

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2025

УДК 159.9:371.214.46-316.4

Ф 56

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 2 від 20. 02. 2025 року)*

Рецензенти:

Балаиов Е. М. — доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету «Острозька академія»;

Клочек Л. В. — доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Підбуцька Н. В. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Філософія освітнього простору вищої школи (психологічне спрямування):

Ф 56 Колективна монографія: за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2025. 458 с.

ISBN 978-966-370140-0

Наукова монографія присвячена висвітленню питань оновлення методологічних підходів та змістових аспектів викладання дисциплін психологічного циклу у закладах вищої освіти; розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців та їх особистісного росту в умовах сьогодення. Також, у роботі здійснено висвітлення результатів наукових досліджень, присвячених аналізу стресостійкості здобувачів вищої освіти та їх викладачів в умовах війни; збереження ментального здоров'я українців, що залишили окуповані території чи включені у бойові дії ; відновлення тілесного Я-образу у ветеранів, що пережили тяжке знівчення тіла у результаті поранень.

Матеріали будуть корисні для студентів та викладачів вищих навчальних закладів для спеціальностей «Психологія», «Середня освіта», «Дошкільна освіта», «Соціальна робота». Інформація, подана у форматі аналітичних та емпіричних наукових повідомлень, буде цікавою для практикуючих психологів, педагогів та соціальних працівників.

УДК 159.9:371.214.46-316.4

ISBN 978-966-370140-0

© Колектив авторів., 2025.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2025.

Частина 3.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Тетяна Березюк

Оцінювання професійної компетентності майбутніх управлінців: міждисциплінарний підхід

*Для того, щоб мати майбутнє,
необхідно бути готовим зробити щось нове.*

Пітер Друкер

У сучасних умовах глобалізації, інноваційних змін та швидких трансформацій в економічному, соціальному та технологічному середовищі постає важлива потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців з управління, здатних ефективно реагувати на виклики сучасних реалій. Організаційно-управлінська система в Україні потребує сучасних методів до процесу підготовки майбутніх керівників, враховуючи їх адаптаційний потенціал, інноваційне мислення, креативність та ефективне адміністрування командами в умовах постійних змін.

Критерії та методи оцінки професійної компетентності стають важливим інструментом у процесі підготовки таких фахівців, оскільки дозволяють не тільки оцінити рівень їх знань та навичок, але й визначити спроможність до професійного розвитку та самовдосконалення. У зв'язку з цим виникає *необхідність розробки нових науково-практичних підходів*, які відповідали б сучасним вимогам і могли б якісно оцінити не лише знання та уміння, а й особистісні якості майбутніх управлінців.

Такі виклики вимагають постійного вдосконалення процесу оцінки професійної компетентності, що зумовлює актуальність теми дослідження. Створення науково обґрунтованої системи критеріїв і методів оцінки компетентностей *дозволить підвищити якість підготовки майбутніх фахівців з управління*, що, в свою чергу,

сприятиме ефективному функціонуванню організацій у різних сферах діяльності.

Українська освіта та наука вже активно адаптує *європейські стандарти*, зокрема, через ухвалення Верховною Радою євроінтеграційного законопроекту № 10177, який запроваджує індивідуальні освітні траєкторії та вдосконалює освітній процес у вищій освіті. Це дозволить студентам самостійно формувати свою траєкторію навчання, визначати його темп та тривалість, а також змінювати спеціальність за необхідності. Водночас, для повноцінної підготовки фахівців з управління бізнесом та маркетингом в українському освітньому просторі необхідно впровадити додаткові європейські стандарти. Зокрема, акцент слід зробити на розвиток практичних компетенцій, впровадження міжнародної акредитації освітніх програм, інтеграцію сучасних цифрових технологій у навчальний процес та розширення можливостей для міжкультурного обміну й стажування студентів у провідних європейських компаніях (І. О. Хоменко, А. В. Сорока, 2024 [233]).

Одним із ефективних способів посилення професійної орієнтації в процесі підготовки майбутніх управлінців у вищій освіті є *застосування практико-орієнтованого підходу*, який дозволяє максимально наблизити навчальний процес до реалій професійної діяльності ще на етапі фахової підготовки.

У контексті практико-орієнтованого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, в яких представлено її конкретний зміст і сенс. Будь-яка практика – це впорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, представлених у культурі, людина набуває своєї соціальної визначеності, соціального статусу. Практико-орієнтований підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, професійних завдань (О. Є. Антонова, 2016 [5]).

Оцінка професійної компетентності є ключовим елементом у процесі підготовки та розвитку управлінців, оскільки вона дозволяє визначити рівень їхніх знань, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання управлінських функцій. У сучасному динамічному бізнес-середовищі, де конкуренція постійно зростає, наявність висококваліфікованих управлінців є важливою умовою для забезпечення конкурентоспроможності організації.

Рада Європи визначила *п'ять груп ключових компетентностей*, формування яких є важливим у сфері підготовки молоді: *політична та соціальна компетентність* – здатність брати на себе відповідальність, спільно розробляти рішення та брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнічних культур та релігій, прояв спряження особистих інтересів з потребами підприємства та суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів; *міжкультурні компетенції* – сприяння позитивним відносинам між людьми різних національностей, культур та релігій, взаєморозуміння і повага один до одного; *комунікативна компетентність* – визначення володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, у тому числі комп'ютерного програмування, у тому числі спілкування завдяки Internet; *соціально-інформаційна компетентність* – характеризує володіння інформаційними технологіями та критичне ставлення до соціальної інформації, що розповсюджується ЗМІ; *особистісна компетентність* – готовність до постійного вдосконалення освітнього рівня, необхідності оновлення та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність до самостійного набуття нових знань і навичок, здатність до саморозвитку (О. М. Джеджула, В. Г. Василенко, 2024 [52]).

Визначений перелік ключових компетентностей є важливим орієнтиром для розвитку молоді в різних сферах життя, однак він не є вичерпним. Зокрема, *у контексті підготовки майбутніх фахівців в управлінській сфері необхідно розглядати додаткові аспекти професійної компетентності*, які включають здатність адаптуватися до швидко змінюваного професійного середовища, здобуття гнучких навичок та розвиток лідерських якостей. Актуальність дослідження професійної компетентності зростає в умовах глобалізації, цифровізації та постійних змін на ринку праці, що вимагають від майбутніх керівників комплексного підходу до особистісного зростання.

Сучасний етап розвитку *компетентнісного підходу* акцентує увагу на здатності працівників до інновацій, що включає формування культури безперервного навчання та розвиток компетентностей у напрямках креативності, підприємництва та критичного мислення. В свою чергу, розвиток цифрових технологій призвів до появи нових можливостей, наприклад, автоматизації оцінки компетентностей через використання HR-аналітики, центрів оцінювання, платформ для управління талантами (наприклад, SAP SuccessFactors, Oracle HCM), використання штучного інтелекту для створення моделей компетентностей, прогнозування результатів діяльності працівників та виявлення прогалин у компетентностях (Н. Павленко, 2025 [150]).

Засоби оцінювання повинні виявляти як змістовний, так і діяльнісний компоненти підготовленості фахівця, що передбачає необхідність виділення інструментарію оцінювання професійної компетентності (В. І. Жигір, 2012 [58]):

1) *тестування* – один з провідних методів оцінювання професійної компетентності (об'єктивні тести, розраховані на прихований характер визначення параметрів особистості; тести мінімальної компетентності; тести-ситуації; тести досягнень; тести здібностей, проєктивні тести). Щоб оцінити компетентність фахівця, застосовують так звані *тести компетентності (PISA)*, використання яких спрямовано на оцінку рівня підготовленості кожного випускника за тим чи іншим критерієм. Вони оцінюють не лише рівень знань, умінь та навичок, а й досягнення випускників, які забезпечують виконання людиною складних дій, пристосовуючись до мінливих реальних умов;

2) *анкетування* здійснюється з метою з'ясування характерологічних особливостей, мотивів професійної діяльності, рівнів розвитку пізнавальних інтересів, розвитку комунікативності (анкети, питальники);

3) *портфоліо* або «*папка особистих досягнень*» випускника містить результати професійної підготовки за певний час та матеріали для саморозвитку. У структуру портфоліо можуть входити матеріали про участь у виставках, конкурсах, результати практик, науково-дослідну роботу, технічну творчість студентів та ін. Портфоліо виступає документальне свідчення того, що випускник може обґрунтовано претендувати на заміщення певної професійної посади й успішно конкурувати з іншими претендентами на ринку праці;

4) *самодіагностика*, яка передбачає раціональне використання особистого досвіду, забезпечення зворотного зв'язку в процесі самоаналізу та самооцінки своєї професійної діяльності;

5) *виконання ситуаційних завдань*, у яких студенту пропонують осмислити життєву або професійну ситуацію. При їх вирішенні він повинен використовувати поняття і методи з різних навчальних дисциплін, переносити технології із засвоєної галузі в нову сферу, будувати моделі і оцінювати їх адекватність. У цьому випадку імітується професійна ситуація;

6) *організація наскрізної практики з виконанням індивідуальних завдань*. Компетентність має практико-орієнтовну спрямованість і проявляється через призму особистісних властивостей лише в процесі діяльності. Співвіднесення змісту практик з рольовими функціями в іншій діяльності може скоротити розрив між “академізмом” освіти і практичною підготовкою випускника;

7) *публічний захист курсових і дипломних робіт*, куди варто запрошувати потенційних роботодавців, бо реально оцінити спроможність професіонала можуть саме вони.

