева діагностика, експрес-соціометрія, методики вивчення міжособистісних стосунків тощо.

Експериментальна база : дослідження проводилось упродовж 2016 - 2022 рр. співробітниками ННЦ розвитку персоналу та лідерства на базі Київського університету імені Бориса Грінченка.

Надійність і вірогідність отриманих даних забезпечувалися методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних даних; використанням комплексу методів, адекватних меті та завданням дослідження; поєднанням

кількісного і якісного аналізу результатів дослідження й використанням прийомів варіаційної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: проведено системне дослідження й здійснено обґрунтування психологічних умов удосконалення науково-практичних підходів до імплементації системи формування й розвитку лідерських якостей працівників освіти; встановлено психологічні чинники професійного самовизначення молоді (на основі авторської теоретико-графічної моделі); змодельовано систему формування й розвитку лідерських якостей працівників освіти в умовах реформування галузі; розроблено модель соціально-психологічного супроводу формування й розвитку лідерських якостей працівників освіти (на різних етапах їхньої професійної підготовки); обґрунтовано методологічний концепт розвитку управлінської компетентності керівників ЗЗСО; виділено структуру потенціалу особистості та модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості лідера освіти; експериментально встановлено та обґрунтовано профіль професійної компетентності викладача Університету Грінченка.

Ступінь впровадження. Результати дослідження впроваджено в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка та інших закладів вищої й загальної середньої освіти, використовуються у дослідженнях в науково-дослідних інститутах НАПН України. Довідки про впровадження додаються до звіту.

Апробація та впровадження результатів дослідження проводилося в рамках регіональної дослідно-експериментальної роботи «Розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО» (2018- 2022 р.) на запит Департаменту освіти КМДА. Основні результати наукових досліджень були апробовані на міжнародних та всеукраїнських конференціях, зокрема, на організованих і проведених науково-педагогічними працівниками Університету Грінченка, Дрогобицького державного педагогічного університету (2017, 2018, 2021 рр.) та інших ЗВО України.

Зв'язок з іншими роботами. Дослідження проводилося спільно із реалізацією таких проєктів «Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging» (2013-2017 р.) міжнародної програми TEMPUS від Київського університету імені Бориса Грінченка; «Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України» 2016 – 2018 р. з ініціативи British Council в Україні; «Інноваційний університет та лідерство. Фаза III: інновації та відносини з оточенням» 2017-2018 н.р. у співпраці з Варшавським та Ягелонським університетами (Польща); «Розвиток лідерів нової української школи» (2018 - 2019 р. за участі литовської Програми розвитку співпраці та сприяння демократії за фінансової підтримки Шведського Інституту. Регіональної дослідно-експериментальної роботи «Розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО» (2018- 2022 р.) на запит Департаменту освіти КМДА.

Публікації. Основні положення дослідження відображено у 1 колективній монографії; 38 публікаціях з них 4 – у виданнях, що індексуються в НМБД Scopus та Web of Science; 4 посібниках та підручниках; отримано 3 свідоцтва про реєстрацію авторського права на твір.

Структура звіту. Звіт складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків, списку публікацій. Загальний обсяг звіту становить 118 Сторінок, містить 14 таблиць, 21 рисунок.

I. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ В ЗЗСО

1.1. Структура потенціалу особистості та модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості лідера освіти

Проведений нами аналіз показав, що актуальним завданням сучасного освітнього середовища є створення тих умов, які б сприяли розвитку потенціалу особистості. Поняття потенціалу особистості має різновекторний, комплексний зміст, зокрема:

- потенціал розглядається як інтегративна системна характеристика, що включає в себе набір індивідуально-психологічних властивостей. Їх кількість різниться у різних дослідників і залежить від виду потенціалу;
- потенціал проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов її розвитку та зумовлює успішність психічної адаптації;
- потенціал визначається операціонально через успішність самореалізації в тій чи іншій діяльності (професійній, навчальній, тощо);
- потенціал пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає в якості умови, що регулює міру реалізації потенційних можливостей;
- потенціал особистості має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенціальний.

На нашу думку, потенціал особистості не обмежується ресурсами людини, що перебувають у латентному стані, а є більш широким утворенням. Л.С. Виготський вказує, що «все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім» і власне «кожна вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є першочергово соціальною». При цьому основою успішності засвоєння зовнішніх форм поведінки є власна активність індивіда та необхідність практичного застосування набутої функції у життєдіяльності. Таким чином, розкриття потенціалу особистості залежить від активності

особистості (самореалізації потенційних ресурсів та можливостей) та соціального оточення, яке може підтримати, а може відторгнути конкретну активність людини, забезпечити можливості для практичної реалізації потенціалу або не забезпечити. Більшість авторів погоджуються з тим, що розкриття потенціалу особистості актуалізується в ситуації саморозвитку – свідомого, активного, ціннісно обумовленого процесу реалізації власних ресурсів. Потенціал особистості можна вважати «латентною основою», яка реалізується в процесі життєдіяльності людини при наявності внутрішнього спрямування та сприятливої ситуації розвитку.

Ми розглядаємо потенціал особистості як динамічне інтегративне утворення, що забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості.

Індивідуалізація реалізується як процес набуття індивідом специфічних властивостей, якостей, рис, ознак, способів прояву себе, що забезпечують реалізацію його власної індивідуальності та цілісність «Я».

Соціалізація проявляється як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом долучення до соціального середовища, системи соціальних зв'язків, а з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

Під професіоналізацією ми розуміємо не лише процес професійного становлення особистості фахівця, а набуття компетентності в будь-якому виді діяльності.

Ми вважаємо, що структурні елементи потенціалу особистості зумовлюються структурою особистості (за Р.С. Немовим). Так, виходячи із визначення особистості, як «системи психологічних рис, які соціально зумовлені, проявляються в суспільних, за своєю природою, зв'язках і стосунках, є стійкими, визначають моральні вчинки людини, що мають істотне значення для неї самої та для оточуючих». Структура особистості включає в себе три

блоки особистісних рис: мотиваційний, стильовий та інструментальний. До мотиваційного блоку включаються інтереси, цінності, цілі та задачі, які перед собою ставить людина, основні потреби та мотиви поведінки. Стильовий блок включає в себе особливості темпераменту, характеру, способів поведінки людини. Інструментальні риси: переважаючі в людини засоби досягнення певних цілей, задоволення актуальних потреб.

Потенціал, спираючись на структуру особистості, доречно розглядати як інтегративну динамічну структуру, яка містить в собі набір особистісних властивостей (Рис. 1).



Рис. 1. Структура потенціалу особистості лідера освіти

У структурі потенціалу особистості мотиваційний, стильовий та інструментальний блоки мають між собою нелінійний характер зв'язку.

Розкриття та реалізація потенціалу особистості починається з присвоєння цінності певному ресурсу або через зовнішню необхідність його використання. Властивості, зосереджені в мотиваційному блоці зумовлюють здатність до самовизначення особистості та забезпечують здатність до самодетермінації поведінки й діяльності.

Стильовий блок містить особистісні властивості, що забезпечують саморегуляцію зусиль та поведінки в процесі розкриття та реалізації потенціалу

особистості: особливості структури діяльності, вольові якості, стиль саморегуляції, локус контролю тощо. Всі інші риси характеру, темперамент, способи поведінки людини можуть виступати чинниками, які допомагають або заважають розкриттю та реалізації потенціалу особистості.

Інструментальний блок охоплює особистісні властивості, що визначають потенційні ресурси особистості. Дані ресурси актуалізуються, коли набувають стану цінності або потреби, саме тому незважаючи на їхній первинний латентний характер, у структурі потенціалу особистості вони не займають пріоритетної позиції. На думку авторів, зазначений блок містить задатки (реалізація яких призведе до розвитку здібностей) та досвід у вигляді знань, вмінь, навичок, набутих особистістю в процесі життєдіяльності. При чому досвід двох якісних станів: неактуальні набуті знання, вміння, навички та знання, уміння, навички недостатнього рівня розвитку.

У залежності від спрямованості реалізації виділено три основні види потенціалу особистості: особистісний потенціал, соціальний потенціал, потенціал діяльності. Всі інші види потенціалу, наприклад комунікативний, творчий, професійний тощо включаються до змісту виділених нами основних видів. На нашу думку, класифікація потенціалу за спрямованістю реалізації є найбільш доречною, тому що відображає погляд на людину як на біосоціальну істоту та вкладається в межі теорії розвитку Л.С. Виготського та теорії діяльності О.М. Леонтьєва. Розвиток людини у вказаному контексті проявляється у взаємодії трикутника «особистість – соціум – активність (діяльність)», адже суспільство завжди спонукає особистість до самостійності та активності, а особистість прагне до гармонії у взаємодії із суспільством.

Для всіх трьох основних видів потенціалу мотиваційний та стильовий блоки будуть однакові. Специфіка, пов'язана зі спрямованістю реалізації потенціалу (на власні потреби, на соціальну взаємодію або на діяльність), забезпечується наповненістю інструментального блоку та домінуванням певних властивостей, що його утворюють. Так, наприклад, комунікативні навички

будуть найбільш важливими для реалізації соціального потенціалу особистості, хоча також будуть проявлятися в структурі потенціалу діяльності.

Основою успішності розвитку потенціалу особистості є власна активність індивіда, що актуалізується в ситуації саморозвитку та забезпечується розвитком особистісних властивостей, які сприяють індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості. Традиційний погляд на освіту, що характеризується в більшій мірі лише процесом передачі інформації та засвоєння знань, не забезпечує належним чином виконання даного завдання. Отже, виникає нагальна потреба модернізації освітнього середовища та створення такої інноваційної розвивальної парадигми, яка б враховувала психологічні особливості розвитку особистості з метою реалізації її внутрішніх ресурсів. Вирішення даної проблеми, на нашу думку, можливе шляхом запровадження в систему освіти програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості.

Аналізуючи систему освіти як сукупність навчальних і навчально-виховних закладів, які забезпечують загальну середню, професійну, вищу та післядипломну освіту, нами була виділена специфіка розвитку потенціалу особистості на вказаних рівнях.

Загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення. Розвиток потенціалу особистості сприятиме актуалізації власних ресурсів, набуттю адаптивних форм поведінки, самореалізації обдарованих дітей, творчому, духовному та культурному становленню дитини, здійсненню успішного професійного вибору.

Професійна та вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-

кваліфікаційних рівнів відповідно до їх нахилів, інтересів і здібностей. Розвиток потенціалу особистості сприятиме формуванню активної життєвої позиції, забезпечить успішну соціальну адаптацію та професіоналізацію молоді людини.

Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності.

Розвиток потенціалу особистості в умовах післядипломної освіти вдосконалить професійну та особистісну компетентність фахівця.

Змістом психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості виступає психологічний супровід – цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції розвитку особистості з урахуванням своєрідності психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє життя. Основу психологічного супроводу складає єдність чотирьох напрямів діяльності: діагностики суті проблеми, що виникла; отримання інформації стосовно природи проблеми та шляхів її подолання; надання консультації на етапі прийняття рішення та розробки стратегії розв'язання проблеми; забезпечення первинної допомоги на етапі реалізації розробленого плану. Традиційно реалізація психологічного супроводу відбувається у таких напрямках: психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика. Кожен із зазначених напрямів є підготовкою до наступного і, певною мірою, продовженням попереднього. На кожному рівні освіти психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика відрізняються змістовим наповненням, враховуючи вікові особливості учасників. Проте їх комплексна реалізація на кожному рівні освіти спрямована на досягнення спільної мети – розвиток потенціалу особистості.

На нашу думку, основними процесами, які відображають розвиток потенціалу особистості, є розкриття, актуалізація та реалізація.

□ Розкриття потенціалу особистості – процес виявлення потенційних ресурсів особистості. Він полягає у реалізації комплексної психодіагностичної програми, націленої на виявлення потенційних ресурсів особистості.

□ Актуалізація потенціалу особистості – процес перетворення ресурсних можливостей особистості із потенційного стану в актуальний. Головним на цьому етапі стає виявлення індивідуальних векторів розвитку потенціалу особистості та процес реалізації намічених планів.

□ Реалізація потенціалу особистості – цілеспрямований процес використання у наявній ситуації потенційних і прихованих до певного часу задатків, можливостей, умінь, якостей, що призводить у ході життєдіяльності до певних значимих для особистості або суспільства досягнень. Тут робота психолого-педагогічного складу спрямована на розвиток тих інтегративних характеристик потенціалу особистості, що сприятимуть його реалізації.

Модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти представлена на рисунку 2.

Вихідними положеннями розробки програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості були: розвиток – це цілеспрямований процес, вектор якого розташований завжди вгору і одночасно в сторони;

«розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу здібностей, умінь, якостей; забезпечується механізмами оволодіння, засвоєння (діяльнісний аспект) і самопізнання, самовираження, самореалізації (особистісний аспект); детермінується різного роду факторами та умовами, в першу чергу, активністю самої особистості.

Розвиток потенціалу особистості є основою її самореалізації. Освітнє середовище у даному контексті виступає фактором, що створює оптимальні для цього умови. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє говорити про необхідність модернізації системи освіти та створення такої інноваційної

парадигми, яка б слугувала реалізації психологічних ресурсів особистості, що сприятиме її життєвому самовизначенню та самореалізації.

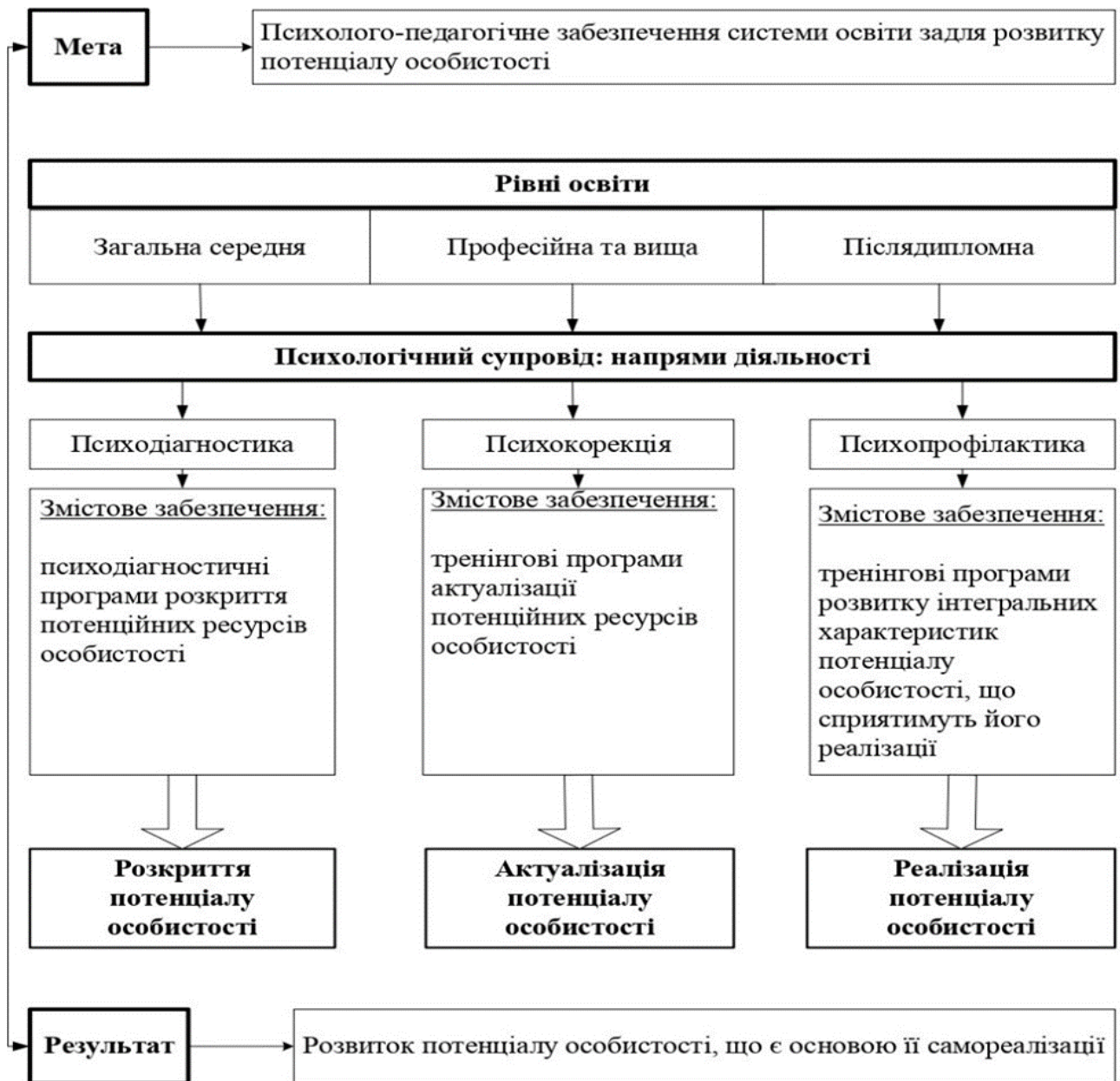


Рис. 2. Модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти

Впровадження програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти є одним із варіантів вирішення даної проблеми. В основі її розробки закладені такі конструкти: рівні освіти (загальна середня, професійна та вища, післядипломна), напрями діяльності

психологічного супроводу (психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика), процеси розвитку потенціалу особистості (розкриття, актуалізація та реалізація). Комплексний погляд на розвиток потенціалу особистості забезпечить її самореалізацію через вдосконалення та навчання протягом життя.

1.2. Структура (профіль) управлінської компетентності та модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку управлінської компетентності керівників-лідерів ЗЗСО

Подальші наукові розвідки нами було спрямовано на дослідження лідерського потенціалу й лідерських якостей керівників ЗЗСО. Зокрема, на вивчення психологічних особливостей їхньої управлінської компетентності. Першочерговим завданням у вказаному дослідженні було встановлення складових феномену «управлінська компетентність» - профіля компетентності.

Профіль компетентності (рамка компетенцій) керівника-лідера – це стандартизований набір знаннєвих, вміннєвих та поведінкових компетенцій, необхідних для якісного виконання лідерських функцій. Це – один із інструментів, який фіксує відмінність між посадами шляхом визначення очікуваних вимог саме щодо менеджерів – тих, хто займає адміністративні посади. Рамка компетенцій лідерства використовуються у багатьох сферах управління людськими ресурсами: при наборі та просуванні по службі, оцінці діяльності, плануванні кар'єри та розвитку. Профілі компетентностей є основою для професійного розвитку керівників навчальних закладів, для визначення особистих потреб у навчанні та вдосконалення навчальних програм і підходів до підвищення кваліфікації.

В Європейському Союзі компетенції керівників визначено як на наднаціональному рівні – компетенції лідерства для європейських лідерів, так і на рівні окремих країн-членів ЄС – у Нідерландах, Польщі, Естонії, Ірландії тощо. Необхідні для своїх країн компетенції лідерства також визначили інші країни євроатлантичної спільноти, зокрема, Канада.

Термінологія може відрізнятися – наприклад, основи стратегії управління на основі компетенцій (competency-based management framework), профіль розвитку лідерства, основи стратегії щодо управління талантами на рівні вищого виконавчого корпусу (executive talent management framework) тощо. Однак, спільним для всіх цих підходів щодо розвитку керівників є наявність загальних рамок, основ, стратегії щодо розвитку лідерства, визначеної на основі чітко окреслених бажаних компетенцій лідерства.

Профіль компетентностей керівника описує навички, здібності та компетенції, які особа повинна мати, щоб бути саме ефективним лідером у своїй організації. Він не включає вузько-професійні, галузеві чи технічні компетенції, які зумовлені конкретними посадами та сферою діяльності. Такі компетенції є предметом інших спеціальних досліджень, пов'язаних із особливостями посад та органів.

Визначення та розвиток компетенцій, необхідних керівникам для того, аби вони могли очолювати реформи, скеровувати та підтримувати їх впровадження як сьогодні, так і у майбутньому є запорукою ефективної діяльності трансформації освітнього простору. Профіль визначає бажаний набір компетенцій, що безпосередньо стосується функцій лідерства – управлінських функцій, які виконуються або мають виконуватися у майбутньому усіма лідерами освіти. Враховуючи плани щодо реформування освітньої галузі важливо, аби рамки компетенцій стосувалися не лише тої діяльності, яку керівники навчальних закладів виконують на сьогодні, але й враховували майбутні ролі та обов'язки.

Профіль компетентностей визначає не тільки те, що очікується від співробітників, але і те, як їм слід діяти. Завдяки моделі компетенцій створюються чітко описані очікування від кандидата на певну посаду. Для оцінки компетенцій підбираються відповідні методи і інструменти. Тому при підборі можна максимально точно оцінити відповідність особистого профілю кандидата до профіля компетентностей.

Як зазначалося вище, профіль компетентностей керівника повинен обов'язково враховувати специфіку, особливості та потреби конкретної галузі, місцевий контекст. Чимало компетенцій лідерства, визначених в різних країнах, є досить схожими, незважаючи на типи організацій, де їх використовують. Водночас, те, що їх відрізняє – це контекст, в межах якого ці компетенції визначено. Це накладає відповідний відбиток і на розробку профіля компетентностей.

Розробка профілів – спосіб для тестування і можливого коректування моделі компетенцій, а також для отримання зворотного зв'язку від лінійних керівників, провідних фахівців про використання компетенцій як інструменту.

Розробку та дослідження профілей компетентностей керівників навчальних закладів у своїх напрацюваннях описує ряд науковців (С. Калашнікова, В. Міляєва, Н. Лебідь, Ю. Бреус, О. Паламарчук).

Розглянемо послідовність розробки профіля компетентностей.

1. Планування проєкту: опис бажаного результату і областей його застосування, термінів виконання.

2. Формування проєктної групи. Залучення працівників до складу робочої групи дозволяє знизити можливий опір та визначити актуальні компетенції для даної професійної категорії людей.

3. Проєктування рамки компетенцій. Збір інформації про особливості професійної діяльності працівників визначення стандартів поведінки, які обумовлюють максимальний результат.

Ключовими принципами розробки і побудови профіля компетенцій є:

- залучення до розробки профіля людей, які є фахівцями у даній галузі і будуть використовувати профіль компетентностей;

- надання учасникам розробки повної інформації про мету роботи;

- прагнення до того, щоб стандарти поведінки, включені в компетенції, відповідали реаліям та були актуальними для всіх керівників даної галузі.

Далі ми проаналізуємо профіль управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти, який був розроблений нами у ході проведення дослідно-експериментальної роботи. Дана модель складається із компетенцій, що стосуються професійної групи, посади, а також професійно важливих якостей особистості, що обіймає цю посаду, та включає в себе ті компетенції, які знаходять практичний прояв у реаліях професійної діяльності лідерів освіти.

У результаті роботи фокус-групи, що складалась із 10 директорів шкіл міста Києва, було сформовано 5 основних компетентностей, на яких базується управлінська діяльність сучасного керівника ЗЗСО.

До їх складу ми включили:

1. Орієнтація на розвиток;
2. Емоційний інтелект;
3. Співробітництво;
4. Спроможність до створення безпечного середовища;
5. Організаційна спроможність.

Для збору інформації ми використовували наступні методи:

- спостереження за діяльністю керівників ЗЗСО;
- проведення опитувань і анкетування лідерів освіти;
- інтерв'ювання керівників ЗЗСО;
- мозковий штурм;
- робота фокус-групи.

Всі ці методик дозволи нам зібрати детальну інформацію про те, з якими реальними викликами зустрічаються у своїй повсякденній роботі керівники ЗЗСО, на що витрачають свій ресурс, яких саме навичок, вмінь чи інформації їм не вистачає, щоб ефективно виконувати свої професійні функції та впроваджувати реформи.

На основі емпіричних даних, отриманих за допомогою фокус-групи діючих директорів шкіл міста Києва, ми пропонуємо включити у профіль керівника закладу загальної середньої освіти такі основні якості (компетенції):

1. Орієнтація на розвиток:

1.1. здатність до систематичного вдосконалення фахової та психолого-педагогічної кваліфікації;

1.2. вміння визначати стратегічні вектори розвитку навчального закладу;

1.3. здатність змінювати власні звички, бути постійно в пошуку нового і цікавого;

1.4. здатність до безперервного особистісного розвитку та постійна відкритість до нового.

2. Емоційний інтелект:

2.1. здатність розуміти і описати свої потреби та емоційний стан, а також потреби та емоційний стан співрозмовника;

2.2. вміння керувати власним емоційним станом та відновлювати свої ресурси після стресу;

2.3. вміння впливати на емоційний стан співрозмовника;

2.4. вміння мотивувати себе та оточуючих.

3. Співробітництво:

3.1. вміння презентувати та популяризувати навчальний заклад;

3.2. спроможність знайти партнерів та підтримувати з ними ефективну співпрацю;

3.3. вміння організовувати та забезпечувати зв'язок з громадськістю.

4. Спроможність до створення безпечного середовища:

4.1. здатність протидіяти булінгу, мобінгу та насильству;

4.2. здатність забезпечити соціальний захист всіх учасників освітнього простору;

4.3. здатність створити безпечні умови освітнього простору;

4.4. здатність забезпечити безперебійне функціонування навчального закладу.

5. Організаційна спроможність:

5.1. вміння спланувати роботу навчального закладу;

5.2. вміння працювати з документацією;

5.3. вміння приймати, запроваджувати та втілювати управлінські рішення, орієнтуючись на результат;

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

5.5. орієнтація на результат. (рис.3)

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

Рис. 3. Профіль управлінської компетентності керівника ЗЗСО

Для реалізації кожної із вищезазначених компетентностей керівнику ЗЗСО необхідний ряд психологічних властивостей, що забезпечуватимуть їхню ефективну реалізацію.

Ми вважаємо, що такі психологічні властивості як волява регуляція особистості, а саме відчуття власної відповідальності за свою діяльність та незалежності від зовнішніх обставин, адекватність, ініціативність та критичність мислення, загальні інтелектуальні здібності, креативне мислення, здатність

довгий час залишатися відкритим до новизни і різноманітності ідей можуть забезпечити «орієнтацію на розвиток» керівників ЗЗСО.

Компетентність «емоційний інтелект» може реалізовуватись через загальний емоційний інтелект, емпатію, вольову регуляцію особистості, а саме здатність здійснювати професійну діяльність в дезорієнтуючих ситуаціях, що впливають на емоційну сферу. Сюди ж відноситься і стресостійкість як здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, успішної самореалізації і досягнення важливих соціальних цілей.

«Співробітництво» як одна із ключових компетентностей керівників ЗЗСО забезпечується орієнтацією на взаємодію та кооперацію, розвиненим емоційним інтелектом та емпатією, що дозволяють розвивати хороші комунікативні навички, розуміти потреби та мотиви інших людей, креативним мисленням, як проявом своєї самобутності та унікальності.

«Спроможність до створення безпечного середовища» забезпечується вольовою регуляцією, здатністю до структурування та відокремлення особистістю головного від другорядного у своїх вчинках, здатністю і вмінням самостійно і своєчасно ухвалювати рішення зі знанням справи, урахуванням конкретних обставин та ціннісних орієнтацій, креативним мисленням як здатністю виділити головну ідею, зрозуміти суть проблеми за допомогою синтезу і узагальнення та емпатією.

Варто зазначити, що одним із пріоритетних напрямків роботи МОН України є реалізація завдань, визначених Указом Президента «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі». Розроблення Національної стратегії обумовлене необхідністю побудови безпечного та здорового освітнього середовища у новій українській школі для забезпечення прав дітей на освіту, охорону здоров'я, створення умов для надання учням якісних освітніх та медичних послуг. Формування безпечного та здорового освітнього середовища сприятиме кращій реалізації інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного розвитку

учнів, їх потенціалу, а також матиме позитивний вплив на стан громадського здоров'я, економіки та демографії в цілому в Україні. В період війни ця компетенція набуває неймовірно важливого значення, адже створення та забезпечення фізичного і психічного здоров'я колективу та учнів стає повсякденним регулярним завданням керівника ЗЗСО.

«Організаційна спроможність» керівників ЗЗСО, на нашу думку, забезпечується вольовою регуляцією, а саме здатністю до структурування та відокремлення особистістю головного від другорядного у своїх вчинках, здатністю і вмінням самостійно і своєчасно ухвалювати рішення зі знанням справи, урахуванням конкретних обставин та здатністю неухильно дотримуватись прийнятих рішень у власній поведінці, а також здатністю детально розробляти і продумувати ідеї, і таким чином застосовувати креативне мислення.

Призначення керівників у галузі освіти не може сьогодні відбуватися без сформованості наведених вище компетентностей, оскільки зміна освітньої парадигми формує сьогодні до них принципово нові вимоги. Разом з тим цей процес перебуває в постійній динаміці, потребує подальшого осмислення та запровадження в практичній діяльності.

Ми вважаємо, що керівникам освіти варто включити в регулярну практику роботу з власною «Траєкторією професійного розвитку», в якій повинні зазначатися ті компетенції, що необхідно сформувати чи розвинути для ефективного виконання професійних обов'язків та функцій. Така форма роботи дасть можливість відслідковувати свій особистісний та професійний розвиток, а також дасть можливість визначати його подальший вектор.

Відповідальність керівників за стан розвитку освіти в кожному конкретному регіоні, посилює вимоги до їхніх професійних вмінь та навичок і зумовлює необхідність нових підходів до управління галуззю. Очевидно, постійний розвиток управлінської компетентності менеджерів освіти стає нагальною потребою. Адже володіння необхідними знаннями та освоєння

певних навичок є важливим, але недостатнім показником готовності керівника школи до вирішення професійних задач. Його діяльність доволі різностороння: з одного боку – це дотримання певних норм та правил, з іншого – це прийняття творчих, нестандартних, організаційних рішень, які можливі лише за умови розвитку особистості самого керівника, його ціннісних орієнтації та мотиваційної сфери.

Діяльність сучасного керівника закладу загальної середньої освіти характеризується високим ступенем відповідальності за прийняті рішення, стресостійкістю до зовнішніх умов, що постійно змінюються, інтенсивними міжособистісними відносинами з колегами, батьками та учнями, готовністю до інновацій в освітньому процесі, що відповідно вимагає від управлінців передусім прояву лідерських здібностей. Саме тому на мікрорівні ми виділяємо таку особистісну властивість як лідерство. Вона виступає однією із визначальних психологічних умов формування управлінської компетентності. Лідерство ми розглядаємо як необхідний компонент вищого еволюційного та якісного рівня управління.

Г. Оуен, В. Ходжсон, Н. Газзард зазначають, що лідерство проявляється у тому, що керівник намагається кинути виклик навколишній дійсності й змінити її.

Дж. Віллінг пише, що мета лідерства, на перший погляд, видається простою: спонукати людей діяти задля місії і успіху команди. Проте практика лідерства для кожного керівника суттєво відрізняється, адже є об'єктивні відмінності у різних ситуаціях, а також різняться особистості менеджерів та підлеглих. Найважчим завданням лідера є, як вважає Дж. Віллінг, «мати справу із собою», тобто приймати правильні раціональні рішення, давати усвідомлену реакцію на певні події, розвиватись і вдосконалюватись, працювати над своєю мотивацією та своїми навичками.

Р. Дафт визначає лідерство таким чином: «Лідерство — це взаємостосунки між лідером і членами групи, які впливають один на одного у своєму бажанні до реальних змін і досягненні результатів, які віддзеркалюють спільні цілі».

П. Сенге розглядає лідерство як інструмент розвитку потенціалу та побудови спільноти. С. Кові констатує, що лідерство — це донесення до людей вищої мети та бачення ситуації.

Е. Демінг, відомий дослідник якості управління, відзначив лідерство як «пусковий механізм роботи системи якості, без нього така система скоріше фікція, ніж реальність». Власний приклад лідера виступає одним із головних і потужних інструментів сучасного управління, де саме особистість лідера — є основним фактором впливу. Необхідно зазначити той факт, що «власний приклад» як дієвий засіб впливу на послідовників фігурує сьогодні у стратегіях розвинутих країн, присвячених реалізації державної політики. Задля успіху реформ у різних сферах суспільного життя вже традиційною для провідної світової практики є демонстрація через дії лідерів їх прихильності до реформ.

Я. Паства, досліджуючи лідерство у сфері управління, розкриває його таким чином: «Незважаючи на те, що концепція лідерства може бути зрозуміла по-різному в різних культурах, це в основному визначається як процес, що складається з серії постійних взаємодій між лідером та іншими. Лідерство також стосується впливу, бо лідери мотивують інших людей робити певні речі, і це має місце у груповому контексті, включаючи багатьох індивідуалів і загальну мету».

Відповідно до суспільних викликів і вимог управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти за сучасних умов має розвиватись і зростати саме за рахунок лідерських якостей, формуватися безпосередньо на засадах лідерства та через лідерство.

Звідси виникає потреба щодо психолого-педагогічного забезпечення розвитку управлінської компетентності керівників-лідерів ЗЗСО.

Програма психолого-педагогічного супроводу формування управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти.

Специфіка формування управлінської компетентності на сучасному етапі суспільних перетворень визначається необхідністю засвоєння нового соціально-економічного й професійного досвіду та супроводжується переглядом традиційних форм професійного вдосконалення керівника.

Вдосконалення управління (підвищення його якості та ефективності), отже і управлінської компетентності керівника відбувається у процесі підвищення їхньої кваліфікації. Підвищення кваліфікації – це процес навчання з метою оновлення знань та розвитку умінь, необхідних для ефективного розв'язання завдань професійної діяльності.

На сьогодні підвищення кваліфікації працівників закладів загальної середньої освіти регулюється Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 та Законом України «Про повну загальну середню освіту», що передбачають збільшення та розширення можливостей до вдосконалення професійної майстерності та професійного зростання впродовж всього життя.

Система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації управлінців у сфері освіти повинна забезпечувати потреби у працівниках з високим рівнем професійного менталітету та культури, здатних відповідально виконувати управлінські функції, впроваджувати соціальні технології, сприяти інноваційним процесам та постійно підвищувати професійний рівень.

Зазначена проблематика професійного зростання частково висвітлена у наукових дослідженнях С. Максименка, Л. Бурлачка, В. Семиченко, Н. Коломінського, Н. Чепелевої, Л. Карамушки, Н. Пов'якель, Е. Головахи, В. Шепель, В. Зігерта та інших. Проблеми вдосконалення системи підвищення кваліфікації та професійного розвитку активно обговорюються у сфері педагогічної теорії (В. Бондар, Н. Протасова, О. Вишневський, А. Вихрущ, А. Корнійчук).

Як зазначалось у розділі 1.1. управлінська компетентність лежить у міждисциплінарній площині та широко вивчається у сфері філософії, педагогіки,

менеджменту та психології. Виникає потреба врахування комплексного підходу, психолого-педагогічного, при створенні програми супроводу формування даного феномену.

О. Малина розглядає психолого-педагогічний супровід, як перш за все, систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально - психологічних умов для успішного психологічного розвитку особистості в ситуації реальної педагогічної взаємодії. Складовими психолого-педагогічного супроводу є процеси психологічної та педагогічної підтримки.

Необхідною передумовою моделювання системи психолого-педагогічного супроводу формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО та здійснення психолого-педагогічного впливу на досліджувану категорію є визначення та обґрунтування принципів розвитку управлінської компетентності керівників ЗЗСО. Ми розглядаємо принципи розвитку управлінської компетентності керівників як основні вимоги, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу, його цілі, зміст і методику організації, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості.

Результати аналізу наукової літератури дали змогу з'ясувати, що не існує єдиного підходу до визначення принципів розвитку управлінської компетентності керівників. Так, Ю. Бадаєв визначає такі принципи:

- індивідуалізація навчання (забезпечення можливості для персоналу отримувати підготовку та підвищення кваліфікації за індивідуальною траєкторією),

- принцип суб'єктності (той, хто навчається, є суб'єктом навчального процесу, який самостійно визначає траєкторію власного розвитку),

- принцип наступності програм навчання та їх зв'язку з професійними функціями співробітника, принцип перспективності (побудова навчальних програм відповідно до поточних та перспективних функцій працівників).

О. Баніт до принципів корпоративного навчання відносить:

- принцип контексту (тренування навичок, трансляцію ідеологічних установок учасникам тренінгів),
- принцип акумуляції знань (забезпечення можливості створення бази корпоративних знань та досвіду),
- принцип системності (реалізація опори на консалтинговий досвід для системного розуміння бізнес-процесів),
- принцип адаптивності знань, принцип повної залученості.

Науковий колектив під керівництвом Н. Ничкало визначає такі принципи професійної освіти і навчання: «випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятості населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація».

Науковий інтерес становлять також обґрунтовані В. Ягуповим принципи професійної освіти: принцип ціннісно-мотиваційного наповнення, суб'єктоорієнтованої та практикоорієнтованої спрямованості навчання, принцип конкретності та одночасної універсальності змісту професійного навчання, принцип моделювання, принцип організаційно-педагогічного забезпечення реалізації змісту навчання, принцип стандартизації професійної підготовки, принцип об'єктивного діагностування результатів навчання.

Науковий колектив під керівництвом С. Батишева визначив такі принципи професійного навчання:

- принцип зв'язку теорії та практики (що дає можливість свідомого включення того, хто навчається, у безпосередній виробничий контекст),

- принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі (за рахунок трансформації типових виробничих завдань у навчальні),
- принцип професійної мобільності (втілюється у формуванні здатності того, хто навчається, до швидкого засвоєння нових знань і технологій та формування потреби в постійному підвищенні фахового рівня),
- принцип модульності (що дає можливість вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання),
- принцип створення виробничо-навчального середовища (з відповідним навчально-методичним дидактичним і технологічним забезпеченням навчального процесу).

О. Захаровою та Н. Городничук на основі інтеграції загальних принципів професійного навчання та принципів управління якістю сформульовані наукові принципи забезпечення якості професійного розвитку персоналу, зокрема, принцип інноваційності, безперервності, практичної спрямованості навчання, стратегічної узгодженості, обґрунтування доцільності навчання, зворотного зв'язку, мотивації власного професійного розвитку, а також оцінки результативності навчання.

Проблемам компетентнісно зорієнтованої освіти й формування компетентностей присвячені також дослідження Н. Бібик, В. Болотова, І. Зимньої, Е. Зеєра, В. Краєвського, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, В. Петрук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, Ю. Татура та ін.

В. Міляєва визначає ряд суперечностей, що являються рушійною силою розвитку системи підготовки та підвищення кваліфікації керівників. Визначення цих суперечностей особливо важливе для теоретико-методологічного обґрунтування функціонування системи підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти.

1. Суперечність між вимогами щодо задоволення суспільних потреб у висококваліфікованих керівниках ЗЗСО та освітніми інтересами й потребами конкретного індивіда.

2. Суперечність між темпами старіння освіти, знань конкретного індивіда та реальними можливостями їхнього оновлення.

3. Суперечність між поглибленням і розширенням людського досвіду (в широкому розумінні) та природною обмеженістю можливостей людини у його використанні.

4. Між вузькопрофесійною замкненістю діяльності фахівця та необхідністю всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Тому ми вважаємо, що однією з умов побудови результативної програми психологічного супроводу формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО є реалізація таких загальних принципів розвитку управлінської компетентності досліджуваної категорії керівників:

1. Принцип системності – розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО має розглядатись як явище системне; забезпечувати взаємозв'язки та взаємообумовленість підсистем педагогічної системи; системний характер психолого-педагогічного впливу на об'єкт дослідження.

2. Принцип комплексності – здійснення комплексного впливу на всі компоненти управлінської компетентності досліджуваної категорії керівників, формуванні у них не тільки сукупності практико-орієнтованих знань та формування здатності до розв'язання різного роду проблем, але й розвиток світогляду, здатності до індивідуальних креативних рішень, саморозвитку, саморегуляції та саморефлексії.

3. Принцип науковості реалізується в застосуванні у процесі формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО науково обґрунтованої концепції. Втіленням цього принципу може слугувати діяльнісний підхід Л. Виготського, який ми використовуємо як методологічне підґрунтя нашого дослідження, проведення психодіагностичних зрізів, що допомагають визначити динаміку ефективності формувального впливу та розробка профілю компетентностей керівника ЗЗСО для створення програми психологічного супроводу формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО.

4. Принцип контекстності полягає в урахуванні в процесі проектування змісту навчання соціальних та індивідуальних контекстів та потреб, вікових особливостей тих, хто навчається, добору релевантних педагогічних технологій та технологій оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності, вибудовуванні моделі розв'язання проблем у процесі навчання, використанні попереднього професійного досвіду тих, хто навчається.

5. Принцип безперервності реалізується через формування культури розвитку та постійного навчання і самовдосконалення як одного із елементів корпоративної культури. Це стає можливим завдяки використанню індивідуальних планів професійного розвитку, посиленню індивідуальної відповідальності за його результати.

6. Принцип диверсифікації реалізується у використанні різних форм та методів психолого-педагогічного впливу на лідерів освіти на основі технологій змішаного навчання — дистанційне навчання, тренінг, посттренінговий супровід. Це забезпечує ефективний розвиток усіх складових управлінської компетентності керівників ЗЗСО.

7. Принцип результативності втілюється у прагненні до забезпечення гарантованості результатів психолого-педагогічного впливу та передбачає, що набутий під час навчання досвід буде впроваджено у практичну діяльність.

8. Принцип саморозвитку втілюється через сприйняття лідерів освіти як особистостей, що саморозвиваються, — усвідомлюють власні цілі, вміють інтегрувати з ними професійні цілі, усвідомлюють власні освітні потреби, здатні вибудовувати траєкторію власного професійного розвитку. Зростання рівня управлінської компетентності керівника можна розглядати як особистісно-зорієнтовану самоосвіту, яка є результатом безперервного саморозвитку.

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

Вважаємо доцільним при формуванні управлінської компетентності керівників ЗЗСО брати за методологічне підґрунтя діяльнісний підхід, як зазначалось вище. Нині діяльнісний підхід покладено в систему професійної підготовки фахівців для різних галузей в багатьох країнах світу.

О. Капітанець обґрунтував необхідність запровадження діяльнісного підходу до розробки структури і змісту підготовки менеджерів у системі формальної освіти. Учений вказує на його формуючий чинник, оскільки головним у процесі професійної підготовки менеджерів вважає тріаду «діяльність – свідомість – особистість». Сформовані у керівників дії і прийоми діяльності набувають характеру навичок, крім того опановуються дії і прийоми оперативного мислення, тому що «яка будова діяльності, така й будова свідомості».

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновки, що переважна більшість дорослих людей, з різним індивідуальним стилем у навчальній діяльності, краще засвоює матеріал, який подають із застосуванням активних практичних технік навчання. Такий вид навчання дозволяє сформувати новий досвід, внаслідок якого відбувається теоретичне усвідомлення знання. Здобуті знання та досвід виступають осередком навчання, за допомогою взаємовідносин в групі. Тому використання активних методів навчання є першочерговим у структурі освіти для дорослих індивідів, оскільки саме ці техніки роблять навчальний процес ефективним, крім того, допомагають формувати особистісні якості людини та краще засвоювати інформацію.