Характерними ознаками ключових професійних компетентностей є такі характеристики:

1) *багатофункціональність* (оволодіння компетентностями дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті та професійній діяльності);

2) *належність до метаосвітньої галузі* (компетентності є надпредметними та міждисциплінарними і, можуть застосовуватися у різних ситуаціях);

3) *інтелектоємність* (компетентності передбачають наявність загального і професійного інтелекту, вимагають абстрактного та професійного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, самооцінювання тощо);

4) *багатовимірність* (включають різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні, «ноу-хау», здоровий глузд тощо) (В. Ю. Теличко, 2024 [210]).

У кризових умовах сьогодення на ринку праці важливим завданням є підготовка фахівців, які не тільки володіють теоретичними знаннями, а й мають *практичні навички*, необхідні для ефективної професійної діяльності. *Дуальна освіта*, яка поєднує навчання в університетах з практичною діяльністю в організаціях, підприємствах,

є перспективним підходом для досягнення цієї мети. Однак для забезпечення її ефективного впровадження та подальшого розвитку важливо удосконалити механізми взаємодії між освітніми установами та потенційними роботодавцями.

Як зазначає О. І. Скіцько, 2024 [197], для удосконалення механізмів взаємодії між освітніми закладами та підприємствами у контексті реалізації дуальної освіти необхідно впровадити такі рекомендації:

1. *Розробка правової бази для дуальної освіти* (розробка та прийняття чітких законодавчих актів, які регулюватимуть взаємовідносини між навчальними закладами та підприємствами в рамках дуальної освіти; законодавство має визначати відповідальність кожної сторони, права та обов'язки роботодавців і студентів);

2. *Створення координаційних центрів дуальної освіти* (ці центри можуть стати платформою для співпраці, пошуку роботодавців, створення індивідуальних навчальних програм і підтримки студентів);

3. *Адаптація навчальних програм до потреб ринку праці* (оновлення навчальних програм спільно з підприємствами, щоб забезпечити відповідність сучасним вимогам ринку праці; навчальні плани мають враховувати специфіку професійної діяльності, новітні технології та практичні навички, що необхідні студентам);

4. *Фінансова підтримка підприємств і студентів* (стимулювання підприємств до участі у дуальній освіті через надання податкових пільг або інших фінансових заохочень; залучення більшої кількості підприємств до співпраці; передбачення фінансових стимулів для студентів, які беруть участь у програмі);

5. *Інформаційна підтримка та популяризація дуальної освіти* (підвищення обізнаності підприємств та студентів щодо переваг дуальної освіти через проведення інформаційних кампаній, семінарів та конференцій; пояснення роботодавцям, які вигоди вони можуть отримати від участі у підготовці фахівців);

6. *Створення індивідуальних навчальних планів* (врахування потреб конкретних підприємств і специфіку галузі; отримання студентами більш спеціалізованих знань);

7. *Моніторинг та оцінювання ефективності програм дуальної освіти* (запровадження системи моніторингу та оцінювання результатів навчання, яка б включала як академічні досягнення, так і показники успішності практичної підготовки на підприємствах);

8. *Підвищення кваліфікації викладачів* (забезпечення високої професійної підготовки викладачів, які мають координувати практичну діяльність студентів; оволодіння сучасними знаннями про вимоги ринку праці, практичним досвідом у своїй галузі).

Аналіз існуючих підходів до оцінки рівнів компетентності дозволяє виокремити ключові критерії, що визначають готовність здобувачів вищої освіти щодо виконання професійних обов'язків в складних умовах сьогодення. Актуальним постає виокремлення науково-методичних аспектів розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців у розрізі професійної спроможності (табл. 1):

Таблиця 1

Змістово-структурні компоненти рівнів сформованості професійної компетентності

Критеріальні показники	Рівні професійної компетентності
Високий рівень	
Когнітивний критерій	Сформовано систему професійних знань сучасних організацій, фірм і підприємств, знання носять як декларативний так і процедурний характер. Здобувач володіє прийоми та способами вирішення спірних задач. Опанував прийоми організації самостійної професійної діяльності, сучасні техніки та технології праці в групі, розвитком лідерських позицій у визначенні шляхів управління об'єктів. Здатен самостійно проектувати нові знання щодо конкурентоспроможності та управління об'єктами господарювання.
Діяльнісний критерій	Здатність застосовувати набуті знання для вирішення типових і не типових завдань в складних професійних ситуаціях, приймаючи креативні рішення. Організовує власну діяльність та діяльність групи щодо управління невиробничих підрозділів.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Зацікавленість обраною професією та професійною діяльністю. Адекватне сприйняття ринкових реалій щодо здійснення професійної діяльності та виконання конкретних професійних завдань. Стійке прагнення до отримання нових знань і набуття вмінь щодо розв'язання прогностичних завдань в разі виникнення нестандартних ситуацій, що стосуються управління організаційним середовищем. Бажання розширити сферу наявних знань за рахунок вивчення додаткових професійних модулів, що виходять за рамки професійної діяльності.
Достатній рівень	
Когнітивний критерій	Здобувач вищої освіти знає прийоми та способи вирішення професійних задач щодо управління невиробничими підрозділами організацій, фірм і підприємств. Володіє прийомами організації самостійної професійної діяльності та комунікативними техніками праці в процесі групової взаємодії.

Критеріальні показники	Рівні професійної компетентності
Діяльнісний критерій	Здатен вирішувати типові та не типові задачі щодо безпеки управління організацій в кризових ситуаціях, освоїти сучасні технології управління організаційного середовища.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Відчуває потребу в підвищенні рівня професійної компетентності. Проявляє зацікавленість професійною діяльністю, зокрема, до споріднених професійних дій і функцій. Прагне системно підвищувати рівень професійної підготовки в області управління.
Середній рівень	
Когнітивний критерій	Переважають знання декларативного типу, здатен до вирішення простих професійних завдань, проблемних ситуацій. Здобувач вищої освіти володіє основними прийомами та способи вирішення задач щодо управління. Знайомий з окремими прийомами організації самостійної професійної діяльності та праці в групі.
Діяльнісний критерій	Самостійне виконання складних, не типових професійних завдань викликає труднощі. Відсутність прагнення до набуття додаткових професійних знань і умінь щодо управління. Низька зацікавленість професійним саморозвитком.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Відсутнє системне вдосконалення рівня професійних знань і умінь в галузі управління невиробничої сфери обслуговування.
Низький рівень	
Когнітивний критерій	Професійні знання носять розрізнений характер, переважають знання декларативного типу, не здатен до вирішення складних професійних проблемних ситуацій. Здобувач вищої освіти знає окремі прийоми та способи вирішення управлінських задач. Знайомий з окремими складовими організації самостійної індивідуальної діяльності, не здатен працювати в груповому середовищі.
Діяльнісний критерій	Самостійне виконання професійних завдань викликає труднощі. Не засвоює сучасні технології управління організацій. Низька зацікавленість самостійною професійною діяльністю та самовдосконаленням.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Відсутня потреба в підвищенні рівня професійної компетентності в області управління невиробничої сфери обслуговування.

Метою нашого дослідження є розробка та обґрунтування критеріїв та методів оцінки професійної компетентності майбутніх фахівців з управління.

При цьому основними завданнями є:

- визначення ключових критеріїв оцінки компетентності;
- опис методів оцінки;
- відображення взаємозв'язку критеріїв та методів оцінювання в межах професійного зростання.

Гіпотеза дослідження: розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців з управління буде ефективним за умов використання структурно-функціональної моделі, яка інтегрує сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування когнітивного, ціннісно-позиційного, професійно-значущого, суб'єктного та креативно-діяльнісного компонентів компетентності, та забезпечує моніторинг їхнього рівня шляхом впровадження міждисциплінарного оцінювального інструментарію.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в економіці, техніці, технологіях, соціальних відносинах, що ставлять перед системою вищої освіти нові завдання. Особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх управлінців, здатних ефективно функціонувати в умовах конкурентного середовища, глобалізації та постійного оновлення знань. У цьому контексті важливим є *розроблення моделей, які забезпечують ефективну підготовку таких фахівців*, зокрема у сфері обслуговування, з акцентом на розвиток їхньої професійної значущості.