На думку доктора психологічних наук Ю. Швалба, діяльнісний підхід в освіті дорослих може бути реалізовано через тренінгові технології навчання. Він вважає, що тренінгові заняття, які спрямовані на формування та розвиток компетенції, як особистої, так і професійної, незабаром стануть провідним засобом для професійного навчання.

Далі обґрунтуємо доцільність даних технологій для розвитку компетентностей та навчання дорослих.

Впровадження тренінгових технік, як елемент формального так і неформального освітнього процесу є достатньо ефективною формою навчання дорослих людей, оскільки тренінги, по своєму призначенню, найкращим чином орієнтуються на гармонійний розвиток активної особистості, яка вміє і охоче застосовує свій творчий потенціал.

Тренінгові технології для навчання започаткували та першими почали застосовувати на практиці американські дослідники в середині минулого століття. Науково-практичним розробленням та поширенням тренінгових технологій займалися такі видатні психологи, як Е. Дюркгейм, Ф. Перлз, К. Роджерс та інші. Їхня праця знайшла своє застосування у можливості ефективно взаємодіяти цілою групою та у необхідності міжособистісного спілкування.

Щодо тренінгових програм, то перші роботи були зосереджені на аспекті покращення комунікацій. Україна відносно нещодавно запозичила зарубіжний досвід і теж почала активно впроваджувати таке інтерактивне навчання, за допомогою тренінгових технологій, у різних сферах життєдіяльності людини.

Вивчення проблематики застосування технології тренінгу в процесі навчання знайшло свій відголосок у працях таких вчених, як О. Безпалько, В. Казмиренко, Л. Новікова, Л. Петровська, Т. Яценко та інших. У своїх працях вони досліджують як і теоретико-методологічні принципи технологій тренінгів, так і займаються розробкою та впровадженням нових методик і тренінгових програм, займаються кваліфікаційною підготовкою педагогів, які не лише виступають у якості тренера, а й спроможні забезпечити якісне запровадження тренінгу як інтерактивної форми навчання. Саме визначення «тренінг» у науковій літературі тлумачиться як форма спеціально організованого спілкування, в якому психологічний вплив заснований на активних методах роботи.

Тренінгова технологія навчання має наступні характеристики:

1. Весь процес навчання є груповим. Група виступає відображенням життя суспільства в зменшеному розмірі. Саме робота в групі дає можливість кожному її учаснику набути нового досвіду та навчитись ідентифікувати свою особистість

з іншими, які знаходяться в суспільстві. Найголовнішою перевагою роботи в колективі є можливість вільно виражати свої почуття, проявляти емпатію, отримувати необхідний зворотній зв'язок та підтримку від інших людей.

2. Процес навчання забезпечується активністю учасників тренінгу. Тренінгові технології навчання корисні тим, що під час занять забезпечується обмін інформацією між учасниками та між групою та педагогом-тренером. Таким чином, кожен член команди має змогу відчувати свою цінність та причетність до освітньої діяльності. Крім того, таке навчання орієнтоване на можливість ставити запитання та отримувати на них обґрунтовані відповіді.

3. Кожен тренінг має власну мету для навчання. Тренінгові програми під час навчальної діяльності забезпечують пошук відповідей на власні запитання, набуття соціального досвіду та можливостей до саморозвитку та самоактуалізації.

4. Використання принципу «тут і тепер». Технологія проведення тренінгів забезпечує формування відносин між членами групи, з врахування принципу «тут і тепер», що заснований на зображенні проблем, які характерні для буденного життя. Після реального «прожиття» таких ситуацій у мікросередовищі групи, люди мають змогу усвідомити свої дії, свою поведінку, побачити власні реакції та модель поведінки, що згодом допомагає видозмінити поведінкову стратегію та виробити навички прийняття самостійних рішень.

5. Тренінгові техніки навчання передбачають інтерактивну атмосферу занять. Атмосферу, яка панує під час проведення тренінгів, можна назвати неформальною, але враховуючи розташування групи під час проведення заняття, яка знаходиться переважно в колі, можна припустити, що такий підхід допомагає учасникам позитивно налаштуватись, забезпечує зворотній зв'язок та допомагає уникнути одноманітності під час проведення роботи.

6. Під час тренінгу відбувається поєднання різних індивідуальних стилів викладання. Технологія тренінгової роботи дозволяє обирати найбільш ефективні методи для подання навчальної інформації, враховуючи

індивідуальнопсихологічні особливості сприймання кожного учасника освітнього процесу. Поєднання говоріння, письма, малювання, ігрової діяльності, тілесноорієнтованих технік, технік «переживання ситуацій» забезпечує сприймання навчального матеріалу на рівні когнітивної, емоційної та рухової сфер.

В. Федорчук вважає, що тренінгові техніки можна назвати як і формою, так і методом та технологією організаційно-педагогічного навчання дорослих людей, вже сформованих фахівців. Практичний метод тренінгу доцільно розглядати на етапі формування умінь та навичок у професійній діяльності

Навчальну діяльність з використанням тренінгових технологій можна поділити на три складові частини:

I. Етап підготовки до проведення тренінгу. Ця частина включає в себе безпосередню підготовку до проведення тренінгових занять, з врахуванням індивідуально-психологічних та вікових особливостей учасників, рівня домагань, мотивації, здібностей та досвіду, а також стажу професійної діяльності дорослих індивідів. Ці фактори істотно впливають на наповненість програми тренінгу, відбір методів та засобів проведення, визначають вплив на особистість людини тощо.

II. Тренінгова діяльність, тобто навчання. Цей компонент передбачає застосування учбових методів та засобів. Тренінгова діяльність забезпечує процес засвоєння навчального матеріалу студентами та формує у них відповідні професійні знання, уміння та навички, що устанавлює та активізує професійний досвід вже сформованих фахівців. Учбові завдання, які використовують у навчальному процесі з використанням тренінгових технологій, провокують стимуляцію особистісних змін у вже дорослих індивідів.

III. Самовдосконалення. Процес удосконалення у діяльності тренінгів – процес, який постійно та циклічно відбувається, основу якого складає рефлексія. Процес самовдосконалення взаємопов'язаний з встановленням зворотних зв'язків та з аналізуванням інформації, яку отримують індивіди. Освітня

діяльність дорослих індивідів потребує окреслення чітко визначеного статусу та усталених обов'язків організаторів навчання.

В удосконаленні рівня управлінської компетентності важливу роль відіграють сьогодні інформаційні технології, які дозволяють молодому керівнику необмежено розширити доступ до інформації, урізноманітнити засоби навчання, отримувати освіту дистанційно, тощо. Оволодіння цими технологіями в мережі Інтернет дозволить керівнику загальноосвітнього навчального закладу в час непередбачуваних змін та кризових ситуацій мати доступ до інформаційних ресурсів людства, в тому числі і з питань управлінської діяльності керівника ЗЗСО.

Безумовно, це має позитивний вплив, адже керівник, який прагне до самовдосконалення, до ефективнішого виконання своїх керівних обов'язків, тим самим стимулює саморозвиток співробітників, а це детермінує конструктивне подолання кризи та перехід структури на якісно новий рівень. Одним з найважливіших завдань самоосвіти керівника є розвиток управлінських компетенцій. Їхнє формування та розвиток потребують часу та не можуть відбуватись без свідомо докладених зусиль лідерів освіти.

Ми вважаємо за доцільне при формуванні управлінської компетентності керівників ЗЗСО організувати процес навчання на основі модульно-компетентнісний підходу. Цей підхід в освіті являє собою концепцію організації навчального процесу, метою якої є набуття певних компетенцій. Засобом їх формування (компетенцій) є модуль як самостійна одиниця освітньо-професійної програми. У немодульній системі пріоритет відданий вибору матеріалу, а в модулі – акценту на структуру навчального плану.

Модуль складається з навчальної мети, списку суміжних навчальних елементів, міждисциплінарних зв'язків, рекомендаційних методичних вказівок для відпрацювання навичок, умінь, моніторингової роботи. Для ефективної реалізації навчання в рамках модульних програм, заснованих на компетенціях, впроваджуються інноваційні методи і підходи до організації навчання, які

повинні бути представлені у вигляді активних методів навчання (тренінги, майстер-класи, вебінари, проєктна діяльність).

Формування та розвиток управлінської компетентності керівників ЗЗСО повинні відбуватись шляхом розробки профілів посади та впровадження модульно-компетентнісного підходу до навчання. Розглянемо детальніше запропоновану нами систему модульно-компетентнісного навчання керівників ЗЗСО. Метою програми є формування та розвиток ключових компетенцій, навичок, що лежать в основі управлінської компетентності керівників ЗЗСО.

Нагадаємо, що розроблений нами профіль компетентності керівника ЗЗСО складається із 5 основних компетентностей, а саме: організація діяльності, емоційний інтелект, співпраця, орієнтація на розвиток та спроможність до створення безпечного середовища. Основними психічними властивостями, що лежать в основі формування цих компетентностей було визначено креативне мислення, емпатію, емоційний інтелект та вольові властивості.

Першим етапом реалізації психолого-педагогічного супроводу формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО стала психодіагностика (до та після психолого-педагогічного супроводу). Були підібрані методики: для визначення рівня розвитку креативного мислення, емпатії, емоційного інтелекту та вольової організації лідерів освіти. За результатами отриманими після проведення психодіагностики цих властивостей учасників нашого дослідження було виявлено, що найбільшого формувального впливу потребують емпатія, міжособистісний емоційний інтелект та креативне мислення. Аналіз отриманих результатів давав змогу ефективно здійснити формування та розвиток, адже даний вид діяльності передбачає активний вплив на процес формування особистості із збереженням її індивідуальності. Даний вид роботи здійснюється на основі психодіагностичних даних.

Саме тому нами було розроблено 4 модулі, що, відповідно, спрямовані на розвиток вищезгаданих психічних властивостей та формування компетенцій, що лежать в основі управлінської компетентності керівника ЗЗСО:

1. Емпатія в шкільній комунікації
2. Креативне мислення як ключова навичка 21 століття
3. Емоційний інтелект лідера освіти
4. Комунікаційні інструменти прийняття ефективних управлінських рішень.

Програма психолого-педагогічного супроводу включає систематичну роботу, кожен із зазначених модулів є підготовкою до наступного і, певною мірою, продовженням попереднього.

Формування та розвиток в межах психолого-педагогічного супроводу передбачає активний цілеспрямований вплив на розвиток психологічних властивостей, через які проявляються управлінські компетенції. Ефективність зазначеного напряму залежить від комплексності, ретельності і глибини психодіагностичної роботи та забезпечення спільної взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища.

З метою здійснення формувального впливу в межах кожного з модулів було розроблено та апробовано тренінг управлінської компетентності.

Основними завданнями тренінгу управлінської компетентності керівників ЗЗСО є:

- активізація роздумів учасника тренінгу про дану тематику;
- отримання знань про навички та компетенції;
- отримання учасником нового практичного досвіду (позитивного і негативного);
- можливість самооцінки розвитку власних компетентностей;
- освоєння нових моделей професійної поведінки;
- створення умов для аналізу та висновків, для самостійного ухвалення рішень;
- отримання зворотного зв'язку про себе як професіонала.

Тренінг сприяє кращому розумінню учасниками власного внутрішнього світу, усвідомленню можливостей змінювати себе на краще, допомагає

актуалізувати власні почуття, переглянути сформовані стереотипи, навчає ефективним моделям поведінки.

Перший навчальний модуль із розвитку управлінської компетентності керівника ЗЗСО на тему «Емпатія в шкільній комунікації» включав у себе вебінар із засновницею Empatia.pro, тренером з розвитку емоційного інтелекту, Катериною Ясько, де учасники шкільних команд мали змогу ознайомились із методикою Маршала Розенберга ННС та його книгою «Мова життя. Ненасильницька Комунікація, основними принципами даного підходу, проаналізувати власний рівень прояву емпатії у комунікації, поділитись досвідом, обговорити певні ситуації та практично відпрацювати техніки ННС в групах. Кожна із шкільних команд отримала завдання в межах першого модуля розробити проект «Створення емпатійного освітнього простору в школі». Учасники отримали алгоритм розробки проектів та завдання імплементувати отримані знання у свій шкільний простір. Протягом місяця кожна шкільна команда представляла свій проект, ділилась досвідом та ідеями з колегами. Лідери освіти працювали за трьома напрямками: емпатія у комунікації з колегами, з учнями та з батьками.

Другий модуль «Креативність як ключова навичка 21 століття» містить серію навчальних майстер-класів по розвитку креативного мислення менеджерів освіти. Учасники шкільних команд розкрили поняття креативного мислення, актуалізували необхідність розвитку даної навички, ознайомились із можливими шляхами розвитку креативності, отримали перелік рекомендованих технік, які дозволяють застосовувати даний тип мислення як навичку, що допомагає успішно реагувати на нові соціальні запити в освіті. Завданням другого модулю було регулярно практикувати техніки креативності та фіксувати отримані результати, а також вибрати одну із технік та реалізувати її в роботі з персоналом (на педрадах чи інших робочих зустрічах). Під час тематичних кіл усіх учасників дослідно-експериментальної роботи відбувалось обговорення: що дається легко, з чим виникають труднощі, які зміни можна помітити, де вдалось

застосувати нову навичку та ін. Деякі шкільні команди прийняли рішення використовувати техніки розвитку креативного мислення на уроках з учнями, що позитивно вплинуло на навчальний процес.

Третій модуль на тему «Емоційний інтелект лідерів освіти» також містив теоретичну та практичну частину і складався із 4 блоків:

1. Емоційна грамотність,
2. Способи ефективного управління власним емоційним станом,
3. Соціальне розуміння
4. Управління стосунками.

Команди взяли участь у 4 онлайн вебінарах, що послідовно доповнювали один одного. Далі учасники експериментально-дослідної роботи отримали завдання визначити та опрацювати в командах незадоволені потреби своїх колег, розробити систему заходів впливу для їхнього задоволення та підвищення нематеріальної мотивації співробітників шкіл. Підсумкова зустріч відбулась у форматі семінара-практикума, де команди презентували свої результати та мали змогу отримати зворотній зв'язок від своїх колег.

Четвертий і заключний навчальний модуль нашої програми психолого-педагогічного супроводу формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО було присвячено інструментам комунікації. Працюючи на тренінгу з темою «Комунікаційні інструменти прийняття ефективних управлінських рішень», учасники мали змогу познайомитись та освоїти різні комунікативні техніки, окрім того, лідери освіти використовували уже здобуті знання та вміння з попередніх модулів, аналізували шкільні проекти, виклики, з якими зустрілись, ресурси, які допомогли з цими викликами впоратись і продовжити роботу та підводили підсумки програми. Кожен мав можливість розповісти про власний досвід, збагатитися ідеями та практикою інших. Під час дискусії у кожного формувалося власне бачення створення умов для ефективного формування і розвитку управлінської компетентності лідерів освіти.

Після закінчення навчального етапу всі члени шкільних команд пройшли повторну діагностику психічних властивостей, що лежать в основі управлінської компетентності керівників ЗЗСО.

Варто зазначити, що протягом всієї програми психолого-педагогічного супроводу формування управлінської компетентності менеджерів освіти проводився моніторинг психологічного клімату, результативності роботи колективів та доцільності застосування окремих психолого-педагогічних методів розвитку управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти, а також функціонував постійно діючий консульт-пункту для учасників експерименту.

Реалізація основних принципів психолого-педагогічного супроводу забезпечувалась використанням особистісно орієнтованих технологій, до яких ми відносимо: тренінг професійного і особистісного зростання, тренінг самопізнання, фасилітативні сесії, майстер-класи, вебінари, семінари-практикуми, тематичні кола, індивідуальні консультації, психологічний супровід учасників. Ці технології стимулюють активну взаємодію учасників освітнього простору в процесі психолого-педагогічного супроводу формування управлінської компетентності керівників ЗЗСО з метою розвитку психологічних властивостей особистості, які забезпечують ефективне виконання управлінських обов'язків менеджера освіти.

Згідно принципу безперервності було впроваджено посттренінговий супровід, що дає змогу учасникам тренінгів разом з викладачем-тренером виробити покрокову стратегію контролю, актуалізації та застосування здобутих знань і навичок, а також забезпечує підтримку позитивного тренінгового ефекту (емоційне піднесення, творче натхнення); закріплення набутих під час базового тренінгу нових поведінкових моделей та навичок; згадування та актуалізацію знань; виявлення ступеня засвоєння та використання набутих на тренінгу знань і навичок; «вбудовування» їх в реальний робочий контекст; корекцію помилок, які виникають у ході застосування знань і навичок у професійному спілкуванні;

забезпечення стійких змін у знаннях, навичках, ділових якостях; забезпечення переходу набутих під час тренінгу умінь і навичок на рівень неусвідомлюваної компетентності; поглиблення мотивації до застосування набутих нових знань і навичок; мінімізацію забування та знецінення цих знань і навичок.

Після закінчення етапу формувального впливу кожна з команд отримала завдання розробити свою технологію формування управлінської компетентності лідерів освіти для власної школи на основі здобутих знань та вмінь. Детальний опис отриманих результатів буде представлений нижче у пункті 3.3 даної роботи.

Загалом, можемо стверджувати, що модель компетентнісної освіти має чимало переваг та може бути доволі ефективною для підвищення кваліфікації управлінців в системі освіти. Цей формат потребує подальшої розробки, а також пошуку ефективних форм і методів навчання дорослих, поширення тренінгових технологій при формуванні необхідних компетентностей, що сприятимуть підвищенню рівня професіоналізму людини та якості її життя загалом.

Отже, оскільки управлінська компетентність керівника ЗЗСО є важливою умовою успішності інноваційних процесів, та водночас враховуючи, що зміна освітньої парадигми та виклики сучасності вимагають сьогодні від керівників принципово нових знань і вмінь, виникає гостра необхідність розробки та впровадження програм психолого-педагогічного супроводу формування та розвитку управлінської компетентності керівника ЗЗСО. Адже управлінська компетентність відіграє провідну роль у діяльності керівника, є важливим чинником удосконалення управління галуззю, забезпечення якості освіти на відповідному рівні.

ЗАХОДИ ПО РЕАЛІЗАЦІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Програма освітнього лідерства для керівників закладів загальної середньої освіти (2018-2021)

Програма освітнього лідерства реалізується як додаткова освітня послуга

для викладачів ЗВО, керівників ЗДО і ЗЗСО України. Її мета – розвиток лідерських компетентностей освітян в умовах реформування галузі. Кожного року нами було організовано і проведено навчання для викладачів закладів вищої освіти з різних міст України.

«Розвиток управлінської компетентності лідерів закладів загальної середньої освіти» (2019-2022 рр.).

Метою дослідження є емпірично дослідити психологічні умови формування управлінської компетентності лідерів закладів загальної середньої освіти; розробити та запровадити програму психологічного супроводу розвитку управлінської компетентності лідерів закладів загальної середньої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю зміни парадигми підготовки управлінців у сфері середньої освіти; потребою формування управлінської компетентності лідерів ЗЗСО для прийняття ефективних управлінських рішень в ситуації освітніх змін; актуалізацією потреби керівників ЗЗСО щодо розвитку їхньої особистості - формування поведінкових рис, що складають його загальну управлінську компетентність.

Всього в експерименті бере участь 156 учасників (директори десяти ЗЗСО м. Києва та їх команди).

Було розроблено та запроваджено програму психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості, через реалізацію психологічного супроводу в єдності трьох напрямів діяльності – психодіагностики, психокорекції та психопрофілактики через активну спільну взаємодію всіх суб'єктів шкільного освітнього середовища.

Проведено колаж на тему «Образ Я», що сприяло більшому розумінню себе, виявленню актуальних сфер на даний момент, продемонстрували лінію розвитку кожного та бачення майбутнього, а також наявні страхи. З одного боку, це сприяло кращому розумінню себе кожним вчителем, а з іншого наглядно продемонструвало наскільки важливі та дієві, корисні та необхідні психологічні методики самопізнання.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи протягом кожного навчального року були обговорені в травні на круглому столі.

Психологічне тестування на визначення психологічної готовності претендента до роботи на посаді керівника закладу освіти в межах конкурсного відбору керівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів міста Києва

ННЦ розвитку персоналу та лідерства продовжує співпрацю з Департаментом освіти і науки, молоді та спорту виконавчого органу Київської міської ради. Зважаючи на об'єктивну необхідність у проведенні конкурсного відбору кандидатур на заміщення вакантних посад керівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів комунальної власності територіальної громади міста Києва, було проведено оцінку психологічної готовності всіх претендентів до роботи на посаді керівника навчального закладу.

Форум "Лідери освітніх змін"

Було організовано і проведено форум "Лідери освітніх змін".

На форумі говорили про:

- освітні зміни та пріоритетні напрями розвитку НУШ;
- школу управлінських кадрів як основу перепідготовки та підвищення рівня управлінської компетентності керівників закладів освіти;
- профіль лідерської компетентності викладача. Інсайти лідерства;
- успішні кейси із розвитку університетів як лідерів освітніх змін (на прикладі впровадження інновацій в освіті). Лідерство в контексті вищої освіти;
- перспективи розвитку наукових бібліотек України в контексті безпеляційності професійного зростання.

Супервізійні зустрічі для керівників та заступників ЗЗСО

Було організовано супервізійні зустрічі для керівників та заступників ЗЗСО

Супервізор - доктор психологічних наук, професор, тренер соціально-психологічного тренінгу Валерія Міляєва.

Тема: «Супервізія як інструмент управління та лідерства»

Захід проходив у форматі online на платформі Zoom.

Дистанційна програма освітнього лідерства для керівників ЗЗСО

Розроблено і проведено дистанційну програму підвищення кваліфікації для керівників навчальних закладів.

Програма освітнього лідерства для керівників ЗЗСО та ЗДО складалася з чотирьох змістових модулів із можливістю отримати сертифікат про підвищення кваліфікації (30 год.).

Модуль 1. Особливості ділової комунікації

Модуль 2. Подолання комунікативних перешкод у діловій комунікації

Модуль 3. Ідея ненасильницького спілкування як підхід в емпатійному спілкуванні

Модуль 4. Емоції - ключ до ефективної ділової комунікації

II. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ В ЗВО

2.1 Моделювання професійної компетентності викладача закладу вищої освіти

. Якість освіти не є лінійним комплексним явищем: формується за допомогою освітнього середовища, освітніх програм, наявних ресурсів навчання, організації освітнього процесу, місцевого контексту та інших чинників. Проте, на нашу думку, вирішальну роль у забезпеченні якості вищої освіти відіграє рівень професійної компетентності викладача. На цьому наголошується й у Європейських стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), ухвалених на Міністерській конференції у Єревані 14–15 травня 2015 р. У документі одним із орієнтирів внутрішнього забезпечення якості визнано якісний викладацький персонал з акцентом на визначальній ролі викладача у створенні високоякісного досвіду студентів, уможливлення набуття ними знань, компетентностей та навичок. Водночас існує реальна проблема погіршення кадрового забезпечення

українських закладів вищої освіти, про що зазначено у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021– 2031 роки. Зокрема, у документі мова йде про: – падіння престижу викладацької діяльності; – недостатню мотивацію науково-педагогічних працівників забезпечувати і здійснювати освітній процес на високому методичному і науковому рівні; – невідповідність ліцензійних та акредитаційних вимог реальним можливостям забезпечення професійного розвитку викладачів; – недосконалу тарифну політику у сфері оплати праці викладачів; – відсутність реальних можливостей академічної мобільності викладачів; – велике навчальне навантаження, яке залишає обмаль часу на професійний розвиток; – застарілість або відсутність необхідної і достатньої дослідницької, інформаційної й іншої інфраструктури для самоудосконалення викладачів та навчання здобувачів; – системні вади процесу атестації науково-педагогічних кадрів; – відсутність механізму залучення фахівців-практиків і науковців до освітнього процесу у ЗВО; – відсутність системного оновлення кадрового складу ЗВО; – еміграцію найбільш кваліфікованих викладачів до закордонних ЗВО. Зазначені проблеми потребують комплексного та системного вирішення, й сьогодні вища освіта знаходиться на етапі реформування: наразі існує необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів закладів вищої освіти відповідно до нових вимог. Проте кадрове забезпечення є одним із болючих місць реформи. Головне питання полягає в тому, як повинна змінитися професійна діяльність викладачів у зв'язку зі змінами у вищій освіті? У нових умовах, коли акцент управління академічним персоналом перенесено з формальної відповідності кваліфікаційним та галузевим вимогам на результативність і ефективність діяльності, в українських університетах складається практика нової HR-політики і оцінки компетенцій науково-педагогічних співробітників. Пошук оптимальних умов, що забезпечують релевантність компетенцій викладацького складу результатам освіти студентів, є пріоритетним завданням управління університетом. Перш ніж визначити зміст професійної компетентності викладача, варто проаналізувати поняття

«компетентність» та «компетенція», які є ключовими категоріями у компетентнісному підході. На основі аналізу наукової літератури, зацентруємо на головних підходах до трактування понять «компетенція» та «компетентність». Поява терміну «компетенція» в науці та HR-спільноті пов'язана із роботами Д. Макклеланда та його послідовника Р. Боятциса, який у результаті досліджень якостей керівників виявив велику кількість факторів, що відрізняють ефективного керівника від неефективного. Він визначив поняття «компетенція», як «здатність людини поводитися таким чином, щоб відповідати вимогам роботи в певному організаційному середовищі, що, в свою чергу, є причиною досягнення бажаних результатів» Відтак у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях науковці та практики поняття «компетенція» трактують по-різному. Звертаємо увагу на домінуючі, отже, «компетенція» – це:

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

- сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них (О. Кучай);
- коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав (тлумачний словник С. Ожегова);

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

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

Поняття «компетентність» розуміють як:

- специфічна здібність, яка дозволяє особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя;

вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності (А. Бодальов);

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

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

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

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

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

– здатність застосовувати знання та уміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях; поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань (Quality education and competencies for life). Варто зазначити, що, наприклад, Дж. Равен не розмежовує ці поняття і визначає компетентність як специфічну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі; «володіння особистістю вузькоспеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння

відповідальності за свої дії». Однак звертаємо увагу й на інші точки зору науковців, які вищезазначені категорії розмежовують. Так, наприклад, на думку О. Дрогайцева, зміст поняття «компетентність» значно ширший, адже це володіння знаннями, які дають змогу робити висновки, а «компетенція» – це коло питань, у яких особистість найкраще розуміється. У своїх роботах В. Калінін також стверджує, що компетентність є більш широким поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця. Цікавою є думка О. Кучая, який наголошує, що, хоча поняття компетентність і компетенція розмежовані у визначенні, однак сукупно вони відображають цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини. У свій час В. Луговий виокремив чотири групи підходів до визначення зазначених понять. Зокрема:

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

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

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

4. Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій (компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складовими цілого – компетентності). Саме на це, четверте, тлумачення ми будемо опиратися у подальших дослідженнях феномену компетентності, зокрема й професійної компетентності викладача. Так, компетенції ми розглядаємо як певний, заздалегідь визначений, набір знань, умінь, навичок, а

компетентність – якісну характеристику їх засвоєння, що виявляється в процесі практичної діяльності. У кожній конкретній галузі компетентність набуде своїх неповторних ознак і характеристик на відміну від компетенції, що є категорією результату освіти, навченості особи, яка виконує функціональну діяльність на своєму робочому місці, має певні повноваження у межах своєї посади. Проблема визначення сутності професійної компетентності викладача вищої школи є предметом досліджень багатьох учених (Л. Алексеева, Г. Балл, Т. Бугайчук, О. Гура, В. Введенський, О. Дубасенюк, В. Калінін, А. Маркова, В. Стрельников, Л. Хоружа, Л. Шевчук, І. Ярмола та інші). Під професійною компетентністю викладача будемо розуміти сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності (за визначенням Л. Хоружої).

У межах нашого дослідження ми прийшли до висновку, що зміст і структуру професійної компетентності викладача варто визначити на основі його профілю компетенцій. Профіль компетенцій – це індивідуальна еталонна модель компетенцій, необхідна для досягнення успіху на конкретній посаді. Опираючись на це визначення, можемо говорити про те, що профіль компетенцій викладача описує навички, здібності та компетенції, які особа повинна мати, щоб бути ефективним викладачем у своїй організації. Його розробка та впровадження може бути одним із варіантів вирішення кадрового питання у вищій освіті, пов'язаного із необхідністю зміни професійної діяльності викладачів у період реформування вищої освіти. У 2018 році у Київському університеті імені Бориса Грінченка ректоратом було затверджено профіль компетенцій викладача. (Додаток. А). На прикладі зазначеного профілю розкриємо основні етапи та принципи його розробки. Сьогодні існує три способи моделювання компетенцій: – застосування стандартизованих моделей компетенцій найбільш успішних компаній; – коригування стандартизованих моделей компетенцій відповідно до цілей організації та цінностей корпоративної культури; – побудова моделі компетенцій «з нуля» на основі стратегій розвитку,

місії організації та типу корпоративної культури за допомогою зовнішніх консультантів або самостійно. З нашого досвіду, ми скористалися саме третім способом і розробили «з нуля» профіль компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка.

1 етап. Аналіз нормативної документації. У побудові профілю компетенцій викладача вважаємо за необхідне рухатись у напрямку від визначення функцій та професійних завдань на посаді до відповідних ним компетенцій з уточненням поведінкових індикаторів прояву кожної компетенції на основі аналізу поведінки успішних та неуспішних працівників. Саме на першому етапі важливо на основі проведеного аналізу описати діяльність викладача, визначити його трудові функції та професійні завдання. Нині вихідними нормативно-правовими документами в Україні, які відображають вимоги як до змісту, якості, умов професійної діяльності, так і до професійних і особистісних характеристик фахівця, є такі: Закон України «Про вищу освіту», Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом, Національна рамка кваліфікацій, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 №1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25.06.2020 №519). Важливим є той факт, що в Україні 23 березня 2021 р. затверджено професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», в якому встановлено вимоги до професійних компетентностей викладачів закладів вищої освіти, визначено умови для їхнього професійного розвитку та підвищення якості їхньої праці. Станом на сьогодні був лише проєкт професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор», який був винесений на обговорення у 2020 році. Як зазначає Я. Бельмаз, «...така ситуація обумовлена низкою об'єктивних причин: по-перше, це відсутність стандартної спеціальної підготовки таких фахівців, і, по-друге, розмаїттям професійних функцій наукового-педагогічного працівника закладу вищої освіти, які складно

зафіксувати в офіційних документах у повному обсязі». І хоч профіль компетенцій не варто ототожнювати із поняттям професійного стандарту, цей документ є важливим орієнтиром у розробці профілю компетенцій для викладачів. Різниця між документами полягає в тому, що у професійному стандарті реалізація трудової функції здійснюється через знання, уміння та навички, а профіль компетенцій фокусується на іншому – професійній поведінці. Принципи професійної поведінки теж впливають з характеристики трудових функцій, і деякі є характерними для декількох таких функцій, а тому часто зустрічаються у сполученні з ними чи повторюються. Визначення такого аспекту спрямоване на формування спроможності працівника швидко пристосовуватись до умов праці в конкретній організації та ефективно виконувати професійну діяльність. Водночас у процесі розробки профілю компетенцій закладам вищої освіти варто орієнтуватися на власні положення і посадові інструкції, що визначають посадові обов'язки науково-педагогічних працівників. Працюючий профіль компетенцій будується на цінностях конкретної організації. Тільки в цьому випадку він буде приносити той результат, заради якого він розробляється. Основним завданням під час створення профілю компетенцій викладача є визначення прикладів поведінки, що забезпечує його успішну роботу. Яка вона зараз і якою має бути в майбутньому? Яка поведінка викладача стимулюється закладом вищої освіти? Яка поведінка викладача буде сприяти реалізації місії організації та досягненню стратегічних цілей? Саме тому профіль компетенцій не може бути уніфікованим документом для усіх закладів освіти, на відміну від інших документів, про які вже згадувалось. Тож підводячи підсумок проведеного аналізу і повертаючись до поставлених нами завдань у процесі розробки профілю, на нашу думку, найбільш точно трудові функції викладача зазначені у професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», серед яких: – розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін, підготовка навчальних і методичних матеріалів; – викладання, консультативна підтримка студентів; –

оцінювання результатів навчання; – виконання дослідницьких / творчих проєктів, оприлюднення їх результатів та забезпечення захисту авторських прав; – участь у роботі кафедри, інших колегіальних органів, професійних об'єднань, організація освітніх та наукових заходів; – керівництво науковою, творчою роботою студентів, аспірантів; – розроблення та вдосконалення освітніх програм; – здійснення наукової та фахової експертизи, консультування підприємств, установ, організацій. Що стосується виокремлення видів науково-педагогічної діяльності, тут дотримуємося законодавства і вважаємо, що її зміст можна трактувати як сукупність навчальної, методичної, наукової (науково-технічної, мистецької), організаційної й виховної діяльності з виділенням основних видів роботи у кожній з них.

2 етап. Моделювання компетенцій. На другому етапі ключовими завданнями є створення моделі компетенцій. На цьому етапі здійснюється перехід від аналізу задач діяльності, трудових функцій викладача до аналізу складових їх виконання, а саме – до компетенцій. Збір інформації на даному етапі важливо проводити проєктною групою, залучивши співробітників, які будуть використовувати цю модель. Учасники проєктної групи повинні визначитися, скільки компетентностей має містити модель, а також наскільки деталізованою має бути кожна компетентність, скільки компетенцій вона буде включати. На етапі моделювання компетенцій для збору інформації можна використати наступні методи: фокус-групи; структуровані опитування; інтерв'ю; аналіз конкретних робочих ситуацій; метод «критичних інцидентів». Під час розробки моделі компетенцій можуть бути допущені такі помилки, які у подальшому негативно впливають на результат:

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

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

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

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

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

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

3 етап. Формування профілю компетенцій викладача на основі моделі компетенцій. Результатом розробки моделі компетенцій є профілі компетенцій, побудовані для конкретної посади. Так, має бути готовий перелік компетентностей та відповідних компетенцій, виділені індикатори, що описують і розшифровують компетенцію мовою поведінки (як компетенція проявляється у роботі співробітника). Вказаний етап є логічним продовженням попереднього, під час якого аналізується отримана інформація, перевіряється її валідність через отримання зворотних зв'язків від інших експертів, керівника організації та зацікавлених груп співробітників. На цьому етапі в результаті роботи проектної групи в Київському університеті імені Бориса Грінченка та профільних фахівців, які займалися розробкою профілю компетенцій, було виділено чотири ключові компетентності сучасного викладача: дидактична, дослідницька, лідерська та цифрова. Кожну компетентність описує 4–5 компетенцій, які її формують. Так, наприклад, лідерська компетентність викладача визначається через його розуміння освітнього лідерства, креативність, вміння комплексно вирішувати проблеми, здатність до ефективної комунікації та взаємодії з людьми. Також у процесі визначення ключових компетенцій було враховано перелік загальних

компетентностей викладача, який міститься у професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»:

1. Знання та розуміння предметної області і професійної діяльності
2. Володіння навичками критичного мислення
3. Володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію
4. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології
5. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел
6. Здатність до особистісного і професійного розвитку
7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)
8. Здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності
9. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети
10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)
11. Здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності
12. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. Зокрема, ці загальні компетентності враховані у змісті дидактичної, дослідницької, лідерської та цифрової компетентності, які визначені у профілі компетенцій викладача. Варто зазначити, що такий профіль компетенцій не включає спеціальні чи фахові компетенції, які обумовлені сферою діяльності. Такі компетенції є предметом інших спеціальних досліджень. Загалом, для того, щоб профіль компетенцій працював, необхідні такі умови:

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

– Принцип самооцінки та зовнішнього оцінювання виходить з того, що в закладі вищої освіти культивується самооцінка професійної діяльності викладачів, а у зворотному випадку – пропонується інструмент для її оцінки. Завдяки профілю компетенцій викладачі можуть об'єктивно оцінювати свою

викладацьку діяльність. Заохочення викладачів до самооцінки дає їм можливість спостерігати за своїм професійним розвитком та стимулювати його. Для фахівців з підвищення кваліфікації це є додатковим інструментом для визначення потреб у підвищенні кваліфікації викладачів і гарантування якості навчання.

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

– Відкритість профілю – профіль компетенцій викладачів не є кінцевим результатом. Він може доповнюватися новими категоріями, адаптуватися до різних контекстів. Він може і повинен періодично оновлюватися та удосконалюватися. 4 етап. Інтеграція профілю в HR-процеси Існує тісний зв'язок профілю компетенцій з іншими моделями управління персоналом, що забезпечує ефективність використання цього інструменту у роботі з персоналом у закладах вищої освіти. Проаналізуємо такий зв'язок з основними HR-процесами: Прийом на роботу. Профіль компетенцій дозволяє здійснити оцінку кандидатів на посаду відповідно до чітко визначених вимог.

У результаті оцінки кандидатів робиться висновок про повну / часткову відповідність. Кандидати / співробітники отримують ранги / пріоритети щодо відповідності їх компетенцій вимогам посади, в результаті з'являються підстави для обґрунтованих кадрових рішень.

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

співробітників стосовно заданих умов діяльності. Управління кар'єрою. Рівень розвитку компетенцій співробітника може порівнюватися не тільки з профілем його поточної діяльності, а й з іншими управлінськими посадами, котрі потенційно звільняються. Це дозволяє формувати кадровий резерв на єдиних раціональних підставах. Навчання і розвиток. У цілому компетенції можна розвивати. Щодо викладача, який пройшов оцінку, можна зробити висновок за напрямками його подальшого навчання і підготувати плани індивідуального розвитку.

Трансляція корпоративної культури. Корпоративна культура і стратегія розвитку закладу освіти закладаються у зміст вимог, що пред'являються до співробітників. У будь-який момент часу стає можливим відстежити, як короткочасні зусилля в галузі управління талантами працюють на довгострокові орієнтири розвитку закладу через прозору і раціональну систему показників (чисельних значень компетенцій). Отже, на основі проведеного аналізу наукової літератури та нормативно-правових документів встановлено, що одним із варіантів вирішення кадрового питання у вищій освіті, пов'язаного із необхідністю зміни професійної діяльності викладачів у період реформування вищої освіти, є розробка профілю компетенцій викладача та його впровадження у діяльність закладів освіти. Тут важливо відмітити декілька ключових тез:

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

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

3. Профіль об'єднує всі HR-процеси в єдину систему, зрозумілу не тільки для співробітників відповідних підрозділів, але і для керівників усіх рівнів. Він є своєрідним інструментарієм під час прийому на роботу, оцінюванні, навчанні,

розвитку, управлінні кар'єрою викладачів закладів вищої освіти, трансляції корпоративної культури.

2.2. Реалізація інституційного лідерства сучасного Університету шляхом розвитку лідерського потенціалу окремих підрозділів

Початок ХХІ століття визначив домінуючі тенденції суспільного онтогенезу, які переважна більшість науковців різних країн зводять до таких основних: глобалізація, інтеграція, демократизація, інформатизація, технологізація, урбанізація, пріоритетність ролі особистості. Особливо рельєфно визначається піднесення ролі особистості: відповідальної, активної, креативної, прогностично свідомої, справжнього лідера власного життя. Сформувати таку особистість, розвинути її лідерський потенціал - це надзавдання освітньої галузі, над творенням сучасної моделі якої працюють чи не всі країни світу.

В нашому міні проекті зроблено спробу дослідити розвиток лідерського потенціалу підрозділів університету – складної і нелінійної освітньої системи, інструменту інституційного лідерства. Лідерський потенціал університету, своєю чергою, визначено як вектор, який встановлює цілі, цінності та стратегію розвитку лідерського потенціалу на певному етапі функціонування закладу вищої освіти. Це зумовлено сучасною реформою вищої освіти в Україні, яка скерована новим Законом України “Про вищу освіту” та проектом Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. Інновації закріплені у вказаних документах за своєю суттю та місією є відображенням ряду викликів: неможливість реалізації нової парадигми розвитку вищої освіти на основі старої культури управління; критична потреба формування моделі управління на принципах і цінностях лідерства; потреба забезпечення лідерів ЗВО необхідними інструментами що до розвитку лідерського потенціалу університету.

Метою нашого міні проекту було дослідження й обґрунтування системи розвитку лідерського потенціалу підрозділів як інструменту реалізації інституційного лідерства і професійного управління вищою освітою. Основні

завдання: аналіз внутрішніх ресурсів кафедри та умов зовнішнього середовища; формування команди; розробка та реалізація стратегії; проведення моніторингу результатів.

Учені досить широко трактують сутність освітнього лідерства: «Лідер в освіті – це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших». Освітнє лідерство – це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Питанням з'ясування сутності та розкриття змісту лідерства присвячені дослідження багатьох науковців. Так, Х. Оуен, В. Ходжсон і Н. Газзард порівнюють і аналізують менеджмент («старе управління») й лідерство («нове управління»), визначаючи, що «Менеджмент – це спосіб наведення порядку й контролю в існуючих організаціях. Лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності та змінити її».

Зміни парадигм – від менеджменту до лідерства, на переконання У. Бірлі та Т. Козуб, демонструються на різних рівнях: від перешкод – до можливостей; від контролю над колективом – до результативних процесів; від конкуренції – до співробітництва; від поступливості – до співучасті; від вказівок – до участі; від «або – або» (лінійне мислення) – до інклюзивного (критичне) мислення; від однорідності – до різноманітності; від контролю якості – до неперервного розвитку; від структури – до зменшення обмежень.

Еволюцію лідерства обґрунтовує Р. Дафт, виділяючи сім етапів його становлення, а саме:

1. Теорії великої людини.
2. Теорії особистих якостей.
3. Поведінкові теорії.
4. Ситуаційні теорії.
5. Теорії впливу.

6. Теорії взаємовідносин.

7. Сучасні теорії лідерства: на початку ХХІ ст. особливе значення надається дослідженню лідерства в умовах та задля змін.

Сутність лідерства, етимологію концептів «лідерство» та «лідер» досліджує П. Друкер, вважаючи, що «Лідерство – це бачення». Р. Стогділл, зі свого боку, презентує низку визначень лідерства, акцентуючи на його багатогранності та резюмуючи, що лідерство – це «центр групових інтересів, прояв особистих якостей, мистецтво досягнення згоди, дію та поведінку, інструмент досягнення цілі та бажаного результату, взаємодію, вміння переконувати, вплив».

Проблему формування управлінців-лідерів досліджує С. Калашнікова, визначаючи два основні види лідерства: індивідуальне – суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість; інституційне (або організаційне) – суб'єктом прояву лідерства виступає організація. Прояв може здійснюватися як безпосередньо стосовно самого себе (саморозвиток організації), так і щодо інших організацій.

У публікаціях І. Драч, С. Калашнікової, В. Лугового обґрунтовано потребу розвитку інституційного лідерства університетів, що сьогодні зумовлено низкою викликів:

- неможливістю реалізації нової парадигми розвитку вищої освіти на основі старої культури управління;
- критичною потребою формування моделі управління на новій світоглядній основі – принципах та цінностях лідерства;
- необхідністю розвитку лідерського потенціалу підрозділів як інструменту реалізації інституційного лідерства Університету.