Узагальнюючи наукові позиції, варто зазначити, що *знання, набуті в процесі навчання, поділяються на три основні групи: знання змісту навчального матеріалу; знання способів діяльності, що лежать в основі формування в студентів умінь пізнавати дійсність; знання, на основі яких формуються мотиви навчання й професійної діяльності*. Багато з цих знань має *міждисциплінарний характер*, тож не можуть бути сформовані в межах однієї навчальної дисципліни. Це також стосується способів діяльності й так званих «*мотиваційних знань*» – знань, що вможливають свідоме підвищення пізнавального й професійного інтересу до навчального матеріалу. Спираючись на ці позиції, виокремлюють такі *три групи міждисциплінарних зв'язків*:

I. Міждисциплінарні зв'язки стосовно спільного змісту навчального матеріалу й зумовлені вивченням і застосуванням одних і тих самих:

- ідей, фактів, явищ, процесів, подій;
- категорій і понять, тезаурусу, термінологічного апарату кількох галузей знань;
- законів, теорій, світоглядних ідей, що потрібні для успішної професійної діяльності в соціальній сфері.

II. Міждисциплінарні зв'язки, що стосуються способів діяльності та доцільні з точки зору формування та використання:

- головних прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування, аналогія);
- провідних прийомів навчальної роботи, як загальної її організації (планування, поточний і підсумковий самоконтроль тощо), так і розумової праці (прийоми роботи з джерелами інформації, з наочним матеріалом, обладнанням, раціонального чергування праці й відпочинку тощо);
- одних і тих самих методів пізнавальної, дослідницької або навчально-професійної діяльності (обсерваційні й експериментальні методи, методи моделювання, математичні методи тощо).

III. Міждисциплінарні зв'язки, що формують мотиви навчання та передбачають розкриття перед студентами:

- практичного значення наукових знань і методів пізнання навколишнього світу й професійної діяльності;
- значення прийомів розумової діяльності та практичних умінь і навичок у майбутній професійній діяльності (Н. П. Волкова, О. О. Лаврентьєва, 2022 [32]).

Таким чином, *міждисциплінарні зв'язки виконують подвійну функцію, забезпечуючи методологічну базу для інтеграції знань та водночас стимулюючи пізнавальну активність здобувачів вищої освіти у процесі формування їхньої професійної самосвідомості.* Це особливо важливо в умовах сьогодення, де успішна професійна діяльність нефункціональна без здатності до міждисциплінарного мислення та співпраці.

Виходячи з вищезазначеного, нами раніше запропонована та апробована *модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів* (Т. П. Березюк, 2021 [10]), яка визначає структуру і функціональні зв'язки складових процесу формування професійної компетентності майбутніх управлінців під час освітнього процесу у вищій школі. Дана модель є визначною у підготовці фахівців сфери обслуговування, оскільки:

- спрямованість на розвиток забезпечує доступ здобувачам вищої освіти до ефективних способів пізнавальної діяльності, формує потребу в безперервному самовдосконаленні, що є ключовим для подальшої професійної освіти. Це створює підґрунтя для формування

навичок навчання протягом усього життя, що є одним із основних принципів сучасної освіти;

- організація колективної й індивідуальної діяльності сприяє розвитку основних соціально-професійних якостей здобувачів. Зокрема, це створює умови для адекватної самооцінки, самоусвідомлення, формування відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків і дотримання загальнолюдських норм;

- діяльнісна основа організації навчального процесу формує в здобувачів вищої освіти розуміння значущості активної позиції в професійній діяльності. В даному контексті чітко простежується важливість необхідності якісно підібраних засобів для виконання завдань, що підвищить рівень практичної підготовки.

Отже, головним елементом методологічно-цільового блоку запропонованої моделі є визначення мети, завдань, методологічних підходів і принципів, що забезпечують системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів в управлінській сфері. При розробці моделі були визначені основні етапи цього процесу в умовах вищої освіти. Реалізація основних положень дослідження описана через детальний аналіз результатів *впровадження міждисциплінарного оцінювального комплексу*.

Уточнюючи рівень ефективності умов, що сприяють розвитку професійної компетентності, ми виходили з того, що здобувачі вищої освіти освоюють навчальний матеріал (теоретичний і практичний) за допомогою інноваційних методів і технологій професійного навчання, які стимулюють майбутніх управлінців до вибору свого професійного шляху, а педагогів – до створення ефективної моделі навчального процесу.

Вважаємо констатувальний експеримент важливим етапом дослідження, *метою якого є визначення рівня розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з управління в умовах сучасної вищої підготовки*. У рамках цього дослідження передбачається *розробка та обґрунтування критеріїв і методів оцінки професійної компетентності*, які дозволяють визначити поточний стан розвитку цих компетенцій серед здобувачів, а також оцінити ефективність застосовуваних освітніх технологій і методик у формуванні необхідних професійних навичок.

Основними результатами цього етапу дослідження були: рішення адміністративних нарад, педагогічних і науково-методичних рад про проведення експерименту; комплект нормативно-правової та розпорядчої документації щодо проведення експерименту; пакет діагностичних методик і матеріалів; плани науково-теоретичних, методологічних і методичних семінарів, нарад, занять щодо питань підготовки менеджерів у вищих закладах освіти; діагностичні дані про рівні розвитку професійної компетентності здобувачів університету; психологічна і методична готовність керівників підрозділів і викладачів до експериментальної діяльності.

Для емпіричної перевірки рівня розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців була проведена верифікація досліджуваного процесу, який включає в себе певні стадії, обґрунтування критеріїв і показників сформованості професійної компетентності досліджуваних.

Констатувальний експеримент проводився на базі Рівненського державного гуманітарного університету. У дослідженні брали участь 85 здобувачів вищої освіти психолого-природничого факультету та факультету документальних комунікацій, менеджменту, технології і фізики.

Гіпотеза дослідження: розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців з управління буде ефективним за умов використання структурно-функціональної моделі, яка інтегрує сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування когнітивного, ціннісно-позиційного, професійно-значущого, суб'єктного та креативно-діяльнісного компонентів компетентності, та забезпечує моніторинг їхнього рівня шляхом впровадження міждисциплінарного оцінювального інструментарію.

Створення умов для проведення дослідження передбачало вибір визначених методів, що враховують мету і завдання верифікаційного процесу. При цьому нами враховувалося, чи є обрані методи оптимальними, необхідними і достатніми для налагодження досліджуваного явища.

Визначаючись з верифікаційними методами, ми спиралися на тематичну специфіку нашого дослідження, його мету, завдання і ключові принципи відбору методів:

- рішення наукової проблеми з допомогою декількох методів, є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими;

- відповідність реалізованих методів суті розглянутого явища, а також об'єктивним можливостям дослідника і учасників експерименту;

- відмова від методів, що вступають в протиріччя з морально-етичними нормами, які можуть призвести до нанесення шкоди суб'єктам дослідно-експериментального процесу.

Для досягнення поставленої мети, вирішення проблеми і гіпотези дослідження був використаний комплекс методів: теоретичні, діагностичні, прогностичні, експериментальні та статистичні. При цьому в якості методик дослідження використовувалися наступні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення емпіричних даних; педагогічне спостереження; бесіда, анкетування; експертна оцінка; аналіз результатів виробничих практик; рішення ситуаційних задач.

Проаналізувавши наукові роботи, присвячені методам психолого-педагогічного дослідження, ми встановили *критерії його ефективності*.

Між критеріями існує певний взаємозв'язок діагностичного характеру, досягнення якого дозволить створити найбільш продуктивну критеріальну систему.

Таким чином, *під критеріями професійної компетентності майбутніх фахівців в області управління слід розуміти важливі показники (значущі ознаки), які вказують на певний результат, досягнення певного ступеня відтворення і здійснення даної компетентності*.

У контексті даного дослідження *професійна компетентність* трактується нами як комплексне поняття, яке включає в себе комплекс професійно значущих властивостей, які свідчать про підготовленість до управлінської діяльності, що виражається в якості сприйнятливості до відкриттів або інновацій як таким; вміння розгледіти ознаки нового в чомусь стабільному, звичному; вміння запропонувати рішення проблеми, відрізняється принциповою новизною; вміння обґрунтовувати заплановані і здійснені дії.