Ми погоджуємось з тим, що подолання вказаних викликів є важливим для забезпечення стійкого поступу вищої освіти України в бік вдосконалення й європейської інтеграції. Тому в нашій публікації представлено дослідження й систему розвитку лідерського потенціалу підрозділів як інструменту реалізації

інституційного лідерства Університету. З урахуванням поетапності розвитку лідерського потенціалу підрозділів: планування, реалізація; оцінювання; рефлексія; було визначено відповідні чотири етапи реалізації міні проекту.

- 1). Планування включало визначення стратегічної мети та операційних цілей підрозділу.
- 2). На етапі реалізації було проведено аналіз PESTLE і людських ресурсів за допомогою діагностичної програми Thomas PPI .
- 3). На етапі оцінювання визначалися сильні й слабкі сторони команди викладачів.
- 4). Рефлексія включала кругове опитування з метою оцінки командою її спроможності до реалізації завдань.

Також ми виділили два блоки дослідження: діагностичний й прогностичний. Завдання діагностичного блоку – апробація інструментарію аналізу лідерського потенціалу підрозділу (кафедри); завдання прогностичного блоку – виділення базових векторів й запровадження системи розвитку лідерського підрозділів у практику реалізації інституційного лідерства Університету.

Дослідження проводилось протягом 2016-2018 навчальних років на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Дрогобицького державного університету імені Івана Франка. В кожному з університетів на добровільних засадах було визначено по одній кафедрі, за участю яких відбулася реалізація різних блоків дослідження: діагностичний блок – кафедра «1» (n=24) Київського університету імені Бориса Грінченка; прогностичний – кафедра «2» (n=26)... Львівського національного університету імені Івана Франка та кафедра «3» (n=25) Дрогобицького державного університету імені Івана Франка. Загалом у часниками дослідження стали 75 викладачів віком від 27 до 60 років.

Далі буде представлено результати реалізації всіх етапів діагностичного блоку дослідження.

Визначення стратегічної мети та операційних цілей кафедри було здійснено в ході проведення стратегічних сесій за участю всіх співробітників кафедри. Стратегічна мета – ефективна реалізація освітніх програм і досліджень шляхом розвитку лідерського потенціалу кафедри.

- Операційна ціль 1. Оптимізація організаційної роботи кафедри.
- Операційна ціль 2. Забезпечення якості освітнього процесу.
- Операційна ціль 3. Здійснення ефективної профорієнтаційної роботи.

Також для реалізації завдань кожної операційної цілі було сформовано команди зі складу викладачів, визначено терміни, процедури реалізації завдань, способи моніторингу результатів тощо.

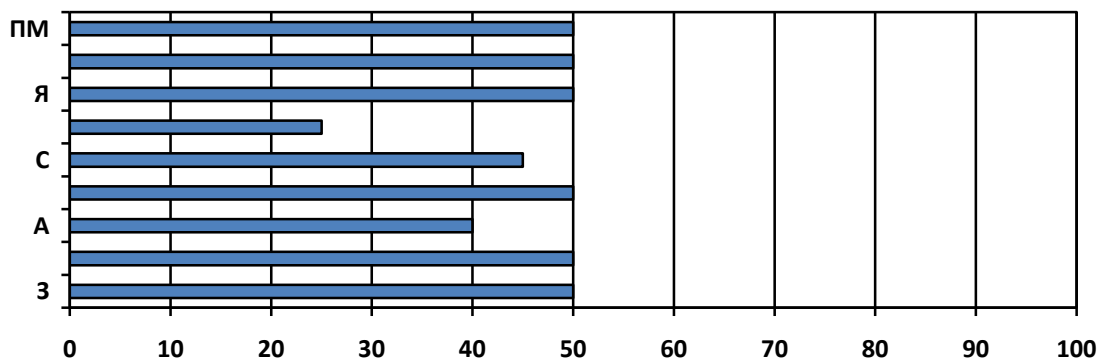
Для досягнення стратегічної мети й реалізації операційних цілей проводився аналіз зовнішніх ресурсів (за методикою PESTLE) і людських ресурсів за допомогою діагностичної програми Thomas PPI (Thomas International).

У результаті PESTLE аналізу було встановлено низку невідповідностей:

- P – освітня політика в Україні перебуває у стані трансформацій, які відображено у відповідних регламентаційних документах. Але більшість передбачених трансформаційних змін містять у собі суперечності й невизначені шляхи їхнього подолання.
- E – бюджетні ресурси щодо розвитку освіти в Україні передбачають фінансову автономію університетів, механізми якої досі не розроблено.
- S – ставлення до вищої освіти як до суспільної цінності піддається сумніву.
- T – технологічні зміни, інновації, яких потребує сьогодні вища школа не забезпечені технічними можливостями в більшості університетів.
- L – нормативно-правова база освітнього процесу, зокрема, Закон України про вищу освіту (2014 р.) потребує оновлення.

- Е – етичні відносини, цінності, індивідуальне та командне лідерство активно запроваджуються на рівні корпоративної культури університетів, але цей процес іде досить повільно.

Результати аналізу людських ресурсів за допомогою діагностичної програми Thomas PPI відображені на рис.4



Командні ролі: ПМ – помічник, СТ– сітьовик, Я – якір, П – піонер, С – спеціаліст, М – мотиватор, А – аналітик

Рис.4. Результати тестування персоналу кафедри «1» за методикою Thomas PPI

На рисунку представлено показники виявлення носіїв командних ролей (помічник, сітьовик, якір, піонер, спеціаліст, мотиватор, аналітик), які співробітники можуть демонструвати у професійній поведінці (The Emotions of Normal People). Це допомагає керівникові-лідеру краще зрозуміти співробітників: що їх мотивує, ключові сильні сторони і обмеження, а також визначити їхній потенціал щодо реалізації стратегічної мети підрозділу.

Діагностика виявила сильні сторони, дала змогу оцінити реакцію на зміни й встановити обмеження команди співробітників кафедри «1». Отримані дані засвідчили, що сильними сторонами кафедри «1» є: ефективна комунікація; пріоритетність професійної діяльності; можливість здійснювати вплив; вправність, точність, прагнення до високого рівня якості та стандартів.

Реакція на зміни: команда кафедри сприймає будь-які зміни обережно; потребує детальної інформації про майбутнє; дотримується розробленого плану і встановлених термінів.

Обмеження команди: члени команди надзвичайно оптимістичні у встановленні цілей (можуть переоцінювати себе); потребують постійної уваги і схвалення (не готові до самостійного прийняття рішень, складання планів, встановлення термінів); можуть зупинятися на стадії обговорення ідей (зорієнтовані на процес, а не на результат).

На етапі оцінювання було встановлено низку невідповідностей між наявним потенціалом й можливістю реалізації стратегічної мети та операційних цілей кафедри «1»:

- сильні сторони команди забезпечують її ефективність в умовах стабілізації професійного середовища (чого наразі не відбувається);
- реакція на зміни характеризується певною ригідністю, особистісною неготовністю до прийняття інновацій;
- потенціал кафедри виявився обмеженим у наслідок несформованості командних зв'язків, неадекватного самооцінювання та неготовності до розподілу відповідальності за результат.

На етапі рефлексії проводилося кругове опитування (у вигляді анкетування) й індивідуальні інтерв'ю з викладачами. У результаті було визначено низку завдань, які необхідно виконати для реалізації стратегічної мети кафедри «1». Серед них:

- зниження обсягу аудиторної роботи викладачів та аудиторного навантаження студентів; збільшення можливостей для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку викладачів та індивідуальної траєкторії навчання студентів;
- визначення необхідності підвищення кваліфікації викладачів, формування індивідуальних графіків професійного вдосконалення;
- виконання акредитаційних вимог освітніх програм в частині кадрового та методичного забезпечення; участь у міжнародних проектах;

- підготовка публікацій; створення освітнього коворкінгу (стейкхолдери, роботодавці, громада);
- розширення впровадження електронних навчальних курсів і дистанційних освітніх модулів.

Рефлексія була останнім етапом діагностичного блоку нашого дослідження, який проводився на вибірці кафедри «1» й включав апробацію діагностичного інструментарію лідерського потенціалу підрозділу (кафедри).

Далі зупинимося на характеристиці прогностичного блоку, який відносимо до результатів нашого дослідження. Реалізація прогностичного блоку відбулася на загальній вибірці дослідження ($n=75$). Було визначено базові вектори системи розвитку лідерського потенціалу підрозділів та здійснено подальшу імплементацію системи у практику реалізації інституційного лідерства університетів, які брали участь у дослідженні.

Згідно з результатами діагностичного блоку, нами встановлено, що система розвитку лідерського потенціалу підрозділів (кафедр) університету включає такі базові вектори: розробку стратегії розвитку підрозділу (лідерського потенціалу); аналіз внутрішніх ресурсів та умов зовнішнього середовища; формування команди; реалізацію стратегії; проведення моніторингу результатів.

Для забезпечення ефективної розробки й реалізації стратегії розвитку лідерського потенціалу підрозділу (кафедри) необхідно:

- залучення до цього процесу якомога більшої кількості учасників (викладачів, студентів, адміністрації, стейкхолдерів);

- створення своєрідного стратегічного коворкінгу; здійснення розвитку через взаємовідносини учасників коворкінгу;

- запровадження будь яких інновацій через системну практику; заохочення до реалізації стратегічної мети через продуктивну діяльність і визнання; оцінювання через навчання, та розвиток – як результат; запровадження новизни через участь в активних дослідженнях.

Якісний аналіз внутрішніх ресурсів та умов зовнішнього середовища потребує запровадження перевірених методів і методик. Зокрема використані нами метод PESTLE та методика Thomas PPI можуть бути рекомендовані для цього. Завдяки отриманим за їхньою допомогою результатам, керівникам підрозділів вдалося краще зрозуміти своїх підлеглих і змінити стиль керівництва, щоб максимізувати продуктивність роботи підрозділів.

Формування команди є найважливішим вектором у системі розвитку лідерського потенціалу підрозділу. Вказаний процес має відбуватися з урахуванням кращих вітчизняних та світових практик на основі таких цінностей: довіри, культури лідерства, поваги, визнання, заохочення змін, побудови взаємин та співпраці.

Реалізація стратегії є найскладнішим щодо його реалізації вектором системи розвитку лідерського потенціалу підрозділу (кафедри). З цього приводу ми виявили низку особливостей та рекомендацій. Загальний алгоритм реалізації стратегії (за результатами нашого дослідження) представлений у Таблиці 1.

Рефлексія є обов'язковим елементом проведення моніторингу розвитку лідерського потенціалу підрозділу (кафедри). Результати нашого дослідження показали, що зворотний зв'язок (рефлексія) має комплексний, не лінійний характер і повинен забезпечуватись на таких рівнях:

- команди (для забезпечення взаємодії);
- підрозділу (для забезпечення якості освітнього процесу);
- університету (для підвищення його позиції у рейтингу);
- крос-інституційному (для підвищення цінності освіти в суспільстві).

Встановлені в результаті дослідження й представлені вище базові вектори є основою системи розвитку лідерського потенціалу підрозділів як інструменту професійного управління вищою освітою. В Таблиці 1 представлено авторське бачення співвіднесення завдань й показників ефективності реалізації системи розвитку лідерського потенціалу підрозділів університету.

Таблиця 1.

Умови реалізація стратегії розвитку лідерського потенціалу підрозділів як інструменту професійного управління вищою освітою

	Завдання щодо реалізації стратегії	Показники ефективної реалізації стратегії
	Залучати широке коло учасників до реалізації потенціалу	Академічний персонал примножує експертну участь через само та колегіальну номінацію. Адміністративний персонал примножую через само- та колегіальну номінацію.
	Давати можливість реалізуватися через довіру, повагу, відносини партнерства	Завдання щодо реалізації прийнятих рішень розподілені між учасниками на основі аналізу їхніх сильних сторін. Процес реалізації рішень є спільним і забезпечується на основі професійного розвитку, фасилітації й менторської підтримки.
	Нарощувати ресурси, збільшувати залученість, розвивати лідерську спроможність	Зростають зобов'язання учасників на основі їхнього визнання та винагороджується, розширення меж співпраці.
	Забезпечувати стійкість результатів	Проводяться активні дослідження, відбувається постійне поліпшення результатів через внесок від кожного учасника на кожному етапі реалізації стратегії.

Серед найважливіших висновків реалізації нашого міні проекту хочемо відмітити наступне.

Психологічна діагностика виявила, що особистісний потенціал викладачів не відповідає стратегічним цілям кафедри – реакція на зміни характеризується певною ригідністю, особистісною не готовністю до прийняття інновацій. Властиві для респондентів риси можуть забезпечити ефективність роботи кафедри лише за умови стабілізації, якої в українській освіті найближчим часом не буде. Потребують розвитку: готовність змінюватись, підпорядковувати особисті цілі командним задачам, навчатися нового й формувати актуальні компетенції, допомагати іншим, руйнувати стереотипи й приймати виклики. Це можливо в умовах командного лідерства.

Цілеспрямоване формування командних зв'язків приведе до адекватності само оцінювання, розподілу відповідальності за результат, підвищенню мотивації до змін. Отже, на рівні реалізації університетського лідерства мають

відбутися зміни в бік утворення команд у підрозділах. Це і буде основою розбудови нових стратегій професійного управління.

Однак, професіоналізація управління університетів є актуальною і не розв'язаною проблемою, вона потребує подальших досліджень та імплементації європейського досвіду в практику вищої освіти України.

2.3. Результати дослідження щодо реалізації системи адаптації в Університеті Грінченка

Дане дослідження організовано та проведено за ініціативи Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства Університету Грінченка і має за мету оцінити ефективність впровадження системи адаптації нових співробітників Університету. Дана система впроваджується в Київському Університеті імені Бориса Грінченка згідно «Положення про адаптацію новопризначених науково-педагогічних співробітників», яке затверджено Вченою радою Університету Грінченка, протоколом №7 від 30.08.2018 р.

Об'єкт дослідження – новопризначені співробітники КУ ім. Бориса Грінченка, які прийшли на постійну роботу у період 2020-2021 році.

Польовий етап (заповнення електронних анкет) тривав 24 грудня 2021 року – 16 січня 2022 року, коли новачки – співробітники, що влились до колективу КУБГ на початку навчального року, могли вже оцінити систему адаптації університету.

Отримано 62 анкети, що складає 60% від загальної кількості нових співробітників викладацького та допоміжного штату КУБГ (суцільний відбір), які прийшли на постійну роботу в Університет у 2020-2021 році і яким було надіслано запрошення до участі в опитуванні (110 осіб). Отже, висновки даного дослідження можна вважати репрезентативними.

Таким чином, за допомогою даного дослідження адміністрація та ННЦ розвитку персоналу та лідерства КУБГ отримують зворотній зв'язок, який може допомогти проаналізувати та в подальшому покращити систему адаптації нових співробітників університету.

Метою даного дослідження є визначення нагальних питань та оцінок співробітників КУ ім. Бориса Грінченка щодо поточного стану та перспектив функціонування розробленої системи адаптації в Університеті.

Об'єкт дослідження – співробітники КУ ім. Бориса Грінченка (окрім технічних працівників).

Предмет дослідження – оцінки та запити/очікування/потреби нових співробітників КУ ім. Бориса Грінченка щодо поточного стану та перспектив функціонування системи адаптації в Університеті.

Метод дослідження – опитування (електронне анкетування) нових співробітників КУ ім. Бориса Грінченка.

Слід відмітити, що електронне опитування на відміну від паперового дозволяє автоматично контролювати повноту і правильність заповнення анкети, таким чином, всі отримані анкети є повністю заповнені. Анкета дослідження містить 24 запитання (з яких 5 про персональні дані).

Таблиця 2

Результати оцінки та запити/очікування/потреби нових співробітників Університету Грінченка щодо поточного стану та перспектив функціонування системи адаптації в Університеті.

Підрозділи КУБГ	Опитано, осіб	Опитано,%
Інститут журналістики	10	14,5%
Інститут людини	2	3,2%
Інститут мистецтв	6	9,7%
Інститут філології	8	12,9%
Історико-філософський факультет	3	4,8%
Педагогічний інститут	1	1,6%
Факультет здоров'я, фізичного виховання та спорту	2	3,2%
Факультет інформаційних технологій та управління	6	9,7%
Факультет права та міжнародних відносин	5	8,1%
Інститут післядипломної педагогічної освіти	7	11,3%
Університетський коледж «Універсум»	5	8,1%
Ректорат	4	6,5%
Загальноуніверситетський підрозділ (НДЛ, НПП, П, Н, інші співробітники)	4	6,5%
Всього	62	100%

В опитуванні взяли участь 62 нових співробітники, які прийшли працювати в Університет Грінченка у період 2020-2021 році. Загальний портрет респондентів складається з категорій приналежності до статі, певного підрозділу КУБГ, стажу роботи в Університеті, вченого ступеня та загального стажу роботи.

Серед 62 співробітників, які взяли участь у дослідженні, було респондентів: чоловічої статі – 14,5% і жіночої статі – 85,5%.

Опитана кількість співробітників відповідно до підрозділів КУБГ, представлено в таблиці:

Таким чином, констатуємо, що в опитуванні взяли участь представники всіх структурних підрозділів КУБГ.

Розподіл за стажем роботи в університеті, наявністю наукового ступеня та загального стажу роботи можна побачити у наступній Таблиці 3.:

Таблиця 3

Розподіл за стажем роботи

Стаж роботи в Університеті:				Вчений ступінь:			Загальний стаж роботи:			
1 - 3 місяці	3 - 6 місяців	6 місяців - 1 рік	Більше року	Не маю наукового ступеню	Кандидат наук	Доктор наук	Менше 3 років	3-5 років	5-10 років	Більше 10 років
11,3%	40,3%	8,1%	40,3%	53,2%	35,5%	11,3%	12,9%	16,1%	11,3%	59,7%

1. Першим запитанням в опитуванні, є питання щодо знайомства з нашим Університетом. Показовим є той факт, що 46,8% опитаних не були знайомі з університетом, відповіли «ні». 12,9% – відповіли «так, працювали за сумісництвом» і 11,3% - «так, закінчували це ВЗО». 29% респондентів в рівній мірі розподілилися по одній відповіді (варіанти: «чула як про установу підвищення кваліфікації вчителів, викладачів», «було завершено навчання в коледжі при Університеті», «проходила курси підвищення кваліфікації», «тут

працює дуже багато моїх колег за попередніми місцями роботи», «вчилася донька», був декілька раз на різних наукових та педагогічних заходах», «тут працюють мої знайомі», «позитивні відгуки у ЗМІ», «був на семінарі», «була запрошеною лекторкою», тощо).

62 відповіді

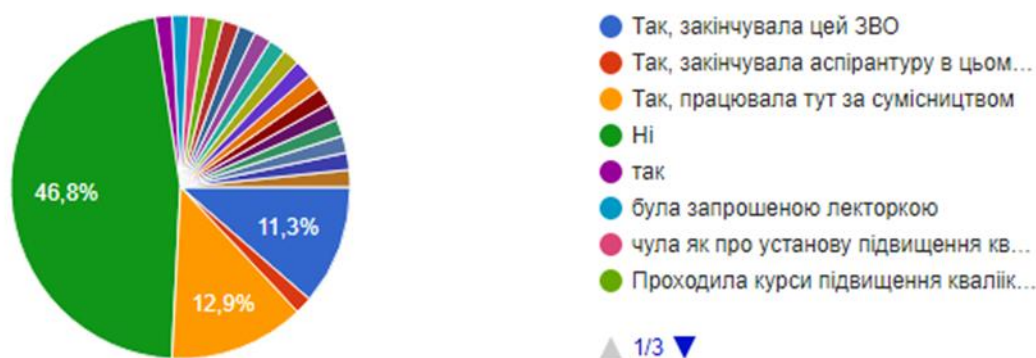


Рис. 5. «Чи були Ви знайомі з Університетом Грінченка до того, як прийшли сюди працювати?»

2. На запитання «У чому для Вас полягає успішна адаптація при влаштуванні на нове місце роботи?» відповіді респондентів розподілились у такому порядку (Таблиця 4)

Таблиця 4

У чому полягає успішна адаптація при влаштуванні на нове місце роботи

Розуміння специфіки умов організації роботи на новому місці	64,5 %
Встановлення дружніх контактів з колегами/колективом	62,9 %
Освоєння норм та правил роботи в Університеті	55,6 %
Забезпечення можливості комфортного пристосування до нових умов праці	55,6 %
Засвоєння правил ведення необхідної документації	53,2%
Отримання відчуття впевненості у власній професійній компетентності	51,6 %
Знайомство з традиціями і корпоративною культурою Університету	50 %
Включення в систему взаємовідносин між працівниками Університету	45,2 %

3. У питанні «Чи задоволені Ви тим, як пройшла адаптація в Університеті Грінченка?» переважна більшість респондентів позитивно оцінили процес власної адаптації в Університеті (рис.6).

62 відповіді

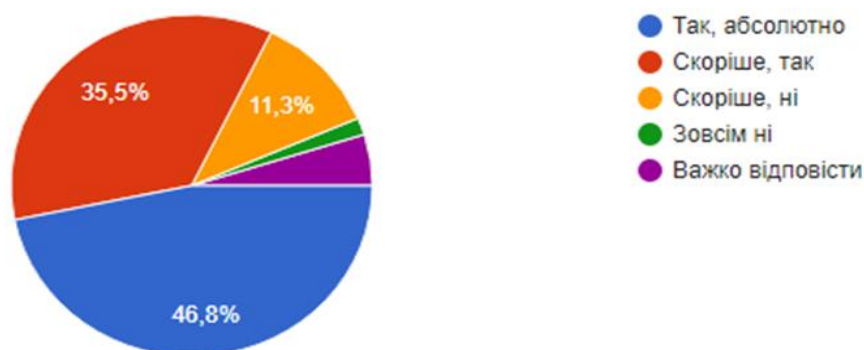


Рис. 6. «Чи задоволені Ви тим, як пройшла адаптація в Університеті Грінченка?»

4. Респонденти на запитання «Скільки часу, з Вашого досвіду, потрібно для успішної адаптації нових співробітника?» вказали, що це має бути:

«3 - 6 місяців» - 40,3% ; «1-3 місяці» - 33,9 % ; «6 місяців – 1 рік» - 21% (рис. 7).

62 відповіді

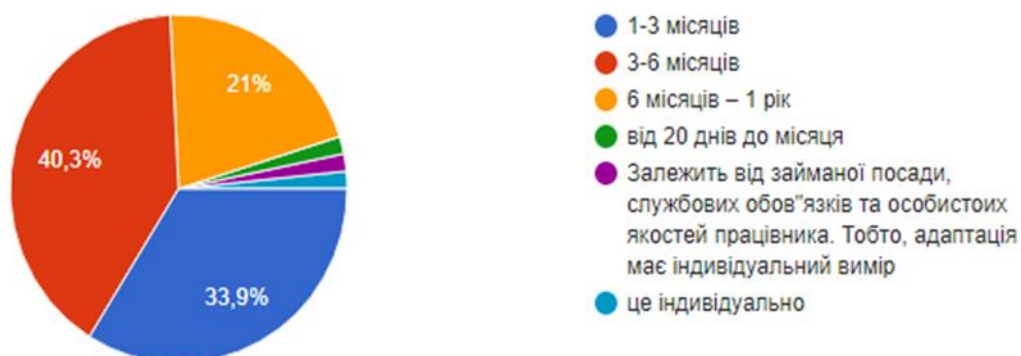


Рис. 7. «Скільки часу, з Вашого досвіду, потрібно для успішної адаптації нових співробітників?»

5. Наступне запитання було: «Який період був для Вас найбільш складним у період адаптації?» (рис.8). Більшість респондентів визначили, що такий період обмежений одним місяцем («перші дні» - 8,1%, «перші 2 тижні» - 22,6%, «один місяць» - 27,4%). Натомість, 12,9 % респондентів вказали, що взагалі «не було такого періоду». Один респондент вказав, що «Процес адаптації до правил, порядку та умов праці в КУБГ не складний, бо існує налагоджена система. Складнощі мають суб'єктивний вимір».

62 відповіді



Рис. 8. «Який період був для Вас найбільш складним у період адаптації?»

6. На запитання: «З якими проблемами Ви стикалися в період адаптації в Університеті?» відповіді респондентів подані у Таблиці 5.

Таблиця 5

Проблемами з якими стикалися в період адаптації

Оформлення індивідуальних планів роботи викладача та іншої робочої документації	41,9 %
Реалізація електронного навчання	38,7 %
Організація взаємодії з різними підрозділами Університету	25,8%
Розробка робочих навчальних програм	25,8%
Встановлення контактів з колегами/колективом	19,4 %
Підтримка і допомога в нових умовах роботи	12,9 %
Розуміння корпоративної культури Університету Грінченка	8,1 %

6,4% респондентів зазначили, що «проблем не виникало». Деякі респонденти серед «Інше» вказали: «Багато різних видів діяльності»,

«Практична відсутність контактів з колегами з інших структурних підрозділів, ізольованість та відірваність від загальноуніверситетських справ», «Вирішення абсолютно всіх питань тільки через керівника», «Обсяг роботи».

7. Розподілення варіантів відповідей на запитання: «Яка інформація, на Вашу думку, полегшує період адаптації нового працівника в Університеті?» подані у вигляді Таблиці 6.

Таблиця 6

Яка інформація полегшує період адаптації нового працівника в Університеті

Про порядок роботи з системою електронного навчання та з корпоративною поштою	29 %
Про особливості заповнення системи е-портфолію та формування рейтингів наукових, науково-педагогічних працівників Університету	27,4%
Про Кодекс корпоративної культури Університету Грінченка	25,8%
Про особливості планування графіка навчального процесу та розкладу занять	25,8%
Про порядок розміщення власних публікацій в Інституційному репозиторії Університету	25,8%
Про вимоги до оформлення робочих навчальних програм	24,2%
Всі варіанти	24,2%
Про традиції і правила поведінки у даному колективі	21%
Про можливість використання технологій дистанційного навчання	21%
Алгоритм замовлення перепустки співробітника Університету	19,4%
Про робоче місце викладача на кафедрі	19,4%
Про функції інших підрозділів факультету/інституту	19,4%
Про особливості заповнення індивідуального плану роботи викладача	19,4%
Про форми організації освітнього процесу	17,7%
Про правила заповнення журналів успішності студентів	17,7%
Про технічну базу факультету/інституту	14,5%
Про порядок ліквідації академічної заборгованості студентами	11,3%
Про правила проведення проміжного та підсумкового контролю знань студентів	11,3%
Про порядок ліквідації академічної заборгованості студентами	11,3%
Про алгоритм замовлення аудиторій для занять	11,3%

7. У Таблиці 7 представлено розподілення вибору варіантів відповідей респондентів на запитання: «Якої інформації Вам бракувало у період проходження адаптації в Університеті?»

Таблиця 7

Інформація якої бракувало у період проходження адаптації в університеті

Про особливості заповнення системи е-портфоліо та формування рейтингів наукових, науково-педагогічних працівників Університету	24,2%
Про порядок розміщення власних публікацій в Інституційному репозиторії Університету	21%
Про особливості заповнення індивідуального плану роботи викладача	17,7%
Про функції інших підрозділів факультету/інституту	16,1%
Про порядок роботи з системою електронного навчання та з корпоративною поштою	16,1%
Про технічну базу факультету/інституту	14,5%
Про вимоги до оформлення робочих навчальних програм	11,3%
Про правила проведення проміжного та підсумкового контролю знань студентів	11,3%
Про правила заповнення журналів успішності студентів	9,7%
Про можливості використання технологій дистанційного навчання	9,7%
Про особливості планування графіка навчального процесу та розкладу занять	8,1%
Про традиції і правила поведінки у даному колективі	8,1%
Про порядок ліквідації академічної заборгованості студентами	8,1%
Про алгоритм замовлення аудиторій для занять	8,1%
Про робоче місце викладача на кафедрі	6,5%
Про форми організації освітнього процесу	6,5%
Всі варіанти	6,5%
Алгоритм замовлення перепустки співробітника Університету	4,8%
Про Кодекс корпоративної культури Університету Грінченка	1,6%

Серед «інше» одним респондентом було вказано на брак інформації «про щотижневу зміну розкладу на факультеті».

8. У Таблиці 8 подано відповіді на запитання: «Хто Вам допомагав у вирішенні питань, пов'язаних із проходженням адаптації в Університеті?»

Таблиця 8

Хто допомагав у вирішенні питань, пов'язаних із проходженням адаптації в Університеті

Керівник структурного підрозділу	69,4%
Колеги	64,5%
Наставник	19,4%
Співробітники ННЦ розвитку та персоналу	19,4%
Декан факультету, директор інституту/коледжу	17,7%

Один респондент вказав «помічника директора інституту з інформаційно-комунікаційних технологій».

9. Рисунок 9 показує, що у відповіді на запитання: «Чи мали Ви призначеного наставника?», респонденти поділилися майже порівну.

62 відповіді

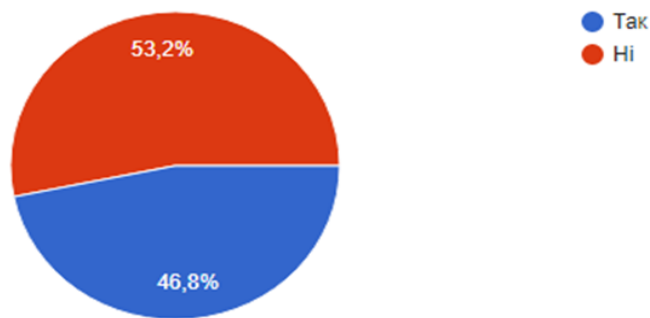


Рисунок 9. «Чи мали Ви призначеного наставника?»

10. У варіантах відповідей на запитання: «Як відбувалася Ваша робота з наставником?» респонденти відповіли, що «наставника не було» (на рис. 10 це - 43,8% +3,1%), що підтверджує інформацію, яка була на рисунку 9. Два респонденти вказали варіанти відповідей: «Наставник завжди був на зв'язку, сам пропонував допомогу, пояснював та підтримував» і «Наставник була відсторонена через відсутність вакцинації»

62 відповіді

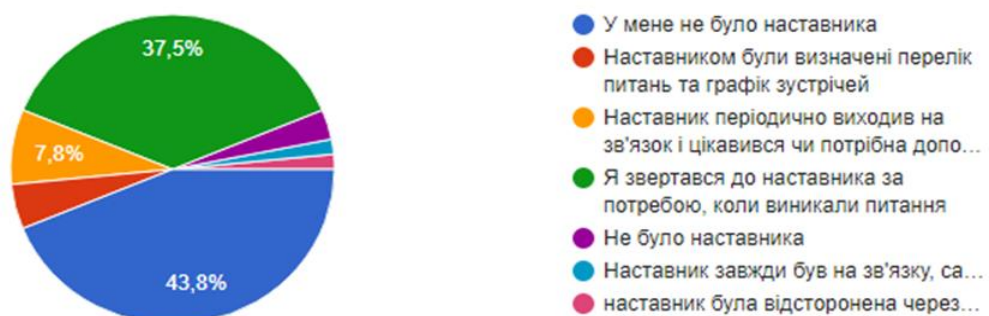


Рис. 10. «Як відбувалася Ваша робота з наставником?»

11. Більшість респондентів (72,5%) у відповіді на запитання: «Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що в період адаптації для нового співробітника Університету обов'язково потрібен наставник?» зазначили важливість наявності наставника в період адаптації нового працівника в Університеті (рисунок 11).

62 відповіді

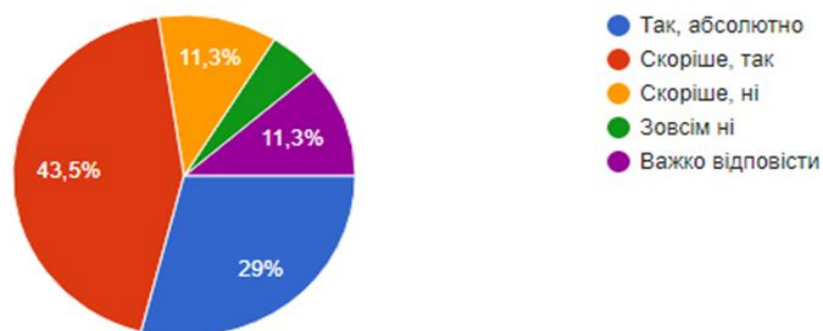


Рисунок 11. «Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що в період адаптації для нового співробітника Університету обов'язково потрібен наставник?»

12. Відповідаючи на запитання: «Як Ви оцінюєте роль наставника у період адаптації нового співробітника в Університеті?», респонденти, переважною більшістю голосів (40,3% - «повністю позитивно» і 38,7% - «скоріше позитивно, ніж негативно»), позитивно оцінили роль наставника в період адаптації (рисунок 12).

62 відповіді

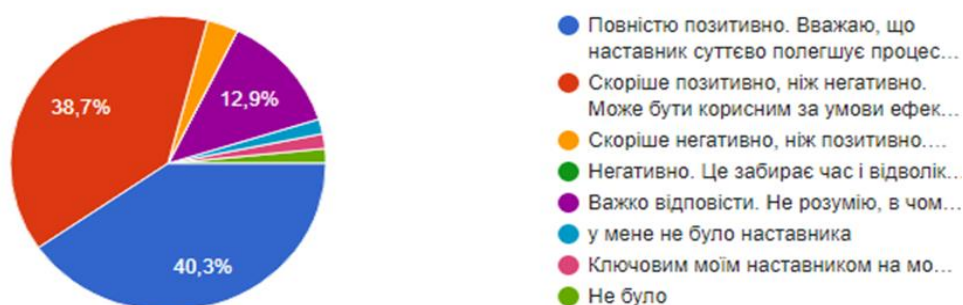


Рисунок 12. «Як Ви оцінюєте роль наставника у період адаптації нового співробітника в Університеті?»

13. Більшість опитаних респондентів (59,7%) приймали участь у Адаптаційному тренінгу, які проводять співробітники/тренери ННЦ розвитку персоналу та лідерства (рисунок 13).

62 відповіді

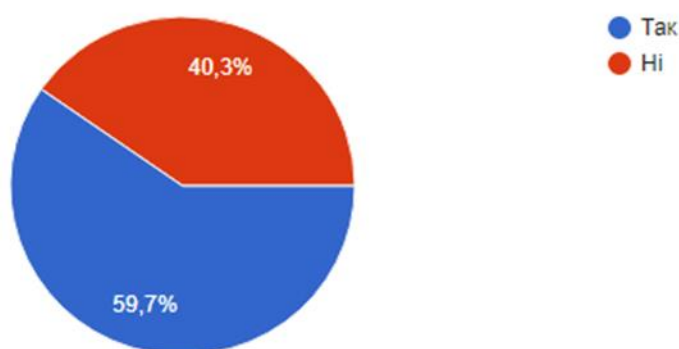


Рисунок 13. «Чи брали Ви участь в Адаптаційному тренінгу, що проводили співробітники/тренери ННЦ розвитку персоналу та лідерства?»

14. На запитання: «Чи був для Вас Адаптаційний тренінг корисним?» більшість респондентів дали схвальні відповіді (55% - «так, абсолютно», і 30% - «скоріше так») (рисунок 14).

40 відповідей

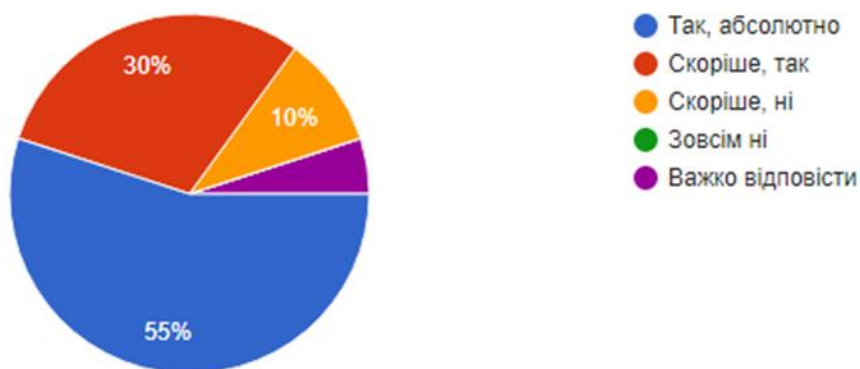


Рисунок 14. «Чи був для Вас Адаптаційний тренінг корисним?»

15. У відповіді на запитання: «З якої причини Ви не брали участі в Адаптаційному тренінгу від ННЦ розвитку персоналу та лідерства?» 44,4%

респондентів вказали основною причиною: «Не знала(-в), що вони проводились» і 33,3% - «Не вдалося звільнити час для відвідування тренінгу» (рисунок 15).

27 відповідей

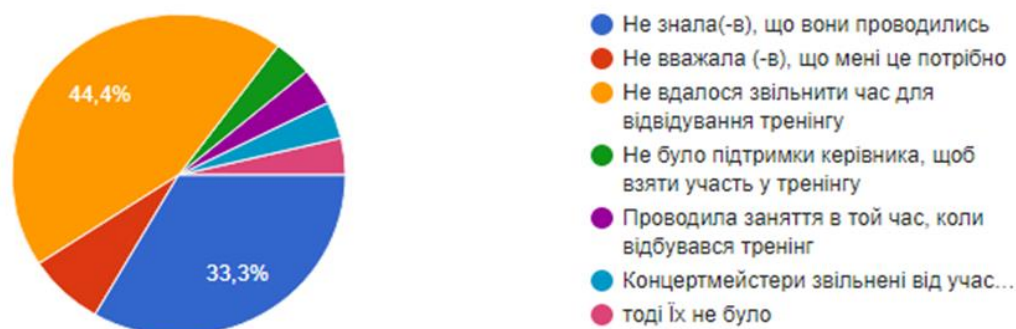


Рисунок 15. «З якої причини Ви не брали участі в Адаптаційному тренінгу від ННЦ розвитку персоналу та лідерства?»

16. Вибір відповідей респондентів на запитання: «Які питання, розглянуті на Адаптаційному тренінгу, були для Вас важливими?» представлені в таблиці 9.

Таблиця 9

Важливі питання, які були розглянуті на Адаптаційному тренінгу

Інформація про правила і можливості підвищення кваліфікації працівників Університету	60%
Інформація про цінності, традиції та корпоративну культуру Університету	50%
Інформація про структуру та підрозділи Університету	47,5%
Психологічна підтримка в період адаптації на новому місці роботи	40%
Інформація про систему адаптації новопризначених співробітників в Університеті	37,5%
Інформація про організацію комунікації в Університеті	37,5%
Загальна орієнтація по мапі сайту Університету	25%

В графі «Інше» один з респондентів вказав, що серед важливих питань, які розглядались на Адаптаційному тренінгу було: «Доцільно про особливості освітнього процесу», «Положення у КУБГ».

17. На запитання: «Чи вважаєте Ви, що в Університеті Грінченка успішно реалізується система адаптації нових співробітників?», переважна більшість

респондентів (72,5%), відповіли, що система реалізації адаптації нових співробітників в Університеті Грінченка має успішну практику.

Жоден респондент не вибрав варіант відповіді «зовсім ні» (рисунок 16).

62 відповіді

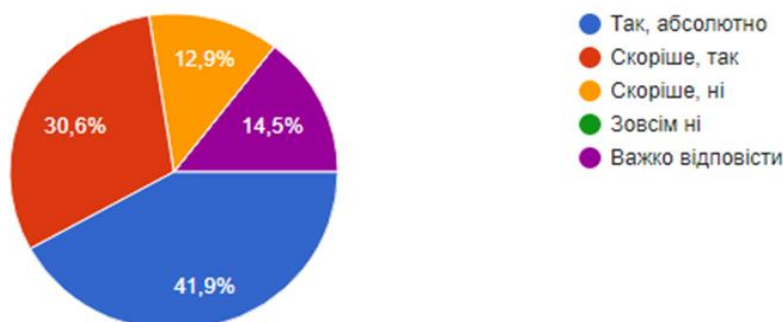


Рисунок 16. «Чи вважаєте Ви, що в Університеті Грінченка успішно реалізується система адаптації нових співробітників?»

18. На запитання: «Що, на Вашу думку, варто посилити у реалізації системи адаптації нових співробітників в Університеті?» респонденти зробили такий вибір (таблиця 10).

Таблиця 10

Що варто посилити у реалізації системи адаптації нових співробітників в Університеті

Інформування про особливості роботи викладача в Університеті Грінченка	41,9%
Інформування про вимоги до НПП/НП та можливості професійного розвитку в Університеті Грінченка	38,7%
Можна нічого не змінювати, все добре	24,2%
Роботу щодо психологічної підтримки нового працівника	22,6%
Допомогу щодо «комфортного» включення у систему відносин з колективом	22,6%

4,8% респондентів вказали, що варто включити у цей перелік такі пункти: «навчання з користування системою МУДЛ», «роз'яснення про завдання/відповідальних осіб» і «все разом».

Згідно мети даного дослідження – оцінити ефективність впровадження системи адаптації нових співробітників Університету, отримано наступні результати:

1. Оцінка змісту та тривалості періоду адаптації для нового співробітника та системи наставництва в Університеті Грінченка

Показовим є той факт, що переважна більшість (більше 80%) респондентів вказали, що задоволені тим як пройшла їхня адаптація в Університеті.

Найбільш складним періодом при адаптації більше 80% відсотків респондентів визначили період в перші 3 місяці. Третина респондентів вважає, що термін «1 - 3 місяці» є достатнім для успішної адаптації. Саме такий термін визначено у «Положенні про адаптацію».

Близько 60% респондентів вважають, що цей термін має бути більшим (від «3 - 6 місяців» і «6 міс.-1 року»). Але при детальному вивченні інформації виявлено, що це корелює з відсутністю наставника.

Пріоритетними (більше 60%) при оцінці змісту адаптації респонденти визначили перелік показників/характеристик успішної адаптації «Розуміння специфіки умов організації роботи на новому місці» та «Встановлення дружніх контактів з колегами/колективом». Слід зазначити, що саме наставник допомагає новому працівнику у вирішенні цих питань.

У питанні щодо адресності наданої допомоги при вирішенні проблем з якими стикалися респонденти, відповіді розподілились таким чином: по 60%, це були - «керівник структурного підрозділу» та «колеги» і тільки 20% - «наставник».

Щодо проблем з якими стикалися в період адаптації в Університеті, респонденти найбільш поширеними вказали проблеми у вирішенні яких допомогу може надавати призначений наставник.

Також, у переліку вибраних варіантів відповідей на запитання про «інформацію, якої бракувало у період проходження адаптації в Університеті», найбільший відсоток респондентів вказали ті варіанти, які входять до компетенції наставника.

Таким чином, можемо констатувати, що на жаль, в період проходження новим співробітником адаптації в Університеті система наставництва не задіяна належним чином.

72,5% опитаних респондентів, які мали досвід співпраці з наставником, вказали на «важливість наявності наставника в період адаптації нового працівника в Університеті» і більше 80% позитивно оцінили його роль.

2. Оцінка роботи ННЦ розвитку персоналу та лідерства у реалізації системи адаптації нових співробітників в Університеті Грінченка

Більшість респондентів (59,7%) взяли участь у Адаптаційному тренінгу, які проводять співробітники/тренери ННЦ розвитку персоналу та лідерства і 85% з них оцінили його позитивно. Оцінки респондентами щодо пріоритетності питань, які розглядалися на Адаптаційному тренінгу, підтверджують успішність виконання завдання яке стоїть перед ННЦ розвитку персоналу та лідерства згідно до Положення - «введення в організацію».