Процесом розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців є перехід від низького рівня до високого. Він є досить тривалим (здобувачі не можуть опанувати всім комплексом професійної компетенції одночасно), поетапним і рівневим. Поетапна характеристика професійної компетентності відображає її процесуальну сторону, а рівнева – структурно ієрархічну.

Грунтуючись на попередньому аналізі, ми виділяємо наступні рівні розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері менеджменту: *високий, середній і низький*. Слід зазначити, що низький рівень розвитку професійної компетентності є незадовільним, середній – репродуктивним, високий же рівень узгоджується з творчою спрямованістю професійної компетентності за всіма необхідними ознаками.

З урахуванням раніше розробленої нами моделі (Т. П. Березюк, 2021 [10]), змістовно-структурних компонентів сформованості професійної компетентності визначимо зміст рівневих характеристик розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців за наступними критеріальними показниками (табл. 2):

- *ціннісно-позиційного* (стимулювання майбутнього адміністратора до розвитку управлінської позиції);
- *когнітивного* (наявність необхідних знань в сфері власної професійної діяльності);
- *професійно-значущого* (професійна інтуїція, спрацьовує в критичних ситуаціях);
- *суб'єктного* (рівень самооцінки, ступінь критичності в оцінці результатів своєї діяльності, впевненість в успіху, в власних силах, вміння піддавати аналізу свою поведінку в випадку конфлікту);
- *креативно-діяльнісного* (манера поведінки при пошуку виходу з скрутних управлінських ситуацій, переосмислення стилю управління своїми діями в управлінському контексті).

Таблиця 2

Змістові характеристики рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців

Рівні професійної компетентності за критеріальними показниками				
Ціннісно-позиційний критерій	Когнітивний критерій	Професійно-значущий критерій	Суб'єктний критерій	Креативно-діяльнісний критерій
НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ				
Управлінська позиція майбутнього фахівця в області управління відрізняється нестійкістю, вектор	Рівень знань і вміння не дозволяють вирішувати складні управлінські завдання.	Здобувач вищої освіти не враховує іншу точку зору, не проявляє готовність до компромісу; спостерігається нездатність до управління	Відсутня здатність до аналізу і подальшої оцінки поведінки учасників управлінської ситуації; до	Не вироблений індивідуальний стиль поведінки при пошуку виходу з кризових управлінських ситуацій, а також уміння

Рівні професійної компетентності за критеріальними показниками				
Ціннісно-позиційний критерій	Когнітивний критерій	Професійно-значущий критерій	Суб'єктивний критерій	Креативно-діяльнісний критерій
перспективної управлінської діяльності знаходиться на стадії формування.		конфліктними ситуаціями та стресовими факторами; основи тайм-менеджменту не освоені.	прийняття розумного рішення на базі доступного досвіду.	контролювати свої дії і дії інших людей в умовах невизначеності.
СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ				
Управлінська позиція майбутнього керівника має фрагментарний характер, вектор перспективної управлінської діяльності присутній, але позначений недостатньо чітко.	Наявні знання відрізняються міцністю, глибиною і системністю, відповідають вимогам, пред'являються в рамках вивчення відповідних дисциплін; теоретичні положення успішно реалізуються в практичній діяльності.	Здобувач, як правило, прислухається до чужої точки зору, висловлює заперечення лише в крайньому випадку; здатність до управління конфліктними ситуаціями і стресовими факторами проявляється епізодично; технології тайм-менеджменту використовуються в рамках окремих умінь.	Присутня недостатньо виражена здатність до аналізу і наступній оцінці поведінки учасників управлінської ситуації; до прийняття розумного рішення на базі доступного досвіду.	Наявні ознаки індивідуального стилю поведінки при пошуку виходу з управлінських ситуацій, а також вміння контролювати свої дії і дії інших людей.
ВИСОКИЙ РІВЕНЬ				
Управлінська позиція майбутнього керівника відрізняється стійкістю і обґрунтованістю, вектор перспективної управлінської діяльності позначений досить чітко.	Наявні знання об'ємні, відрізняються міцністю, глибиною і системністю, відповідають вимогам, пред'являються в рамках вивчення відповідних дисциплін; теоретичні положення успішно реалізуються в практичній діяльності.	Здобувач враховує сторонню точку зору, може йти на компроміс з високим рівнем ефективності; успішно справляється з конфліктними ситуаціями і стресовими факторами; технології тайм-менеджменту освоені в повній мірі.	Присутня не яскраво виражена здатність до аналізу і подальшої оцінки поведінки учасників управлінської ситуації; до прийняття розумного рішення на базі доступного досвіду.	Сформований і розвинений індивідуальний стиль поведінки при пошуку виходу з складних управлінських ситуацій, а також умінь контролювати свої дії і дії інших людей.

Кожен з критеріїв розкривається за допомогою системи показників, які відображають ступінь сформованості окремо взятого компонента. Аналіз вивченої наукової літератури та результатів психолого-педагогічної практики розвитку професійної компетентності здобувачів закладів вищої освіти показав, що ці показники повинні задовольняти вимогам: конкретності, діагностичності, простоті для фіксації, доступності для розуміння і застосування.

На основі аналізу та узагальнення науково-педагогічних джерел, а також даних дослідження, проведеного на теоретичному етапі нашої роботи, нами були виділені три необхідних і достатніх показників для кожного критерію. Відбираючи показники, ми виходили з необхідності врахування двох важливих умов: *інформативності показника і можливість його кількісної та якісної інтерпретації*.

Отже, в якості показників виділених вище критеріїв, вимірювачами останніх, виступають наступні:

1. Ціннісно-позиційний:

- використання отриманих професійних знань на практиці, в конкретних життєвих ситуаціях;
- прагнення і здатність до самостійного креативного рішення професійних завдань;
- розуміння необхідності розвитку професійної компетентності.

2. Когнітивний:

- знання управлінських термінів і понять, вміння пояснити їх зміст;
- вміння правильно аналізувати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки управлінських проблем;
- застосування знань для вирішення стереотипних і нестандартних завдань.

3. Професійно-значущий:

- вміння приймати раціонально обґрунтовані управлінські рішення в умовах ризику;
- наявність професійної інтуїції, що спрацьовує в критичних ситуаціях;
- вміння справлятися з конфліктними ситуаціями і стресовими факторами.

4. Суб'єктивний:

- рівень самооцінки;

- ступінь критичності в оцінці результатів своєї діяльності, впевненість в успіху, у власних силах;
- вміння піддавати аналізу свою поведінку в разі конфлікту.

5. Креативно-діяльнісний:

- готовність до управлінської діяльності за допомогою сприйняття інновацій;
- здатність виявляти нові елементи в налагодженому процесі управління;
- вміння пошуку виходу з скрутних управлінських ситуацій.

В якості одного з основних інструментів діагностики професійної компетентності студентів виступали кейс-вимірювачі.

Кейс-вимірювачі – це сукупність ситуаційних моделей, що включають проблемні завдання, пропонують здобувачу осмислити реальну управлінську ситуацію, опис якої не тільки відображає яку-небудь життєву, виробничу або соціальну проблему, а й актуалізує певний комплекс професійних знань, необхідних для вирішення даної проблеми, яку відрізняє відсутність однозначних рішень, що спонукає здобувача шукати шляхи оптимізації підходів, аналізувати методи рішень і аргументувати свій вибір обраного методу. В основному, ці вимірювачі були призначені для супроводу загальних і спеціальних дисциплін. Використання ситуаційних завдань відповідає компетентнісному підходу до оцінки результатів навчання, що для нас має мало принципове значення.

Завдання для оцінки професійної компетентності здобувачів представляли собою *єдину ситуаційну задачу*, що вимагає моделювання алгоритму рішення у вигляді послідовно описуваних етапів. При цьому професійна компетентність здобувача перевірялася і оцінювалася інтегровано, а не по окремим дисциплінам навчального плану.

Ситуаційне завдання в деяких випадках складалося з окремих питань, складених таким чином, щоб вибір охоплених ними проблем забезпечував перевірку умінь за тими базовими і спеціальними дисциплінами, які формують професійну компетентність майбутнього управління.

У ході констатувального експерименту нами використовувалися такі види кейс-завдань: завдання з вільно конструйованою відповіддю; завдання вільного викладу в тестах; завдання вільного викладу; завдання з розгорнутою відповіддю.

Уявімо їх загальну характеристику.

Завдання зі вільно конструйованою відповіддю (завдання вільного викладу, завдання на доповнення зі вільною відповіддю, завдання з розширеною відповіддю) потребували значних часових витрат щодо складання та перевірки. Вони виявилися недостатньо технологічними і важко піддавалися кількісній оцінці. Перевірка результатів їх виконання була завжди суб'єктивна, а інтерпретація результатів значно ускладнена. Тим не менш у цих завданнях була і перевага: в їх рішеннях закладалися не тільки когнітивні цілі, але і можливості для прояву креативних здібностей, дослідницьких умінь. Оцінка виконання завдань здійснювалася зазвичай по декільком критеріям: адекватність пропонованих рішень, креативність, самостійність, грамотність, якість оформлення.

Завдання вільного викладу в тестах. За допомогою цих завдань ми спробували подолати негативну складову завдань зі вільно конструйованими відповідями. У цьому випадку завдання гранично стандартизувалися за рахунок наявності критеріїв оцінювання варіантів відповідей на тести, які використовувалися експертами (викладачами, фахівцями підприємств, вченими). При створенні оціночних шкал ми виходили з конкретних цілей розвитку професійної компетентності студентів, досягнення яких контролювалося даними завданнями. Виконання мікромети оцінювалося одним балом. Вимоги до оцінки ступеня досягнення мікромети були аналогічні вимогам, що реалізуються за допомогою завдань в тестовій формі: конкретність, однозначність тлумачення, розуміння і виконання.

Конструювання завдань починалося з формалізації відповіді, передбачивши всі можливі способи досягнення діагностованих цілей, лише після цього формулювалося саме завдання. Крім балів за правильне виконання окремих кроків, дій в рішенні завдання, передбачалося зняття балів за допущені істотні помилки, пов'язані з глибиною і усвідомленістю відповіді. Наприклад, учасник дослідження неправильно вказав основні ознаки понять, явищ; не засвоїв закономірностей явищ, які не може пояснити з теоретичної точки зору для обґрунтування і передбачення явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, неправильно тлумачить умови завдання і т. п.

Несуттєві помилки не оцінювалися. Наприклад, до них ставилися упушення окремих другорядних фактів при описі явищ або об'єктів,

неточності в графіках, схемах, пропуск або неточне написання найменування одиниці виміру, орфографічні помилки, похибки в математичних розрахунках.

Завдання з розгорнутою відповіддю. Дані завдання мали систему оцінювання, що включає: критерії оцінювання, варіант (варіанти, зразки) правильних відповідей (елементів відповіді) або рішення. Формулювання завдання відповідає критеріям оцінювання. Це означає, що досліджуваний після прочитання завдання повинен зрозуміти, яку задачу йому належить виконати, і з якою повнотою він повинен дати відповідь для отримання максимального балу, наприклад, скільки привести аргументів, фактів або прикладів потрібно, чи оформити креслення або діаграму, або надати повне рішення з поясненнями. Крім того, студенти отримували точну інструкцію щодо обсягу відповіді (можливе число пропозицій, певна частина сторінки і т. д.).

У процесі дослідження ми переконалися, що *оцінювання на сьогоднішній момент змінює свій характер і об'єднує традиційні функції за оцінкою результатів з інноваційними*. Система оцінювання стає самостійним елементом змісту вищої освіти. Місце, яке відводиться процесу оцінювання, в підготовці фахівця унікальне, оскільки саме оцінювальний процес, будучи інтегруючим фактором професійного освітнього простору, дозволяє виявити основні проблеми професійної освіти і забезпечити зворотний зв'язок в цьому середовищі.

Сучасне оцінювання ми розглядаємо як невід'ємний механізм саморегуляції у формуванні професійних компетенцій, що здійснюється шляхом інтеграції міждисциплінарного діагностичного комплексу в даний процес.

Оцінювання з використанням міждисциплінарного діагностичного комплексу є навчальним підходом, який надає можливість викладачеві за допомогою різноманітних методів та інструментів оцінювати компоненти професійних компетенцій, своєчасно коригуючи та спрямовуючи діяльність здобувача вищої освіти згідно з визначеним напрямком. Для здобувача цей процес сприяє розвитку навичок адекватної самооцінки та усвідомленню себе як професіонала.

Термін *«міждисциплінарний діагностичний комплекс»* ми використовуємо для того, щоб підкреслити не лише складний і багатоетапний процес формування відповідних компетенцій, але й

чіткий взаємозв'язок між оцінювальними інструментами, що включені в цей комплекс. Вони не лише оцінюють конкретні компетенції, а й активно сприяють реалізації механізму саморегуляції в процесі професійної підготовки майбутнього управління.

Отже, *міждисциплінарний діагностичний комплекс* – це інтеграційна дидактична система, яка відображає специфіку професійної діяльності керівника, яка враховує інтеграцію змісту навчальних дисциплін, включає методичні та контрольні вимірювальні матеріали, призначені для комплексної оцінки рівня сформованості компетенцій учасників освітнього процесу.

Побудова міждисциплінарного діагностичного комплексу базується на важливих факторах:

- дотримання порядку здійснення оцінювальних процедур, які враховують ступінь розвитку компетенцій;
- створення якісних умов для оцінювання рівня компетенцій, які максимально відображають реалії майбутньої професійної діяльності;
- планування результатів, які відповідають визначеним навчальним цілям заняття;
- наявність стандартних (традиційних) оціночних інструментів, що використовуються для оцінки результативності різних аспектів діяльності управління;
- використання автентичних оціночних інструментів (в області сучасного оцінювання автентичний процес передбачає занурення учасника освітнього процесу в умови, максимально наближені до вимог реального професійного середовища, що сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності та «глибшому усвідомленню здобувачем своїх цілей і можливостей для самореалізації»);
- система оцінювання підбирається виходячи з характеристик досліджуваного матеріалу, конкретної ситуації, а, головне, – з особливостей контингенту освіти;
- багаторівневість оцінки (взаємооцінювання; самооцінка здобувача);
- застосування індивідуальних і групових оцінок;
- системність використовуваних новацій для усіх учасників оцінювального процесу (для забезпечення порівнянності результатів оцінювання);
- проведення максимально регулярного оцінювання; складання чітких умов оцінювання;

- наявність певного ризику в методах оцінювання можливо мінімізувати шляхом детального відпрацювання процесу оцінки;
- обов'язкове здійснення за підсумками оцінювання аналізу досягнень з метою моніторингу позитивних і негативних результатів, плануючи шляхи подальшого розвитку.

Для кожного семестру пропонується розроблений міждисциплінарний діагностичний комплекс, де всередині кожного комплексу виділяють чотири організаційних етапи його функціонування, відповідні побудови «петлі якості освітнього процесу»: *підготовчий модуль, модуль оцінки, модуль корекції*.

Змістовність *підготовчого модуля* відповідає педагогічним умовам реалізації міждисциплінарного діагностичного комплексу і включає складові: побудова міждисциплінарної інтеграції, розробка таксономії цілей, складання планів-графіків проведення оцінювальних заходів, формування оцінювального комплексу (анкети-опитувальники, тести, кейси та ін.), організація рейтингової системи оцінювання, планування співпраці зі стейкхолдерами на етапі поточної і підсумкової оцінки.

Уточнимо, що для реалізації міждисциплінарної інтеграції були конкретизовані теми освітніх складових та проведено коригування окремих навчальних тем (для усунення дублювання), додано посилання на раніше вивчений матеріал, проведені організаційні заходи, які дозволяють підвищити рівень педагогічного співробітництва між викладачами кафедри та викладачами суміжних кафедр (об'єднані науково-методичні семінари, засідання кафедр і т. д.). Для професійних компетенцій майбутніх управлінців була розроблена таксономія нормативних і індивідуально-особистісних (варіативних) цілей.

Матриці проведення контрольно-оціночних заходів були виконані з потижневою градацією як всередині опанованих дисциплін, так і між ними відповідно до послідовності формування компетенцій згідно з традиційною схемою видів контролю (поточний, проміжний, підсумковий). На основі графіків (матриць) була визначена оцінювальна методика. Були внесені уточнення в систему рейтингової оцінки компетенцій здобувачів університету.

Зазначимо, що *підготовчий модуль* сприяє ефективному функціонуванню всіх елементів міждисциплінарного діагностичного комплексу шляхом проектування супровідних методичних комплексів,

що містять інструкції щодо організації моніторингу, сформовані бланки відповідей, опис застосовуваних технологій контролю результатів, інструкції з обробки початкових даних, шкалюванню і оцінюванню підсумків.

Основний модуль міждисциплінарного діагностичного комплексу – *модуль оцінки*. Враховуючи попередні дослідження нам стало очевидно, що компетенцію не можна спостерігати безпосередньо, про неї можна зробити висновок тільки на підставі здійснюваної суб'єктом професійної діяльності, а точніше – на підставі її результатів. Для оцінки компетенцій спеціаліста необхідно виявити орієнтовну сукупність різних видів діяльності та показників якості її здійснення, які дозволять зробити достовірні висновки про якість професійних компетенцій майбутніх управлінців.

У межах нашого дослідження ми вивчаємо процес оцінювання з точки зору можливості якісно розвивати професійну компетентність майбутнього керівника на основі діагностики і моніторингу навчального процесу, застосовуючи оцінювання всіх складових навчально-професійної діяльності здобувача вищої освіти.

У межах міждисциплінарного діагностичного комплексу виокремлено два критерії оцінки – *малий, відповідний внутрішній оцінці* (оцінка сформованості компонентів компетенцій) і *великий – зовнішній оцінці* («сертифікація» компетенцій). Процедура зовнішньої і внутрішньої оцінок компетенцій не можуть бути відокремлені. В сукупності вони утворюють систему оціночних процедур, що визначається нами в роботі як природний механізм саморегуляції процесу професійної підготовки здобувача, побудований на основі безперервності процесу оцінки, професійної орієнтованості, зворотного зв'язку між усіма представниками оціночного процесу, оперативного коригування навчального процесу, цілісності оцінювальних механізмів, презентації змін у розвитку освітніх досягнень здобувачів університету.

У ході розробки критеріїв оцінювання всередині діагностичного комплексу за основу була взята процедура підсумкової атестації, оскільки вона, орієнтуючись на традиційні типи контролю, є однією з небагатьох, яка повністю адаптивна до нової компетентнісної освітньої моделі. Її адаптивність виражається, перш за все, в її багатокомпонентній і інтегративній структурі, яка включає оцінку результатів різних видів навчальної діяльності, спрямованих на

реалізацію професійних компетенцій майбутніх керівників, а також безпосереднього освоєння даних видів діяльності. На етапі підсумкової державної атестації можливо організувати процес не тільки коректного оцінювання кожної компетенції за ознаками прояву в формі трудових функцій, а й сукупності компетенцій. Також процедура підсумкової атестації досить тривала за часом. Крім цього, підсумкова атестація має професійною орієнтованістю «за замовчуванням».

Професійна орієнтованість розробленого діагностичного комплексу забезпечується шляхом організації методів і оцінювальних засобів в контексті майбутньої професійної діяльності управлінця з урахуванням реальних виробничих ситуацій. До оцінювальних засобів, в рамках яких можливе моделювання реальних професійних ситуацій, відносять *ділові ігри, кейс-технології, метод проектів*. При розробці подібних вимірників найбільш складним питанням залишається те, що поставлені проблеми не мають визначеного рішення, і для розробника важливо прорахувати можливі ситуації. При цьому основними перевагами даних засобів можна віднести: широкий спектр оцінювальних компетенцій; можливість організації індивідуальних завдань; оцінка не тільки результату, але і процесу.

Стосовно до процесу професійної підготовки управлінця подібні оціночні засоби, які включають індивідуальні, творчі завдання, підсумком вирішення яких є певний продукт із заданими властивостями. Як приклад в рамках нашого дослідження, що демонструє інтегративність і професійну орієнтованість оцінювальних засобів.

У 4-му семестрі виконується *курсний проєкт*, контроль за виконанням якого здійснюється згідно з графіком контрольних точок, які відповідають основним етапам управління, де на кожному етапі передбачено використання певного оціночного засобу. На етапі технічного завдання пропонується написання есе (основа для введення пояснювальної записки проєкту), пропозиції – виконання презентації (обґрунтування моделей-аналогів і т. д.). В подальшому презентація може стати частиною загальної презентації проєкту. Контроль за виконанням проєктів проходить у формі відкритого перегляду авторських робіт.

На етапах *розробки пропозицій та проєктів* контроль здійснюється у вигляді *взаємоконтролю студентів*, які навчаються, заповнюючи спеціально розроблені бланки. Можливе проведення

круглого столу і т. д. Виконання документації проєкту контролюється викладачем в особистій бесіді. Формою захисту проєкту також можна варіювати – вона може проходити за «класичною схемою», в формі ділової гри.

У 3 семестрі передбачено залік, який ми пропонуємо провести у форматі конференції, де будуть обговорюватись статті, написані за темою курсового проєкту. З детальними інструкціями з написання статті здобувачам пропонують ознайомитися на початку семестру. Наукові дослідження можуть бути написані в співавторстві (група студентів, студенти і викладач). Етапи написання статті контролюються викладачем і студентом, шляхом заповнення журналу рекомендацій і рефлексивного щоденника.

Представлена багаторівневість вимірювань значно підвищує достовірність прийнятих рішень при оціночних процедурах, а також дозволяє відслідковувати динаміку навчальних і професійних досягнень здобувачів вищої школи протягом певного проміжку часу.

Вимірювачі всередині міждисциплінарного діагностичного комплексу включають різні оцінювальні засоби, які будуються на виборі системи показників і критеріїв сформованості компетенцій, а також використанні методів багатовимірної шкалювання.

Процес зовнішньої оцінки визначає рівень сформованості компетенції шляхом порівняння з прийнятими нормами (знаходження відповідності), який є основою для проведення оцінювання нормативних цілей професійної підготовки управлінців. Процес внутрішньої оцінки визначає відповідність індивідуально-особистісним цілям керівника, що включає динаміку професійних досягнень здобувачів та розвиток їх професійного самосвідомості.

Модуль корекції – ключовим стимулом оцінювання виступає якісний зворотній зв'язок між суб'єктами оцінювання, який виявляється в процесі інформування про результати оцінювання самих здобувачів та в можливості надання пропозицій з метою підтримки і подальшої розробки їх освітніх траєкторій. Удосконалення результату розвитку відбувається шляхом впровадження в освітній процес такого компонента як *журнал рекомендацій*.

У *журнал рекомендацій* вносяться пропозиції, сформульовані на основі результатів внутрішньої оцінки викладачів і взаємооцінки студентів. За допомогою цього інструменту рекомендацій коригується навчальний процес та формується індивідуальна траєкторія розвитку

професійної компетентності майбутнього керівника. Журнал дозволяє здійснювати спостереження за навчально-практичним прогресом здобувача, виокремлюючи основні проблеми та успіхи в процесі засвоєння різних аспектів професійної діяльності.

Конкретизуємо, що у журнал рекомендацій вносяться *пропозиції*, що формуються на основі результатів, отриманих під час внутрішньої оцінки діяльності викладачів та взаємооцінки здобувачів. Цей інструмент стає важливим елементом процесу коригування навчання, адже він надає можливість виявляти потребу в удосконаленні освітніх методик та підходів. Використовуючи журнал рекомендацій, здійснюється побудова індивідуальних траєкторій розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців, що дозволяє персоналізувати процес навчання, спрямовуючи його на актуальні потреби та цілі кожного учасника освітнього середовища.

Рефлексивний щоденник, введений в структуру внутрішнього оцінювання, має на меті стимулювати розвиток професійної самосвідомості майбутнього управлінця. Поняття «*рефлексія*» є багатофункціональним, охоплюючи цілу низку тлумачень в різних наукових контекстах. Проте, в межах нашого дослідження, ми визначаємо рефлексію як процес усвідомленого й критичного аналізу власної навчально-практичної діяльності, який може бути спрямований на оцінку попередніх або ретроспективних дій. Це не лише аналіз проблем чи досягнень, але й глибоке осмислення їх сутності, що дозволяє спрогнозувати нові перспективи для подолання труднощів або досягнення успіху.

Рефлексивний процес є ключовим для розвитку професійної самосвідомості, оскільки дозволяє майбутнім фахівцям з управління не лише оцінювати свої дії, але й глибше розуміти їх вплив на свою професійну діяльність. Важливою є здатність до рефлексії як на інтуїтивному рівні, так і на раціональному, що відкриває нові шляхи для самовдосконалення, адаптації до нових реалій та вибору найбільш ефективних методів вирішення професійних завдань. В даному контексті рефлексивний щоденник є важливим інструментом у процесі підтримки до професійного самовдосконалення й фактором активізації розвитку креативно-інноваційного мислення в здобувачів.

Для розробленої нами структури міждисциплінарного діагностичного комплексу особливе значення мають два компоненти рефлексивного самоаналізу: *ретроспективний і випереджаючий*.

Ретроспективний компонент призначений для аналізу і оцінки діяльності, яка відбулася, процесів, що відбулися вже. Рефлексивна взаємодія націлена на більш повне уявлення і структурування досвіду, який настав раніше, де задіюються передумови, цілі, процеси і результати діяльнісної праці або її окремі структуровані етапи. Дана форма виконує виявлення помилок, пошуку їх причин, власних невдач, успіхів. Тоді як *випереджаюча рефлексія* – це міркування про майбутню діяльнісну працю, усвідомлення діяльності, що відбувається, планування шляхом вибору найбільш вдалих способів, що прогноуються на майбутнє.

Щоденник заповнюється здобувачами після завершення вивчення теми самостійно, і включає в себе по кожній темі три розділи, кожен з яких виконує певні функції. Перший розділ – для фіксації реакції учасників на почуте або прочитане і являє собою таблицю з двох граф: у першій записуються ідеї або цитати, в другій – коментарі до них. Наступний розділ включає власні роздуми здобувачів на досліджувану тему. Третій розділ містить лист викладачеві з загальними питаннями і пропозиціями. У свою чергу, включення в систематичну оціночну діяльність здобувача рефлексивного щоденника дозволяє сформулювати в них такі здібності: готовність до регулярного самостійного планування, яка виражається в самостійному визначенні навчальних професійних задач, у виборі способу їх рішення і взагалі – в організації своєї навчально-професійної діяльності; готовність до самооцінки результативності своєї академічної діяльності – вміння адекватно підійти до оцінки своїх освітньо-професійних досягнень, бачити свої слабкі місця, і найголовніше – можливості чітко визначити, що потрібно зробити, щоб покращити власні результати.

Значна роль у розвитку цих здібностей належить *позитивній мотивації до навчально-професійної діяльності*. Результати оцінки ходу і результати діяльності складають аналітичну діяльність суб'єктів навчально-професійної діяльності.

Суб'єктом навчально-професійної діяльності, в першу чергу, є сам здобувач вищої освіти, що здійснює самоаналіз і самооцінку ходу і результату навчально-професійної діяльності. Також важливими є оцінювальна експертиза потенційних споживачів результатів професійної діяльності фахівця, які виступають в якості експертів в діагностичних процедурах.

Роль викладача в процесі діагностики носить наскрізний характер і розглядається як інструмент забезпечення об'єктивної оцінки професійних компетенцій майбутнього управлінця в контексті порівняння: роботодавець – особистість студента – викладач (суспільство і держава).

Основою для визначення системи оцінювання або виставлення балів за виконання завдань виявився *аналіз спектра відповідей здобувачів та співвіднесення даного спектра відповідей з експертними критеріями оцінювання*. Оцінка здійснювалася викладачами-предметниками, керівниками практики, соціальними партнерами шляхом самооцінки самими здобувачами. Кожен критерій оцінювався окремо по 10-бальній шкалі (таблиці 3 – 7).

Таблиця 3

Ціннісно-позиційний критерій професійної компетентності здобувачів вищої освіти (Ц)

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
Ц1	Використання отриманих знань на практиці, в конкретних життєвих ситуаціях	Тестування, кейс-вимірювачі
Ц2	Прагнення і здатність до самостійного креативного вирішення професійних завдань	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі
Ц3	Розуміння необхідності розвитку професійної компетентності	Тестування, анкетування

Таблиця 4

Когнітивний критерій професійної компетентності здобувачів вищої освіти (К)

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
K1	Знання управлінських термінів і понять, вміння пояснити їх зміст	Тестування
K2	Вміння правильно аналізувати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки управлінських проблем	Кейс-вимірювачі, проекти
K3	Застосування знань для вирішення стереотипних і нестандартних завдань	Кейс-вимірювачі, проекти

Таблиця 5

**Професійно-значущий критерій якості професійної
компетентності здобувачів вищої освіти (П)**

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
П1	Вміння приймати раціонально обгрунтовані управлінські рішення в умовах ризику	Тестування, кейс-вимірювачі
П2	Наявність професійного чуття, що спрацьовує в критичних ситуаціях	Тестування, анкетування, аналіз продуктів навчальної та дослідницької діяльності
П3	Вміння справлятися з конфліктними ситуаціями і стресовими факторами	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі

Таблиця 6

**Суб'єктний критерій професійної компетентності здобувачів
вищої освіти (С)**

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
С1	Рівень самооцінки	Тестування, анкетування кейс-вимірювачі
С2	Ступінь критичності в оцінці результатів своєї діяльності, впевненість в успіху, у власних силах	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі
С3	Вміння аналізувати свою поведінку в разі конфлікту	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі

Таблиця 7

**Креативно-діяльнісний критерій професійної компетентності
здобувачів вищої освіти (Д)**

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
Д1	Готовність до інноваційної підприємницької діяльності за допомогою сприйняття інновацій	Спостереження, тестування, кейс-вимірювачі
Д2	Здатність виявляти нові елементи в налагодженому процесі управління	Спостереження, тестування, кейс-вимірювачі
Д3	Вміння пошуку виходу зі скрутних управлінських ситуацій	Тестування, кейс-вимірювачі

З метою отримання необхідних емпіричних відомостей нами використовувалася система загальноприйнятих методик якісного аналізу усних і письмових відповідей, контрольних робіт, бесід, спостережень, експертна оцінка, тестування, кейс-вимірювачі, статистичні методи обробки результатів.

Оцінка рівня розвитку професійної компетентності здійснювалася за допомогою єдиної сукупності критеріїв, визначених на основі розробленої нами моделі формування професійних компетенцій майбутніх менеджерів. Для діагностики особистісно-мотиваційного компонента використовувалися: морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) (В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина); опитувальник з оцінки рівня домагань В. К. Гербачевського; опитувальник Е. М. Павлутенкова «Основні мотиви вибору професії»; методика діагностики схильності до виконавської або творчої праці А. Г. Грецова.

Для діагностики пізнавального компонента застосовувалися *тестові завдання закритого типу з одним і декількома правильними варіантами відповіді*. Сформованість дій за видами діяльностей (художня, проектна, інформаційно-технологічна) визначалася за результатами виконання респондентами завдання.

Для діагностики рефлексивного компонента використовувалися: методика визначення індивідуального підходу рефлексивності (В. В. Пономарьова, А. В. Карпов); методика діагностики здатності до самопізнання «Що значить пізнати себе?»; методика діагностики здатності до саморозвитку, самоосвіти (В. І. Андрєєв); тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» (С. В. Ковальов); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко).

Для використання математичного апарату в процесі статистичної обробки результатів були переведені виділені критерії та показники в кількісні еквіваленти за допомогою числових систем певними оцінками (балами): 0 балів – граничний рівень розвитку компонента професійної компетенції з даного критерію; 1 бал – базовий рівень; 2 бали – підвищений рівень.

Результати діагностики рівня сформованості компонентів професійних компетенцій у студентів на констатувальному етапі експерименту представлені в таблиці 8.

Таблиця 8

**Рівні критеріїв компонентів професійної компетентності
здобувачів вищої освіти (КЕ)**

Назва критеріїв	Рівневі показники сформованості компонентів ПК у вибірці респондентів						Всього учасників	
	високий		середній		низький		кількість	%
	кількість здобувачів	частка (%)	кількість здобувачів	частка (%)	кількість здобувачів	частка (%)		
Ціннісно-позиційний	34	40	29	34	22	26	85	100
Когнітивний	15	18	41	48	29	34		
Професійно-значущий	12	14	44	52	29	34		
Суб'єктний	25	29	35	41	25	30		
Креативно-діяльнісний	8	9	43	51	34	40		

Аналіз п'яти ключових критеріїв (табл. 8) дозволяє зробити наступні висновки:

- *ціннісно-позиційний критерій*: лише 40% здобувачів демонструють високий рівень усвідомлення важливості професійного зростання, що вказує на потребу в посиленні мотиваційних складових навчання;

- *когнітивний критерій*: найнижчий рівень розвитку (18% – високий, 34% – низький), що вказує на не достатнє засвоєння базових знань і потребу в модернізації методів викладання;

- *професійно-значущий критерій*: найкращі результати серед усіх критеріїв, проте навіть тут 34% здобувачів залишаються на низькому рівні, що свідчить про необхідність розвитку таких навичок, як управління конфліктами, прийняття рішень і тайм-менеджмент;

- *суб'єктний критерій*: лише 29% респондентів мають високий рівень рефлексивності та самооцінки. Це вказує на потребу формування вмінь аналізу власної діяльності та критичного мислення;

- *креативно-діяльнісний критерій*: найгірший показник серед усіх компонентів (9% – високий рівень). Це свідчить про необхідність розвитку творчих і аналітичних здібностей у студентів.

Отже, при діагностиці *особистісно-мотиваційних компонентів* були зроблені висновки про соціальну незрілість респондентів,

невмінні зіставляти цілі формування професійних компетенцій з глобальними цілями життя і недооцінки ролі професійних видів діяльності в майбутньому житті. В ході діагностики *пізнавального компонента* було визначено, що здобувачами допускаються грубі помилки в використанні професійної термінології; демонструють слабе знання основного змісту навчальних дисциплін. В процесі виконання завдань у респондентів були відзначені: зайва скутість в прийнятті рішень; недостатньо розвинені вміння, слабо виражена індивідуальність, стереотипності мислення.

Аналіз результатів діагностики *рефлексивних компонентів професійних компетенцій* дозволив зробити висновок про низький ступінь розвитку в здобувачів рефлексивних навичок, що виражалося, перш за все, в невідповідності адекватно оцінювати свої досягнення і помилки з урахуванням реальної ситуації, в слабкому самоаналізі за виділенням в собі «сильних» і «слабких» професійних і особистих якостей.

Як видно з даних таблиці 8, за всіма компонентами розвитку професійної компетентності переважає в основному *середній рівень*. Незначно краще значення має *професійно-значущий критерій*, але це, на нашу думку, пов'язано з вибором здобувачів вищої освіти відповідного напрямку підготовки ще на етапі приймальної компанії у закладі вищої освіти. Найбільш низький рівень виявлено у *когнітивного критерію*, який показує, що професійна позиція майбутнього управлінця відрізняється нестійкістю або носить фрагментарний характер (рис. 1).

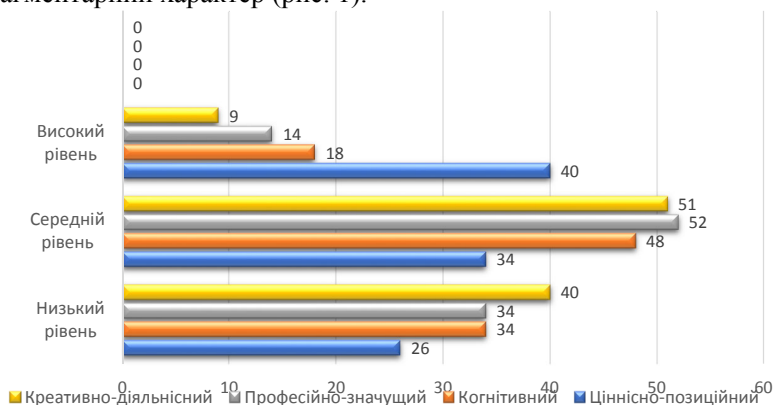


Рис. 1. Відсоткове зображення компонентів розвитку професійної компетентності за рівнями критеріїв

Отже, *відсутня зацікавленість* в засвоєнні теоретичних постулатів професійної компетентності майбутніх керівників, що не дало змоги всім здобувачам вирішувати складні управлінські завдання. *Відсутня мотивація* до розширення знань з професійної діяльності. У респондентів не сформований індивідуальний стиль поведінки при пошуку виходу з кризових управлінських ситуацій, а також вміння контролювати свої дії і дії інших людей в умовах організації.

Інтеграційна оцінка розвитку професійної компетентності представлена на рисунку 2. Отримані дані свідчать про *переважання середнього рівня сформованості професійної компетентності* серед здобувачів (40%), що свідчить про базову готовність до вирішення професійних завдань, але з обмеженими можливостями для творчого та інноваційного підходу. *Високий рівень* було зафіксовано лише у 34% респондентів, що є недостатнім для сучасних вимог ринку праці. *Низький рівень компетентності* демонструє 26% досліджуваних, що вказує на значну потребу в корекції навчального процесу.

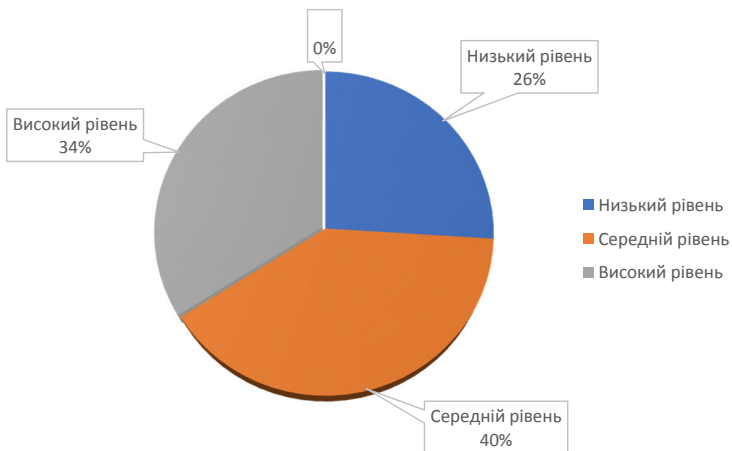


Рис. 2. Розподіл кількості респондентів (у %) за рівнями сформованості професійної компетентності (інтеграційна оцінка)

Основні проблемні зони, виявлені в констатувальному експерименті, свідчать про кілька суттєвих *недоліків у процесі формування професійної компетентності в здобувачів вищої освіти, зокрема:*

- часткова інтеграція теоретичних знань із практичною діяльністю;
- відсутність достатньої мотивації здобувачів до професійного розвитку та розширення компетентностей;
- нерозвинені навички самостійного прийняття рішень, аналізу ситуацій і адаптації до невизначених умов;
- низький рівень залучення здобувачів вищої школи до рефлексивного аналізу власних дій (досягнення та помилки).

На основі результатів експерименту, спрямованого на вивчення рівня розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців, доцільно *запропонувати низку рекомендацій, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу та розвиток ключових компонентів професійної компетентності здобувачів університету:*

1. Розробка навчальних програм, які включають кейс-методи, рольові ігри, проєктну діяльність для підвищення креативності та когнітивних навичок.
2. Впровадження рефлексивних практик (ведення щоденників, аналіз управлінських ситуацій, інтерактивне спілкування).
3. Посилення практично-орієнтовної складової навчального процесу шляхом ефективної співпраці з роботодавцями та залучення здобувачів вищої освіти до стажувань і реальних проєктів на лояльних умовах.
4. Розробка методики для стимулювання мотивації здобувачів, зокрема за рахунок зворотного зв'язку та індивідуалізації навчальних траєкторій.

Отже, впровадження цих рекомендацій сприятиме успішному формуванню фахової складової майбутніх керівників, здатних ефективно діяти в умовах швидко змінюваного та конкуренто-професійного середовища.

Констатувальний експеримент *підтвердив гіпотезу* про необхідність удосконалення освітньої складової через впровадження структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності. Модель, що інтегрує сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування *когнітивного, ціннісно-позиційного, професійно-значущого, суб'єктного та креативно-діяльностного компонентів компетентності*, сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців з управління. Виявлені проблеми стали основою для формулювання педагогічних умов, що будуть реалізовані

на наступних етапах дослідницької роботи з метою удосконалення процесу навчання та підвищення ефективності розвитку професійної компетентності майбутніх керівників. Таким чином, результати констатувального експерименту створюють міцне підґрунтя для *впровадження інноваційних методів навчання*, що сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців з управління та їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

ЗМІСТ

Передмова	3
-----------------	---

Частина 1.

ВПЛИВ ВІЙНИ НА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ЇХ ПОТЕНЦІЙНИХ КЛІЄНТІВ

Деонтологічні предиктори адаптивності до невизначеності викладачів прифронтових закладів вищої освіти <i>Токарева Наталя</i>	5
Прийняття скаліченого тіла після важкого поранення як інтрапсихічний конфлікт <i>Корчакова Наталія</i>	35
Актуальні проблеми розвитку ментального здоров'я особистості в сучасних умовах кризового суспільства <i>Волошина Валентина, Варіна Ганна</i>	71
Суб'єктивне переживання стресу здобувачами вищої освіти в умовах воєнного стану та у взаємозв'язку із самоусвідомленням <i>Савелюк Наталія</i>	101

Частина 2

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ : МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Особливості викладання психології у вищій школі з урахуванням цілей сталого розвитку <i>Ширяєва Людмила</i>	147
Екскурс у методологію психологічного дослідження позитивного та саногенного мислення особистості <i>Булах Ірина, Цьомик Христина</i>	170

Науково-методологічні парадигми в консультативній психології <i>Попелюшко Роман</i>	204
Змістові аспекти викладання дисципліни «Психологія освітньої діяльності» <i>Созонюк Ольга</i>	234
Вплив кризи на психологічне благополуччя особистості <i>Назарець Людмила</i>	269

Частина 3. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Оцінювання професійної компетентності майбутніх управлінців : міждисциплінарний підхід <i>Березюк Тетяна</i>	298
Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів на заняттях дисципліни «Логопсихологія» <i>Руденко Наталія</i>	332
Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців психологічної служби освіти у контексті сучасних вимог <i>Кулакова Лариса</i>	342
Розвиток соціального інтелекту майбутнього педагога у процесі професійної підготовки <i>Руслан Кулаков</i>	372
Психологічні аспекти взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та життєвих перспектив у юнацькому віці <i>Варіна Ганна, Ковальова Ольга</i>	402
Список використаних джерел	429
Авторський колектив	453

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 18.03.2025 р. Формат 60х84 1/16.
Друк цифровий. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 28,65. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.