40,3% респондентів, які не взяли участь у Адаптаційному тренінгу, вказали основними причинами: «Не знала(-в), що вони проводились» і «Не вдалося звільнити час для відвідування тренінгу». Дані показники свідчать про неефективну комунікацію в підрозділах щодо донесення інформації про проведення таких тренінгів (відповідно до розсилки) та допомоги новим співробітникам в організаційних питаннях.

3. Оцінка системи адаптації нових співробітників

При оцінці системи адаптації нових співробітників в цілому, переважна більшість респондентів - 72,5% вважають, що «система реалізації адаптації нових співробітників в Університеті Грінченка має успішну практику».

Виходячи з вищезначених даних опитування і резюмуючи побажання і оцінки нових співробітників, які мали змогу адаптуватися до нового місця роботи з активним залученням до системи адаптації, яка існує в Університеті (чи без такого залучення) можемо резюмувати, що система адаптації нових співробітників КУБГ, яка реалізується згідно з «Положенням про адаптацію

новопризначених науково-педагогічних співробітників» має позитивні оцінки і відповідно можемо говорити про її ефективне впровадження в Університеті Грінченка.

Аналіз відгуків нових співробітників, які не змогли долучитися до системи адаптації, тобто не пройшли адаптаційний тренінг та не мали призначеного наставника свідчить, що процес адаптації проходив, до певної міри, «стихійно», без залучення можливих ресурсів Університету.

Ознайомлення з результатами опитування серед наставників та нових працівників 2020-2021 р. щодо реалізації системи адаптації в Університеті Грінченка має підвищити мотивацію керівників кафедр/факультетів до більш активного використання існуючої системи адаптації нових співробітників в Університеті.

Звертаємо увагу, що в 20-х числах серпня ННЦ розвитку персоналу та лідерства робить розсилку по всіх інститутах/факультетах та запрошує реєструватися на настановчі тренінги наставників, яких мають призначити керівники підрозділів, до яких прийшли нові співробітники, і які мають вакансії та чекають на нових співробітників. Настановчі тренінги проводяться з метою надання методичної та консультаційної підготовка/підтримки призначених наставників.

Протягом вересня-жовтня, а при потребі і у листопаді, ННЦ розвитку персоналу та лідерства проводить по всіх інститутах та факультетах Університету реєстрації на одноденні адаптаційні тренінги для нових працівників.

Покращення комунікації з керівниками підрозділів та активне підключення наявного кадрового і методичного ресурсу «системи адаптації нових співробітників Університету Грінченка» дозволить в цілому підвищити рівень ефективності роботи науково-педагогічного (викладацького) складу Університету.

2.4. Результати дослідження професійного розвитку викладачів у відповідності до нормативно-правової бази на прикладі Київського університету імені Бориса Грінченка

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

Обов'язкова частина спрямована на розвиток ключових компетентностей співробітників: фахової, дидактичної, дослідницької, цифрової, лідерської.

Варіативна частина програми підвищення кваліфікації Київського університету імені Бориса Грінченка передбачає вдосконалення компетентностей, опанування яких відбувається за власним бажанням викладачів: участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах,

майстеркласах тощо. Усі здобуті сертифікати про інформальне навчання в інших суб'єктів, що мають ліцензії на провадження освітньої діяльності, зараховуються відповідно до кількості вказаних годин у документі (сертифікаті, свідоцтві). У 2020 році навчання відбувалося переважно онлайн, і така форма підвищення кваліфікації переважає. Порівняння результатів навчання за програмами підвищення кваліфікації у 2019 і 2020 рр. наведено на Рисунках 17, 18, 19.

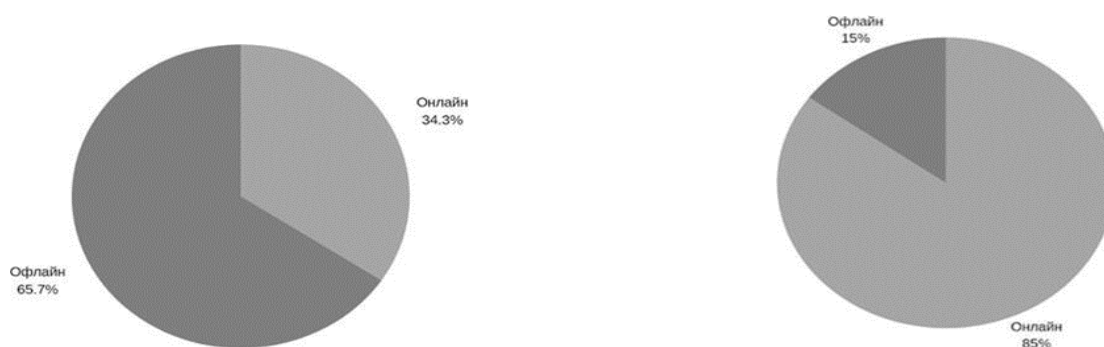


Рис. 17. Підвищення кваліфікації у 2019 р

Рис. 18. Підвищення кваліфікації у 2020 р.

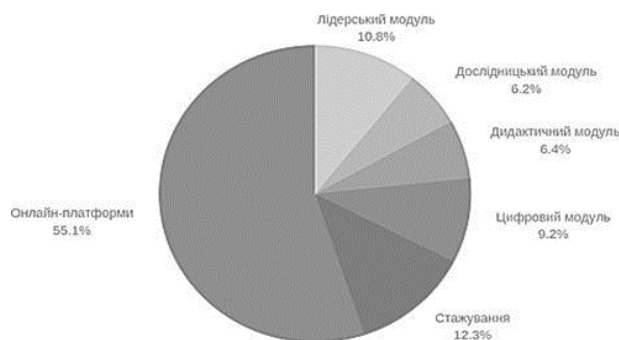


Рис. 19. Статистика проходження підвищення кваліфікації викладачами Університету Грінченка в 2020 році (Джерело: власна розробка, на основі даних бази реєстрів в досягнень викладачів Університету Грінченка)

На основі підрахунку кількості МВОК, зафіксованих у Базі реєстрів діяльності Університету і е-портфоліо викладачів, у 2020 р. науково-педагогічними і педагогічними працівниками Київського університету імені Бориса Грінченка всього було пройдено 260 онлайн курсів (Рисунок 20), з них більшість – 73% (190 курсів) – на платформі Coursera. Цьому сприяв безкоштовний план «Coursera for Campus Basic», доступ до якого отримали викладачі університету з початком пандемії. Із українських ресурсів найбільшою популярністю користувались курси на платформі Prometheus (18%). Інші українські платформи (EdEra (Educational Era), EdCamp, Освітній хаб міста Києва, платформа «Вище») помітно поступались лідерам. Освітні проєкти – суб’єкти підвищення кваліфікації викладачів «На Урок», Академія цифрового розвитку та інші, які мали по 1–3 вибори викладачів, в інфографіці об’єднані для кращого візуального сприйняття.

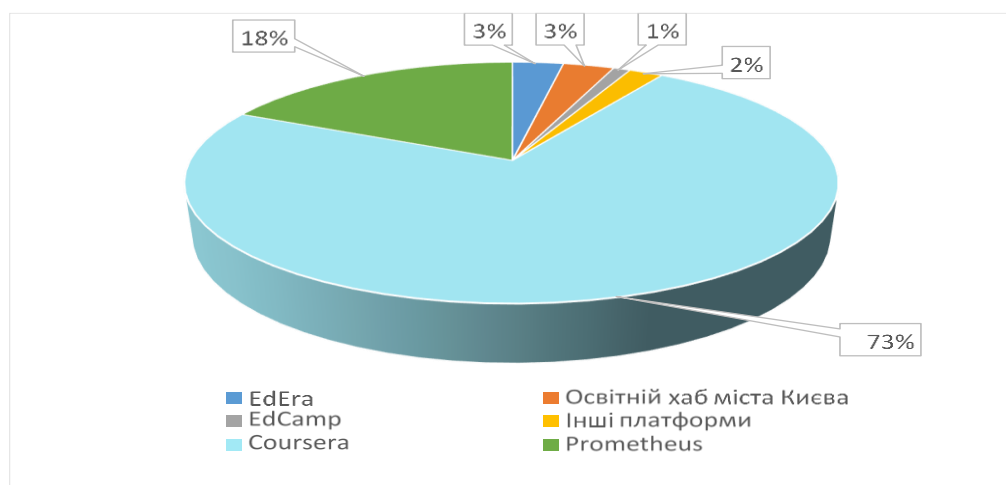


Рис. 20. Розподіл відповідей щодо платформ МВОК для навчання

Як бачимо, у 2020 р. МВОК поки що недостатньо активно використані викладачами для професійного розвитку. Якщо порівняти їх кількість із загальною кількістю науково-педагогічних і педагогічних працівників (1229) та ще й зауважити, що дехто проходив декілька курсів (найбільше на одного викладача – 12), то можна зробити висновок, що переважна більшість викладачів

не долучилась до навчання в інтернеті. Причини такої низької активності у виборі МВОК, особливо вітчизняних, вбачаємо в декількох факторах.

По-перше, викладачі недостатньо обізнані в можливостях власного вибору онлайн курсів для професійного розвитку і зарахування їх як виду підвищення кваліфікації. **По-друге**, недостатня обізнаність про українські онлайн платформи. **По-третє**, викладацька професія потребує комунікації, обговорення, обміну досвідом з колегами, тому науково-педагогічні і педагогічні працівники традиційно вибирають такі дистанційні освітні програми підвищення кваліфікації, у яких є спілкування у форматі вебінарів (наприклад, на платформі «На Урок»).

Для аналізу ставлення викладачів до МВОК ми провели онлайн опитування за Google-формою. Усього в опитуванні взяли участь 109 науково-педагогічних і педагогічних працівників. Оскільки ми використовували одновимірний аналіз отриманих даних, для підсумовування і аналізу результатів застосували описову статистику. Опитування показало, що викладачі достатньо позитивно оцінювали свій досвід і результати навчання на українських платформах МВОК. Так, на запитання «З якою метою Ви навчались на масових відкритих онлайн курсах?»

62% опитаних викладачів відповіли: «Для отримання нових знань з певної галузі науки і навчальної дисципліни, яку викладаю». До категорії професійної діяльності можна зарахувати й відповіді «Для отримання досвіду проведення навчання онлайн» (13,9% опитаних), адже в 2020 р. у зв'язку з пандемією навчання в закладах вищої освіти відбувалось переважно в дистанційному режимі, тож викладачі вимушені були швидко набувати нових цифрових компетентностей для здійснення професійної діяльності. Навчання на онлайн курсах для загального розвитку, для розширення власних можливостей поза фахом використали 19,4% опитаних, а 4,7% відзначили всі три мети свого навчання на МВОК. Отже, результати опитування підтвердили висновки

науковців про те, що слухачі МВОК перш за все хочуть розвинути певні уміння або набути нових умінь для своєї професійної діяльності.

Одне із запитань уточнювало мету навчання на МВОК шляхом вибору тих результатів, на досягнення яких навчання було спрямоване. Перелік результатів (можна було вибрати декілька з них) формувався відповідно до профільного стандарту компетентностей викладача, затвердженого в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Компетентності, вказані в переліку, згруповані в 4 блоки: дидактичний, дослідницький, лідерський і цифровий. Результати вибору представлені на Рисунку 21.

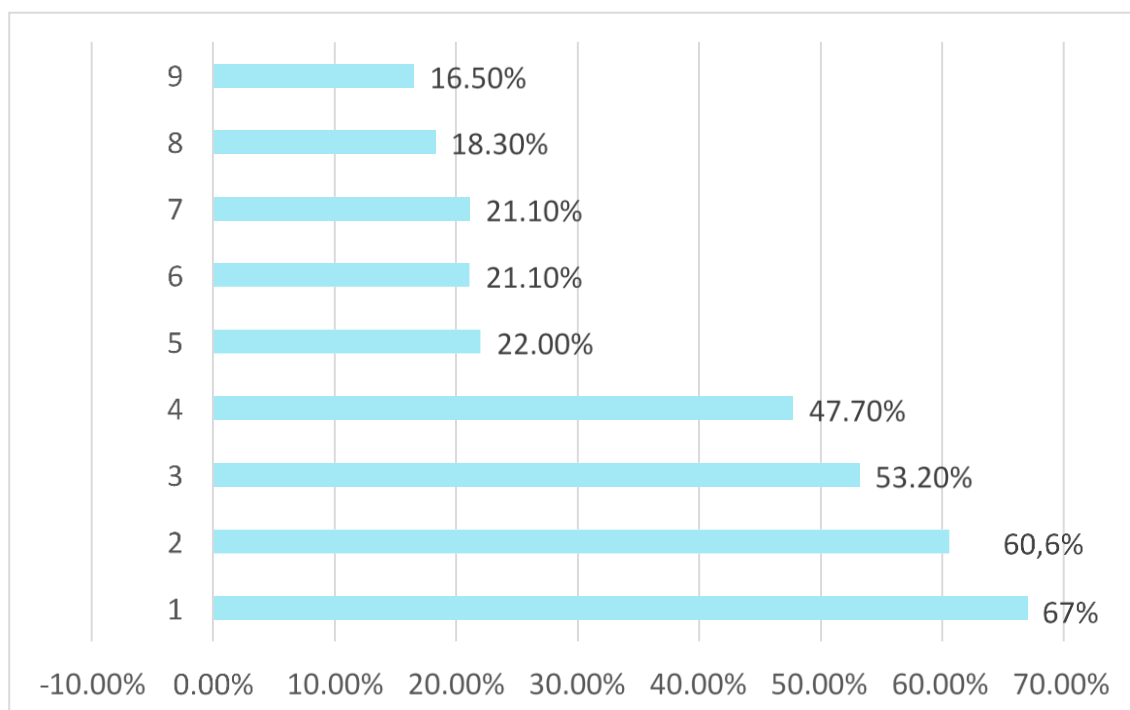


Рис. 21. Розподіл відповідей щодо вибору результатів навчання на масових відкритих онлайн курсах (список ранжований за результатами опитування):

- 1. оволодіння інтерактивними методами навчання та вміння застосовувати їх в освітньому процесі;*
- 2. оновлення змісту, форм і методів викладання відповідно до стандартів якості освіти;*
- 3. розвиток цифрової компетентності, оволодіння технологіями е-навчання;*
- 4. запровадження в педагогічну практику останніх досягнень сучасної науки;*

5. розуміння поняття освітнього лідерства, побудова власної траєкторії розвитку лідерського потенціалу;
6. уміння ставити дидактичну мету та досягати її в партнерстві зі студентами;
7. уміння проводити наукові дослідження, презентувати і поширювати їх результати в публікаціях і проєктних заявках;
8. здатність встановлювати зв'язки між різними науковими теоріями і підходами; аналізувати, оцінювати та продукувати нові наукові ідеї;
9. використання інструментів оцінки потреб суспільства, бізнесу тощо для формулювання актуальних тем дослідження.

Як свідчить інфографіка, найбільшу кількість виборів отримали результати, пов'язані з дидактичним та цифровим модулями, спрямованими на безпосередню професійну викладацьку діяльність (оволодіння інтерактивними методами навчання та вміння застосовувати їх у освітньому процесі – 67%; оновлення змісту, форм і методів викладання відповідно до стандартів якості освіти – 60,6%; розвиток цифрової компетентності, оволодіння технологіями е-навчання – 53,2%; запровадження в педагогічну практику останніх досягнень сучасної науки – 47,7%). Результати в межах дослідницького і лідерського модулів отримали відчутно менше виборів (кожен у межах 25%). Припускаємо, що така певна їх недооцінка пов'язана знову ж таки з виходом на перший план актуальності дистанційного навчання.

Отже, головним показником ефективності МВОК для підвищення кваліфікації викладачів вважаємо використання ними отриманих знань і вмінь у професійній діяльності, а не просто кількість балів, набраних за виконання тестових завдань за темою курсу. Аналіз показників і критеріїв ефективності використання МВОК у безперервному професійному розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти вбачаємо перспективою подальших досліджень.

Обов'язкова частина ПК. Дослідження актуальності тем тренінгів по модулях.

У відповідності до обґрунтованих освітніх тенденцій, а також з врахуванням європейського досвіду організації курсів підвищення кваліфікації для викладачів в університетах було сформовано перелік актуальних тем тренінгів у рамках дидактичного, дослідницького, лідерського модулів та модуля з ІКТ і запропоновано викладачам Київського університету імені Бориса Грінченка для вибору найбільш актуальних та ефективних для підвищення професійного рівня. Опитування давало можливість вибрати відразу декілька варіантів, а також запропонувати власний варіант теми тренінгу. Всього на запитання за допомогою Google Форми відповіли 208 викладачів з 11 університетських структурних підрозділів. На жаль, це далеко не всі науково-педагогічні працівники університету, тому наше дослідження не може претендувати на високий ступінь репрезентативності. Проте воно дає загальні тенденції вибору тренінгів у рамках програми підвищення кваліфікації. *Результати вибору тренінгів у рамках дидактичного модуля* представлені в Таблиці 11.

Хоча тренінги дидактичного модуля в цілому вибрала не найбільша кількість опитаних (612, це друге місце після дослідницького – 628 респондентів), саме у дидактичному модулі тренінг «Сучасні технології навчання: blended- і micro-learning, дизайн мислення, мастермайнд і гейміфікація» став рекордсменом за кількістю виборів – 129 опитаних (62%). Найчастіше цей тренінг обирали викладачі з Факультету інформаційних технологій і управління (81% опитаних з цього структурного підрозділу), Педагогічного інституту (80%), Інституту післядипломної педагогічної освіти (73%) і Факультету здоров'я, фізичного виховання і спорту (72%). Ці результати цілком узгоджуються із загальноєвропейськими тенденціями, адже підвищення викладацької майстерності і запровадження інновацій для покращення викладання є пріоритетними в Європейському просторі вищої освіти.

Результати вибору тренінгів у рамках дидактичного модуля

Назви тренінгів	Кількість виборів
Сучасні технології навчання: blended- і micro-learning, дизайн мислення, мастермайнд і гейміфікація	129
Ділові та рольові ігри як інструмент формування інтелектуально-виробничих умінь і навичок	89
Основи коучингових технологій в освіті	87
Метод кейс-стаді (case study) в освітньому просторі	77
Застосування карт знань (mind map) у навчальному процесі	77
Сторітелінг як метод активного навчання	70
Фасилітація та модерація в навчальному процесі	55
Метафорична ділова гра (МДГ) як метод зміни установок учасників і створення принципово нових рішень проблемної ситуації	55
Конфлікти в навчальному процесі та шляхи їх розв'язання	50

Нові методи і технології навчання і викладання цікаві перш за все тим структурним підрозділам, які безпосередньо пов'язані з майбутніми (ПІ) або з уже працюючими вчителями (ІППО).

Взагалі респонденти з Педагогічного інституту досить активно вибирали майже всі тренінги, пов'язані з новими методами навчання і викладання («Метод кейс-стаді (case study) в освітньому просторі» і «Сторітелінг як метод активного навчання» – по 56%; «Основи коучингових технологій в освіті» – 52%; «Ділові та рольові ігри як інструмент формування інтелектуально-виробничих умінь і навичок» та «Фасилітація та модерація в навчальному процесі» – по 44%).

Для спрощення підрахунку виборів ми об'єднали тренінги з проектного менеджменту: від «Формування концепції наукового проекту / дослідження» до «Моніторингу та оцінки наукового проекту / дослідження». Незважаючи на це об'єднання, тобто скорочення кількості виборів, все одно проектний менеджмент отримав найбільшу кількість виборів (119 респондентів). Вважаємо цей результат закономірним, оскільки метод індивідуальних і групових проектів названий Тьюнінгом (проектком Європейської комісії «Налаштування освітніх

структур в Європі», що здійснюється у вищій освіті з 2000 р. для гармонізації освітніх структур у Європі) найбільш ефективним методом для формування всіх професійних і загальних компетентностей студентів (Проект Тюнінг, 2000).

Інфографіка результатів вибору тренінгів у рамках дослідницького модуля представлена у Таблиці 12.

Таблиця 12

Результати вибору тренінгів у рамках дослідницького модуля

Назви тренінгів	Кількість виборів
Основи проектного менеджменту 119	119
Написання грантових колективних та індивідуальних проектних заявок, у т.ч. у рамках програм «Еразмус+», «Горизонт 2020» та ін	100
Публікація у видання Scopus та Web of Science: від ідеї до реалізації	86
Як користуватися наукометричними базами даних Scopus та Web of Science	67
Участь у міжнародних програмах академічної мобільності	67
Методи аналізу та обробки статистичної інформації	53
Оформлення списків літератури та використання бібліографічних менеджерів	48
Формування підприємницької культури в університеті Комерціалізація результатів наукових досліджень	47
Державна реєстрація авторського права, патентів на вироби і корисні моделі	41

Наукові проекти є також одним з найбільш актуальних видів наукової діяльності викладачів, цінний впровадженням кінцевого результату в практику. Найбільшу кількість виборів тренінги з проектного менеджменту отримали серед викладачів Інституту журналістики (86% опитаних з цього структурного підрозділу), Інституту людини і Факультету здоров'я, фізичного виховання і спорту (по 72%), Інституту мистецтв (71%). Другим пріоритетним вибором для викладачів стали тренінги, пов'язані з інтернаціоналізацією освіти: «Написання грантових колективних та індивідуальних проектних заявок, у т.ч. у рамках програм «Еразмус+», «Горизонт 2020» та ін.», «Публікація у виданнях Scopus та Web of Science: від ідеї до реалізації», «Як користуватися наукометричними базами даних Scopus та Web of Science», «Участь у міжнародних програмах академічної мобільності». Цей вибір цілком узгоджується з вимогами

Європейського простору вищої освіти, де інтернаціоналізація є важливим аспектом і загальноєвропейської, і української освітньої політики: участь у наукових проєктах разом із закордонними партнерами а також поширення результатів власних наукових досліджень в авторитетних наукових виданнях, що входять до наукометричних баз даних Scopus та Web of Science. Так, найбільше правилами написання грантових колективних та індивідуальних проєктних заявок зацікавились співробітники загальноуніверситетських підрозділів (80% опитаних), Історикофілософського факультету (62,5%), Інституту людини (60%).

Під час розроблення переліку актуальних тем тренінгів у рамках *лідерського модуля* ми врахували європейський досвід, який свідчить, що в європейських університетах недостатньо курсів підвищення кваліфікації з розвитку загальних і соціальних компетентностей.

Таблиця 13

Результати вибору тренінгів у рамках лідерського модуля

Назви тренінгів	Кількість виборів
Мистецтво публічних виступів Секрети риторичного успіху Ведення ділових переговорів	74
Основи невербального спілкування: як читати співбесідника по його жестах та міміці	65
Ведення професійних сайтів, блогів, сторінок у соціальних мережах	60
Розвиток лідерського потенціалу викладачів закладів вищої освіти Лідерство, управління собою та людьми	56
Розвиток критичного мислення	54
Розвиток емоційного інтелекту	54
Створення професійного іміджу та особистісного бренду	54
Психологічні техніки у розвитку людських ресурсів	52
Інструменти мотивації та самомотивації	48
Тайм-менеджмент для підвищення ефективності діяльності	48
Інклюзивна освіта в сучасному світі	30

Тому ми запропонували респондентам досить широкий вибір тренінгів, спрямованих на розвиток мотиваційно-ціннісного, емоційновольового і

соціального компонентів професійної компетентності викладачів, а також загальних і соціальних компетентностей. Результати опитування представлені в Таблиці 13.

Найбільше виборів отримали тренінги, які ми умовно об'єднали під загальною темою «Розвиток риторичних компетентностей», а також «Основи невербального спілкування: як читати співбесідника по його жестах та міміці» (74 і 65 виборів відповідно). Отже, на перше місце вийшли тренінги, що забезпечують розвиток комунікативної компетентності викладачів як однієї з базових складових професійної компетентності науковопедагогічних працівників. Розвитком риторичних компетентностей найбільше зацікавилися викладачі Історико-філософського факультету (50% опитаних з цього структурного підрозділу), Педагогічного інституту (48%), Факультету здоров'я, фізичного виховання і спорту (44%). Невербальне спілкування найчастіше вибирали викладачі Історико-філософського факультету (62,5% респондентів з цього факультету), співробітники загальноуніверситетських підрозділів (60%), Факультету здоров'я, фізичного виховання і спорту (50%). Слід відзначити значну активність викладачів ФЗФВС у виборі тренінгів у рамках дидактичного, дослідницького і лідерського модулів. Оскільки їхня освітня діяльність спрямована більшою мірою в психомоторну сферу, тренінги з інновацій для покращення викладання є можливістю набути нових професійних компетентностей. Хоча в загальному підсумку кількість вибраних тренінгів в рамках лідерського модулю була не найменшою з усіх чотирьох модулів, виборів окремих тренінгів було менше за інші, за окремими винятками, які описані вище. На жаль, викладачі недостатньо зацікавилися можливостями тренінгів для розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, мотиваційних механізмів, психологічних технік у розвитку людських ресурсів тощо. На нашу думку, це свідчить про деяку технократичність у розумінні професійного–розвитку–науково-педагогічних–працівників–і–недооцінку–мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового і соціального компонентів

професійної компетентності викладачів. Незважаючи на цей результат, вважаємо за необхідне розширювати тематику тренінгів у програмі лідерського модулю з метою розвитку загальних і соціальних компетентностей, мотивації і лідерських якостей викладачів, а також попередження професійного і емоційного вигорання.

Тренінги з модулю з ІКТ отримали найменше виборів з усіх модулів, що, на нашу думку, свідчить про те, що викладачі недостатньо обізнані в нових технологічних засобах навчання і в їхньому впливі на підвищення якості навчання та викладання (Таблиця 14).

Таблиця 14

Результати вибору тренінгів у рамках модулю з ІКТ

Назви тренінгів	Кількість виборів
Методика створення дидактичного відео	93
Створення е-контенту: е-підручник, інфографіка, ментальні карти	89
Використання Go-Lab для сприяння навчанню, заснованому на дослідженні	77
Розроблення мультимедійних презентацій в ресурсах SWAY, Prezi, Powtoon та інших	76
Освітній сайт: інструменти та алгоритм створення	54
Створення навчального ресурсу у ПЗ SMART Notebook	48
3D-друк, вбудовані системи та робототехніка в освітньому процесі	37
Вікі-технології та соціальні мережі в освітньому процесі	34
Інструменти для онлайн-спілкування: Skype, Hangouts, YouTube	30

Методикою створення дидактичного відео найбільше зацікавились науково-педагогічні працівники з Інституту людини (72% опитаних з цього структурного підрозділу); створення е-контенту стало пріоритетним для викладачів з Історико-філософського факультету (62,5%); використання Go-Lab отримало найбільшу кількість виборів в Педагогічному інституті (64%), а розроблення мультимедійних презентацій – знову ж таки на Історико-філософському факультеті (62,5%). Висновки. Дослідження, проведене в Київському університеті імені Бориса Грінченка щодо визначення актуальних

тем для підвищення кваліфікації в рамках дидактичного, дослідницького, лідерського модулів і модулю з ІКТ показало, що вибір викладачами тренінгів для безперервного професійного розвитку цілком узгоджується із загальноєвропейськими тенденціями. Найбільшу кількість виборів отримали тренінги, пов'язані з інноваційними методами викладання, а також з інтернаціоналізацією в освіті.

Результати опитування можуть стати основою для модернізації програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників університетів для набуття нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності. Вважаємо, що кожен заклад вищої освіти має розробити внутрішньоінституційні механізми зарахування результатів самоосвіти викладачів, які б давали змогу структурувати та забезпечувати конкурентоспроможність академічної кар'єри. Також наразі не існує стандартів для визначення рівня професійної компетентності науково-педагогічного персоналу. За їх відсутності кожен університет України має сформувати власну модель досліджень та систему професійного розвитку викладацького складу. Але необхідно створити єдину спільну структурно-функціональну «базову» модель для системи професійного розвитку наукових та науково-педагогічних працівників. Вона повинна містити прийнятні і однакові для всіх стандартів професійного розвитку індикатори та критерії оцінювання.

Одним з найважливіших питань індивідуального професійного розвитку науково-педагогічних працівників є стратегічне планування, що на наш погляд, підвищує його мотивацію і ефективність, дозволяє оцінити необхідний рівень удосконалення професійних компетентностей, а також розрахувати власні можливості. Пропонуємо алгоритм планування індивідуального професійного розвитку викладача університету (рисунок 21).

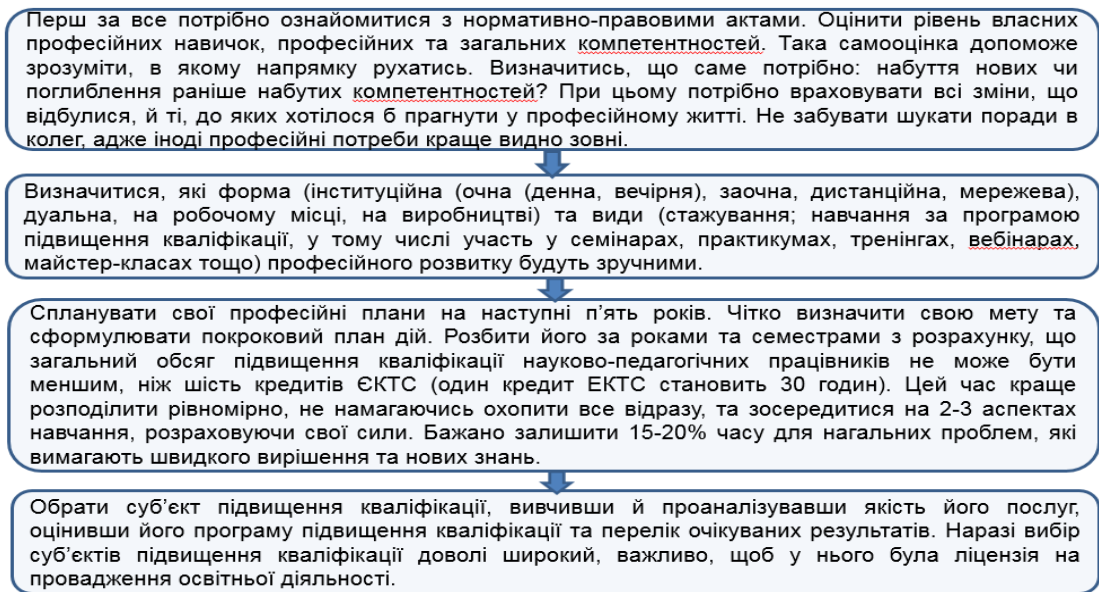


Рис. 21. Алгоритм планування індивідуального професійного розвитку

ЗАХОДИ ПО РЕАЛІЗАЦІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Адаптація новопризначених співробітників Університету Грінченка

Згідно з «Положенням про адаптацію новопризначених науково-педагогічних співробітників» від 30 серпня 2018 року адаптація здійснюється з метою сприяння швидкому і ефективному пристосуванню нових викладачів до особливостей навчальної, наукової, організаційної та методичної роботи в Університеті. Адаптація включає в себе наступні завдання: введення в організацію, введення у колектив, введення у посаду. Введення в організацію здійснюється співробітниками ННЦ культури лідерства шляхом проведення адаптаційних тренінгів на початку нового навчального року для нових співробітників Університету. Введення у колектив здійснюється керівником структурного підрозділу. Введення у посаду здійснюється шляхом реалізації наставництва у структурному підрозділі, де є новий викладач.

За період 2017-2021 рр. було проведено адаптаційні тренінги та тренінги для наставників. Динаміка активності учасників та кількість співробітників з різних підрозділів наведена у Табл. 1. Важливо також зауважити, що тренінг для наставників проходили лише нові учасники. Наставники, які працювали минулі

роки, наступного року отримували консультації і в дану статистику не були враховані.

У грудні 2021 серед нових співробітників було проведено опитування з метою вивчення досвіду впровадження системи адаптації новопризначених співробітників в Університеті Грінченка. Участь взяло 49 респондентів.

Серед учасників опитування майже 73% вважають, що в Університеті Грінченка успішно реалізується система адаптації нових співробітників. Ніхто із респондентів не дав відповіді «Зовсім ні».

Важливо відмітити, що майже 80% нових співробітників у тій чи іншій мірі відчували певні труднощі у період адаптації.

Важливими є результати дослідження щодо ролі наставника в період адаптації. Так, 71% респондентів відповіли, що у період адаптації для нового співробітника Університету обов'язково потрібен наставник. Таке ствердження є переконливим навіть для тих, хто такого досвіду не мав. Проте, як показала практика, потребував.

Так, 42,9% опитаних вважають, що наставник суттєво полегшує процес адаптації нового працівника, 38,8 % - стверджують, що наставник може бути корисним за умови його ефективної роботи.

Змістовий модуль «Лідерство» в межах програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних співробітників Університету Грінченка

Програму підвищення кваліфікації в Університеті Грінченка було розроблено та розпочато її реалізацію ще у 2017 році. Основні періоди її покращення представлено нижче.

Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних співробітників Університету реалізується шляхом проведення чотирьох змістових модулів: дослідницький, дидактичний, лідерський та цифровий. Тривалість кожного змістового модулю – 30 год.

Серед результатів навчання НПП на лідерському модулі були:

- розуміння психологічних основ феномену лідерства та життєстійкості особистості;
- побудова власної траєкторії розвитку лідерського потенціалу;
- використання різних прийомів та технік постановки цілей;
- аналіз наявних зовнішніх та внутрішніх ресурсів для досягнення цілей;
- використання інструментів прийняття індивідуальних та групових рішень;
- надання ефективного зворотного зв'язку;
- вміння чітко та зрозуміло формулювати свою точку зору, враховуючи потреби аудиторії;
- ефективне використання засобів комунікацій.

Програма освітнього лідерства для викладачів (2018-2021)

Програма освітнього лідерства реалізується як додаткова освітня послуга для викладачів ЗВО, керівників ЗДО і ЗЗСО України. Її мета – розвиток лідерських компетентностей освітян в умовах реформування галузі. Кожного року нами було організовано і проведено навчання для викладачів закладів вищої освіти з різних міст України.

Фестиваль освітнього лідерства “Clever” (2017-2022)

З 2017 по 2022 рр. було проведено шість фестивалів освітнього лідерства «CLEVER». Учасниками фестивалю стали представники закладів середньої та вищої освіти з різних областей України.

Круглий стіл “Лідер змін в освіті: цінності, виклики, можливості” (23.04.2019)

Мета заходу: обговорити значення корпоративної культури для університетів майбутнього, обмінятися досвідом та запропонувати відповіді на можливі гострі питання пов'язані з процесами розбудови корпоративної культури в університетах.

Люди, об'єднані єдиною філософією буття і спільним баченням майбутнього, найбільш продуктивні. Цей факт посилюється аргументом Пітера

Друкера про те, що «культура з'їдає на сніданок стратегію». Отже, створення сильної корпоративної культури – одне з ключових завдань будь-якої організації. Для обговорення цих питань та обміну досвідом розбудови корпоративної культури було проведено круглий стіл.

Під час круглого столу шукали відповіді на питання:

- Як корпоративна культура впливає на роботу організації/ університету в умовах пандемії?
- Як корпоративна культура пов'язана із якістю освіти?
- Які маркери сильної корпоративної культури?
- Які є успішні інструменти розбудови корпоративної культури в університетах?
- Як елементи культури стають мотиваторами персоналу?
- Як пов'язана корпоративна культура з підвищенням лояльності персоналу?
- Як можна об'єднати цінності організації з цінностями окремих працівників?
- Яка роль кожного у розбудові сильної корпоративної культури в університеті?

Форум “Лідер змін в освіті: цінності, виклики, можливості”

У квітні 2019 року було проведено форум “Лідер змін в освіті: цінності, виклики, можливості”. Основними завданнями були: подумати над тим, яким є сучасний лідер змін в освіті; визначити виклики та ті проблеми, які найчастіше зустрічаються у професійній діяльності; поговорити про тренди в освіті, щоб відрефлексувати та визначити ключові орієнтири для успішної діяльності у майбутньому в цій галузі.

Учасниками форуму стали співробітники Університету, партнери та колишні учасники програм ННЦ розвитку персоналу та лідерства. Всього учасників – 75 осіб, які проявили інтерес до проблеми та мотивацію до її вирішення.

Марафон «Я зможу» для викладачів (квітень-травень 2022)

Було організовано і проведено два марафони «Я зможу» для викладачів закладів вищої освіти (квітень-травень 2022).

Марафон тривав два тижні. Містив:

- 6 онлайн зустрічей тривалість 1 година ОНЛАЙН включення тричі на тиждень протягом двох тижнів;
- Практичні, цікаві і нестандартні рекомендації, які дозволяли попіклуватися про себе та тих, хто поруч;
- Живе спілкування з викладачами та однодумцями;
- Групу підтримки в телеграмі.

ВИСНОВКИ

На підставі викладених теоретичних і практичних результатів науково-дослідної роботи по темі «РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ» обґрунтування їхньої наукової новизни та практичного значення, активного впровадження в освітній процес як Університету Грінченка, так і інших закладів освіти, можемо зробити висновок, що мета роботи, яка полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливості розвитку лідерських якостей працівників в умовах реформування освіти, розробці й апробації інструментів оцінки і розвитку лідерських якостей науково-педагогічних співробітників та керівників навчальних закладів досягнуто.

Результати становлять науковий та практичний інтерес для наукових та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, керівників та педагогів закладів загальної середньої освіти при запровадженні парадигми лідерства в умовах реформування галузі освіти.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

Наукові публікації у виданнях, проіндексованих у базах даних

Scopus та Web of Science

1. Milyaeva V., Kalyuzhna I., Burkovska Z., Lozynska S., Voloshanska I., Development of professional self-determination of teenagers// SOCIETY.INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III. School pedagogy. Preschool pedagogy. May 22-23, 2020. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2020. p. 776.
2. Milyaeva V., Orshanski L., Nyshchak I., Pantiuk T., Matvisiv J. Integration of general technical knowledge in professional teaching of technology teachers// SOCIETY.INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. Higher Education. May 22-23, 2020. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2020. p. 522.
3. Milyayeva V., Pantiuk T., Kvas O., Development of leadership potential of departments as an instrument for institutional leadership implementation of the university// society. integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. Higher Education. May 21-24, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2019. p. 524.
4. Капралова І., Бульвінська О. «Використання масових відкритих онлайн-курсів у професійному розвитку викладачів закладів вищої освіти: досвід київського університету імені Бориса Грінченка». – подано до друку «Інформаційні технології і засоби навчання» <http://journal.iitta.gov.ua>.

Наукові публікації

5. Міляєва. В. Р. (2017) *Підходи до визначення поняття професійної компетентності на засадах лідерства в сучасній психологічній теорії* International Scientific Journal of Universities and Leadership., 1 (1). с. 1-10. ISSN 2520-6702 (Індексується в Index Copernicus, Master List, Cite Factor, Google Scholar, Crossref та CEJSH).

6. "The power of empathy in the work of heads of general secondary education institutions" An International Journal of Innovative Theory in Psychology 'New Ideas in Psychology' ISSN: 0732-118X у співавторстві з Valerija Milišieva, Yuliia Breus, Kateryna Bilyk.
7. Міляєва В.Р., Свищ Н.М./ Габітус № 38/2022 «До проблеми психологічної адаптації здобувачів вищої освіти першого року навчання до умов дистанційного навчання (на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету)» <http://habitus.od.ua/38-2022>
8. Шаповаленко Н.Ф. , Капралолва І.М. Професійне вигорання викладачів ЗВО в умовах дистанційних обмежень під час пандемії COVID 19.- подано до друку в «Неперервна професійна освіта: теорія і практика» <http://npo.kubg.edu.ua/>
9. Міляєва В., Пристай О. Креативність та емоційний інтелект у структурі управлінської компетентності керівників ЗЗСО.- подано до друку «Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія».
10. Савич Ж.В. «Реалізація наставництва як інструмент розвитку лідерського потенціалу викладачів ЗВО», «Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія» / авт. кол.; під наук. ред. Міляєвої В.Р. – К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2021. - 286 с.
11. Калюжна І. П. Теоретичний аналіз психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 37-1, Том VI (74). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2017. С. 350 –359.
12. Калюжна І. П. The problem of professional self-identification of high-school pupil: theoretical aspect. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових

праць/за ред. І. Савенкової. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського. 2017. № 1(17), С. 74 – 77.

13. Калюжна І. П. Особливості організації та проведення профорієнтаційного тренінгу зі старшокласниками. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки, гол. ред. О. Волобуєва. 2018. № 2(10). С. 70 – 82.

14. Калюжна І. П. Аналіз психологічних чинників професійного самовизначення на основі теоретико-графічної моделі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологія. Електронне наукове фахове видання. 2018. Випуск № 3, 2018. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/visnik_3_2018_psh.pdf (дата звернення 18.11.2019).

15. Калюжна І. П. Психологічні особливості профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, V(57). – Budapest, 2017. – Issue: 129. С. 65-69.

16. Калюжна І. П., Міляєва В.Р., Особливості психологічно-педагогічного супроводу професійного самовизначення старшокласників. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2019. – № 2 (16) – С. 79-84.

17. Бреус Ю.В. Моделювання професійної компетентності викладача закладу вищої освіти (на прикладі розробки профілю компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка). Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені

Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.

18. Капралова І.М., Бульвінська О.І. Сучасні підходи до формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти в системі підвищення кваліфікації (на прикладі програми підвищення кваліфікації викладачів Київського університету імені Бориса Грінченка). Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол.; за наук. ред. В. Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>

19. Савич Ж.В. Реалізація наставництва як інструмент розвитку лідерського потенціалу викладачів ЗВО. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол.; за наук. ред. В. Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.

20. Шаповаленко Н.Ф., Чигирин Т.О. Розвиток асертивності особистості лідера в закладах освіти. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.

21. Калюжна І.П., Міляєва В.Р. Творення професійної кар'єри особистості під час навчання: аналіз, досвід, перспективи (І.П. Калюжна, В.Р. Міляєва) Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.

Монографії, підручники, посібники

1. Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. – Київ ;Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. – 296 с. – [URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659). ISBN 978-617-7643-90-5
2. Тренінг професійного самовизначення: навчально-методичний посібник/ Калюжна І. П., під наук. ред. В. Р. Міляєвої. – К.: Альфа Реклама, 2019. – 80 с.
3. Навчальний посібник-практикум «Наставництво як інструмент адаптації нових працівників в закладах освіти» / К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2021. - 52 с.
4. Соціальна згуртованість. Кроки для керівників (методичний посібник для тренера) / Лях Т. Л., Павлик О. В., Савич Ж. В. – К. : Партнерство «Кожній дитині», 2019. – 41 с.

Профіль компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка

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

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

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

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

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

- ЗК.01. Знання та розуміння предметної області і професійної діяльності
- ЗК.02. Володіння навичками критичного мислення
- ЗК.03. Володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію
- ЗК.04. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології
- ЗК.05. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел
- ЗК.06. Здатність до особистісного і професійного розвитку
- ЗК.07. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)
- ЗК.08. Здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності
- ЗК.09. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети
- ЗК.10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)
- ЗК.11. Здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності
- ЗК.12. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо