

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

МАРЧУК АЛІСА АНДРІЇВНА

УДК 378.147: 371.11]:78 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧІВ І  
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки  
Галузь знань Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник Борова Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук,  
професор

*Дисертація є ідентичною іншим примірникам дисертації*  
*Голова спеціалізованої вченої ради ДФ 64.055.021*  
*д.пед.н., професор* *Тетяна КОЛБІНА*

Харків – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Марчук А. А.* Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія і методика управління освітою. – Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця МОН України, Харків, 2021.

Дисертація є науково обґрунтованим та експериментально перевіреним дослідженням з питання управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Дослідження спрямоване на визначення основних структурних елементів процесу управління взаємодією викладача й студента, створення на цій основі моделі та її застосування, що забезпечить оптимальний рівень кооперації викладача та студента, а також збалансовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що, у свою чергу, буде мати позитивний вплив на підвищення якості та ефективності підготовки менеджерів у закладі вищої освіти.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена тим, що світовий ринок праці швидко реагує на зміни в суспільстві й визначає відповідні часу вимоги до фахівців. Тому система підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти повинна мати гнучкі структури управління освітнім процесом задля задоволення потреб суспільства. Побудова освітньої діяльності на паритетних засадах її учасників є більш гнучкою та вмотивованою. З огляду на це управління освітнім процесом в умовах такої взаємодії має бути гнучким та скерованим на досягнення визначеної мети, що уможливорює позитивний вплив на підготовку конкурентоспроможних фахівців, зокрема менеджерів організацій.

Управління педагогічною взаємодією конкретизовано як динамічний багатофакторний процес взаємокорекції, скерований на взаємоузгоджену дію

суб'єктів інтеракції в освітньому просторі на адаптивній основі. Педагогічну взаємодію визначено як взаємоузгоджену комунікативну діяльність суб'єктів освітнього процесу, що спрямована на реалізацію освітніх цілей.

Виокремлено аспекти готовності до управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Розроблено модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, яка містить компоненти: концептуально-методологічний, організаційно-змістовий та діагностично-результативний, які взаємопов'язані між собою. В основу моделі покладені системний, діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, комунікативний акмеологічний, аксіологічний, організаційно-культурний підходи, теорія адаптивного управління та концепція спрямованої самоорганізації. Принципи системності й цілісності, принцип раціонального поєднання прав, принцип об'єктивності й повноти інформації, принцип демократизації та гуманізації, принцип адаптивного управління, принцип діалогічної взаємодії, принцип освітньої спрямованості. Організаційно-змістовий блок містить функції управління педагогічною взаємодією: планування, мотивацію, організацію, контроль. Кожна функція має змістове наповнення діяльності викладачів і студентів на тому чи іншому етапі взаємодії. Діагностично-результативний блок містить такі складові, як моніторинг та очікувані результати. Розроблена кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Очікуваними результатами розробленої моделі є підвищення рівня сформованості в студентів навичок взаємодії на основі діалогової комунікації та підвищення рівня сформованості у викладачів навичок управління педагогічною взаємодією.

У роботі обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі

професійної підготовки; організаційно-методична підготовка викладачів; організація освітнього середовища на основі ІКТ; виокремлено аспекти, які мають урахуватися в ході реалізації організаційно-педагогічних умов, а саме: управлінський, діяльнісний, зміст педагогічної взаємодії, учасники педагогічної взаємодії, форми комунікацій у педагогічній взаємодії, комунікативні вміння щодо здійснення педагогічної взаємодії, форми здійснення педагогічної взаємодії.

З метою експериментальної перевірки моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки створено кваліметричну субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки спрямована на відстеження результатів сформованості в студентів навичок взаємодії на основі діалогової комунікації та сформованості у викладачів навичок управління педагогічною взаємодією. В основі субмоделі є діагностичні та мотиваційні механізми, що уможлиблює більш ефективне використання розробленої моделі. Кваліметрична субмодель складається з факторів та їх змістових критеріїв, а саме таких факторів: аналізу стану готовності до змін у педагогічній взаємодії, планування педагогічної взаємодії, організації педагогічної взаємодії, мотивації педагогічної взаємодії, контролю педагогічної взаємодії, результату.

Розроблені методичні рекомендації містять основні питання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Використання методичних рекомендацій має міждисциплінарний та загальнопедагогічний характер, тому що модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки є відкритою системою, що розвивається, і створена з метою визначення ефективних шляхів

взаємодії викладача та студента задля вдосконалення навичок управління педагогічною взаємодією викладача й формування професійної компетентності майбутнього менеджера організацій.

Про ефективність розробленої моделі свідчать дані контрольного етапу експериментальної роботи. Результати статистичних підрахунків дають підставу стверджувати, що застосування розробленої моделі в експериментальній групі привело до позитивної динаміки показників управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в апробації моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; науково-обґрунтованих організаційно-педагогічних умов управління педагогічною взаємодією; у створенні методичних рекомендації щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Теоретичні положення та фактичний матеріал можуть бути використані викладачами для підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Отримані результати дослідження можуть бути корисними науковцям, аспірантам, магістрантам у подальших дослідженнях щодо підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця (довідка № 21/86 - 27 - 80 від 25.05.2021р.), Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова, (довідка № 1139, від 07.06.2021р.); в освітній процес Київського національного університету технологій та дизайну, (довідка № 06 – 06 / 878, від 26. 05. 2021р.)

Теоретичні положення та практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані викладачами в ході освітнього процесу для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, для розроблення навчальних та робочих програм, створення навчальних посібників; студентами

– у процесі написання курсових, магістерських проєктів. Матеріали дисертації можуть бути використані під час підготовки курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

*Ключові слова:* управління педагогічною взаємодією, педагогічна взаємодія, професійна підготовка, менеджер організації, моніторинг, коучинг, культура організації, комунікативна компетентність, змішане навчання, імедіативність.

## SUMMARY

Marchuk AA. Management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training. - Qualifying scientific research should be treated as a manuscript.

The thesis for obtaining a Doctor of Philosophy (Ph.D.) in specialty 011 - Educational, Pedagogical Sciences. specialization - theory and methods of education management – Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ministry of Education and Science of Ukraine - Kharkiv, 2021.

The thesis is a scientifically substantiated and experimentally tested research of the problem of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training. The study is focused on identification of the main structural elements of the process of managing teacher-student interaction, creating and applying a model on this basis that will ensure the optimal level of teacher-student cooperation, as well as balanced subject-subject interaction, which will have a positive impact on improving the quality and efficiency of training of managers in higher education institution.

The topicality of the research problem is explained by the fact that the global labor market quickly responds to changes in society and determines the appropriate time requirements for professionals. Therefore, the system of training specialists in higher education institutions should have flexible structures for managing the educational process to meet the needs of society. Building educational activities on a

parity basis of its participants is more flexible and motivated. Based on the above, the management of the educational process in terms of such interaction should be flexible and aimed at achieving an outlined goal, which allows a positive impact on the training of competitive professionals, especially managers of organizations.

Management of pedagogical interaction is defined as an adaptive dynamic multifactorial process of mutual correction, aimed at the mutually coordinated action of the subjects of interaction within the educational environment. Pedagogical interaction is defined as a mutually coordinated communicative activity of the subjects of the educational process, aimed at the implementation of educational goals.

Aspects of readiness to manage pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training are singled out.

A model of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training, that contains such interconnected components as conceptual-methodological, organizational-semantic and diagnostic-effective has been developed. The model is based on systemic, activity, competence, synergetic, communicative, acmeological, axiological, organizational and cultural approaches, the theory of adaptive management and the concept of directed self-organization. Principles of systemacity and integrity, the principle of rational combination of rights, the principle of objectivity and information exhaustiveness, the principle of democratization and humanization, the principle of adaptive management, the principle of dialogic interaction, the principle of educational orientation became an integral of the research. Organizational and substantive block contains such functions of management of pedagogical interaction as planning, motivation, organization, control. Each function has a meaningful content of the activities of teachers and students at a particular stage of interaction. The diagnostic and result based block contains such components as monitoring and expected results.

A qualimetric submodel of the formation of skills of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training is developed. The expected results of the developed

model are an increase in the level of formation of students' interaction skills on the basis of dialogic communication and the level of formation of teachers' skills of managing pedagogical interaction.

The paper substantiates main organizational and pedagogical conditions of formation of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training; organizational and methodological training of teachers; organization of educational environment based on ICT. It also highlights main aspects that should be taken into account during the implementation of organizational and pedagogical conditions. They are managerial and activity-based aspects, content of pedagogical interaction, participants of pedagogical interaction, forms of communication in pedagogical interaction, communicative skills at pedagogical interaction and forms of pedagogical interaction.

In order to verify the model of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training experimentally the qualimetric submodel of formation of skills of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training is created. Qualimetric submodel of formation of skills of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of the organizations within the process of professional training focuses on tracking results of formation of students' skills of interaction on the basis of dialogic communication and formation of teachers' skills of managing pedagogical interaction. The submodel is based on diagnostic and motivational mechanisms, which allow more efficient use of the developed model. Qualimetric submodel consists of factors and their substantive criteria like analysis of readiness for changes in pedagogical interaction, pedagogical interaction's planning, organization, motivation, control and result.

The developed methodological recommendations contain the basic questions of application of model of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of the organizations within the process of professional training. The use of methodological recommendations has an interdisciplinary and general pedagogical



character, because the model of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training is an open developing system and created to identify effective ways of teacher-student interaction. formation of professional competence of the future manager of organizations.

The effectiveness of the developed model is evidenced by the data of the control stage of the experimental work. The results of statistical calculations give grounds to claim that the application of the developed model in the experimental group has led to a positive dynamics of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the training process.

The practical significance of the obtained research results involves practical evaluation of the model of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training; scientifically-based organizational and pedagogical conditions of application of the developed model; creating methodological recommendations for the application of the model of management of pedagogical interaction of teachers and future managers of organizations within the process of professional training. Theoretical principles and factual material can be used by teachers to train specialists in higher education institutions. The results of the study can be useful for researchers, graduate students, undergraduates in further research on the training of future managers of organizations.

Main results of the study are implemented in the educational process of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics. (reference No 21/86 - 27 - 80 of 25. 05. 2021), O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv (reference No 1139, of 07. 06. 2021); Kyiv National University of Technologies and Design, (reference No 06 - 06/878, of 26. 05. 2021).

Theoretical and practical developments presented in the thesis can be used by teachers during the educational process to prepare future professionals for professional activities; to develop training and work programs and study guides; students can use it-within the process of writing term papers, master's projects. The

materials can be used during the preparation of advanced training courses for teachers.

*Key words:* management of pedagogical interaction, pedagogical interaction, professional training, manager of the organization, monitoring, coaching, culture of the organization, communicative competence, blended learning, mediativity.

#### Список публікацій здобувача

#### **Статті у періодичному науковому виданні держави, яка входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу (Республіка Польща):**

1. Marchuk A. Theoretical background for pedagogical interaction within the framework of academic education. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. (03/2021). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2021. № 65. P. 14–22.
2. Борова Т., Марчук А. Моніторинг системи управління педагогічною взаємодією викладача і студента в освітньому процесі ЗВО. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 6 (34). Vol. 1. P. 27–34.

#### **Статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:**

3. Марчук А. А. Особливості застосування стилів комунікації в процесі управління педагогічною взаємодією. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Сер. «Педагогіка»: електронне наукове фахове видання. 2018. Вип. 4 (7). Режим доступу: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/63>
4. Марчук А. А. Особливості педагогічної взаємодії викладача та студента засобом змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Випуск. 21, том 3. С. 173–179. (**Index Copernicus**)
5. Марчук А. Теоретичні засади управління педагогічною взаємодією в закладі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський*

збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2020. Вип. 34, т 4. С. 196–201.

6. Борова Т. А., Маслова Н. І., Марчук А. А. Організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки фахівців. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Випуск 30, том. 2. С. 122–126. (**Index Copernicus**)

7. Марчук А. Модель управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки менеджерів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2021. Випуск 35, том 4. С. 210–215.

#### **Публікації за матеріалами конференцій:**

8. Marchuk A., Chekhratova O. The role of a teacher in student-centered learning. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матеріали міжнародної наукової щорічної конференції CED-2018* (Харків, 31 травня – 1 червня 2018 р.). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. С. 316–318.

9. Марчук А. А. Особливості виникнення конфліктів між викладачами та студентами у процесі професійної підготовки та шляхи їх розв'язання. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 29-30 березня 2018 р.). Харків: ТОВ «Цифра принт», 2018. С. 281–283.

10. Марчук А. А. Сутність педагогічної взаємодії викладача і студентів в процесі професійної підготовки менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. (м. Харків – м. Торунь, 18-19 березня 2019 р.). Харків: ФОП Панов А.М., 2019. С. 345–347.

11. Marchuk A., Urazova S. Blended learning and its impact on quality of education. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матеріали*

Міжнародної науково-практичної конференції: тези доповідей (Харків, 30-31 травня 2019 р.). Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 360–361.

12. Марчук А. Інноваційна складова готовності викладача до управління педагогічною взаємодією у процесі підготовки менеджерів. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 29–30 січня 2021 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. С. 121–124.

13. Марчук А. А. Організаційна культура як складова управління педагогічною взаємодією викладача і студента закладу вищої освіти. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning: conference proceedings, International scientific and practical conference.* (February 26–27, 2021). Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. PP. 204–207.

14. Marchuk A., Urazova S. Aspects of innovative education environment formation in the process of vocational development of managers. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків – м. Торунь, 16 квітня 2021 р.). Дніпро: «Середняк Т. К.», 2021. С. 204–206.

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	15
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ В МЕЖАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА	24
1.1. Теоретичні основи управління педагогічною взаємодією в межах університетської освіти на сучасному етапі розвитку суспільства	24
1.2. Сутність педагогічної взаємодії викладача й студента на основі змішаного навчання в процесі підготовки менеджерів організації	40
1.3. Готовність до управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	59
Висновки до розділу 1	72
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧІВ І МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	76
2.1. Модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	76
2.2. Організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	88
2.3. Технологія оцінювання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	101
Висновки до розділу 2	112
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧІВ І	118

## МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація і методика проведення педагогічного експерименту щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	118
3.2. Результати застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	144
3.3. Методичні рекомендації щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки	157
Висновки до розділу 3	175
ВИСНОВКИ	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	183
ДОДАТКИ	204

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ХНЕУ ім.С. Кузнеця – Харківський національний економічний університет  
імені Семена Кузнеця

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

S.C.O.R.E. – Symptoms Causes Outcomes Resources Effects

GROW – Goal, Reality, Options, What to do.

S.M.A.R.T. – Specific, Measurable, Agreed, Realistic, Time.

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний світ вимагає динамічного розвитку особистості для виконання поставлених професійних завдань. Розвиток соціуму побудований на ефективності взаємодії його членів. Формування навичок взаємодії на сучасному етапі розвитку суспільства є першочерговим завданням, що стоїть перед освітянами. Ринок праці висуває все нові вимоги та є критерієм для фахівців різних сфер діяльності. Тому професійна підготовка майбутніх спеціалістів має враховувати потреби сьогодення у виробничій сфері та швидкі зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства. За таких умов актуальності набуває формування навичок взаємодії в професійній діяльності на адаптивній основі. Освітня діяльність має віддзеркалювати реальні професійні взаємовідносини з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців. Відтак, питання формування вмінь взаємодії в майбутніх спеціалістів, зокрема менеджерів організації, стає актуальним. З метою вирішення цього завдання особливої уваги набувають управлінські фактори освітнім процесом задля вирішення проблем професійної підготовки в умовах прискореного розвитку суспільства. Процеси управління взаємодією в освітній діяльності мають відповідати вимогам часу, оскільки вони повинні відображати професійну взаємодію фахівців на виробництві.

Вплив європейської системи підготовки майбутніх фахівців дає можливість застосовувати та адаптувати до українських реалій запропоновані моделі, що сприяють оновленню поглядів в управлінні педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій.

Законодавчо-нормативною базою, що визначає процеси інтеграції в Європейський освітній простір, є: Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII; Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII; «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020рр.», Проект Концепції розвитку освіти до 2025 року, Державна національна програма



«Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Науковим підґрунтям означеного питання стали праці багатьох дослідників. В основі обґрунтування сучасного інформаційного суспільства покладені праці З. Бжезинського (політичний аспект), Д. Белла, Е. Тоффлера, Л. Мельника та М. Ситкіна (соціологічний аспект).

Управлінські питання в освіті розглядалися такими дослідниками: В. Маслов (методологія управління освітою), Г. Єльнікова (теорія адаптивного управління в освіті), Т. Борова (адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників на діалогічній основі), Г. Кравченко (адаптивне управління кафедральною системою закладів післядипломної освіти), О. Почуєва (технології адаптивного управління в освіті), З. Рябова (методологія маркетингового управління соціально-педагогічними системами), Г. Полякова (управління інноваційним освітнім середовищем) та інші.

Організаційну культуру як невід'ємну складову управлінського процесу розглядали М. Армстронг (управління людськими ресурсами), І. Блохіна, К. Гнезділова, О. Красненко, Л. Хижняк, Г. Тимошко (організаційна культура закладу освіти) та інші.

Тема взаємодії викладача і студента в освітньому процесі була висвітлена багатьма науковцями: Б. Ананьєв, Г. Андреева, Т. Кожушкіна, В. Куніцина, М. Обозов, О. Яструб, С. Ситнік (міжособистісна взаємодія); Т. Василюшина, Л. Карамушка, Т. Коломієць, Л. Подоляк та В. Юрченко розглядали психологію міжособистісної взаємодії; В. Кан-Калік і Н. Нікандров – соціально-психологічну взаємодію; К. Ібрагімова, Л. Кизименко, Л. Бедна – соціальну взаємодію; Т. Колбіна, В. Петренко – комунікативний аспект міжкультурної комунікації педагогічної взаємодії; О. Гончар, Н. Бібік, М. Подберезьський – педагогічну взаємодію; М. Євтух – педагогічну діяльність на основі взаємодії.

Насичення освітнього простору інформаційно-комунікаційними засобами навчання вивчали такі науковці, як Н. Авшенюк, Сандра Касіна Софтлік (теоретичне підґрунтя освітнього простору).

Проте зазначені вище науковцями напрями діяльності були спрямовані на певні напрями досліджень і управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, але не мали системного та цілісного характеру.

Актуальність дослідження вмотивовується широким проблемним полем, що можна представити у вигляді суперечностей між: зростанням запиту суспільства на компетентних менеджерів організацій та досить низьким рівнем сформованості універсальних компетентностей у процесі їхньої професійної підготовки; необхідністю теоретичного обґрунтування процесу управління педагогічною взаємодією та недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній науці; між переходом на електронну технологізацію освітнього процесу та недостатньою розробленістю питання педагогічної взаємодії в електронному освітньому просторі.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична обґрунтованість, потреба розв'язання виявлених суперечностей обумовлюють вибір теми: «Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця «Управління формуванням професійних компетентностей майбутніх фахівців в умовах інформаційного полікультурного освітнього простору» (номер державної реєстрації 0120U104231).

Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (протокол № 2 від 17. 10. 2017.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 6 від 28.11.2017 р.).

Мета дослідження – обґрунтування та експериментальна перевірка моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів

організацій у процесі професійної підготовки.

Для досягнення визначеної мети необхідно було виконати низку конкретних завдань:

1. Провести теоретичний аналіз з питання проблеми управління процесом педагогічної взаємодії викладача й майбутніх менеджерів організацій та дослідити стан готовності до управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

2. Теоретично обґрунтувати модель педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

3. Визначити та схарактеризувати організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

4. Розробити технологію оцінювання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

5. Провести експериментальне випробування розробленої моделі в освітньому процесі, з'ясувати її педагогічну ефективність.

6. Розробити методичні рекомендації щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Предмет дослідження – зміст управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети дослідження було висунуто таку гіпотезу: визначення основних структурних елементів процесу управління взаємодією викладача й майбутніх менеджерів організацій, створення на цій основі моделі, що забезпечить оптимальний рівень кооперації викладача та

студента, а також збалансовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що, у свою чергу, буде мати позитивний вплив на підвищення рівня сформованості навичок взаємодії як універсальних у процесі професійної підготовки менеджерів організацій у закладі вищої освіти та на рівень сформованості вмій управління педагогічною взаємодією у викладачів.

Для розв'язання поставлених завдань та одержання достовірних результатів було використано такі методи дослідження:

– теоретичні: метод системного аналізу літератури з філософії, педагогіки, психології, соціології дав змогу узагальнити й систематизувати дослідницькі праці для розв'язання проблеми управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; метод моделювання покладений в основу розроблення моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; метод кваліметрії дозволив створити факторну-критеріальну субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки;

– емпіричні методи: педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження, моніторинг, діагностичні методи (бесіди, анкетування, опитування, експертне оцінювання), обсерваційні методи (самопостереження, самооцінка) для визначення рівня сформованості педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки;

– математичні й статистичні методи обробки даних, одержаних методами спостереження й експерименту для опису педагогічних явищ та визначення оптимальних умов управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, метод перевірки статистичних гіпотез – t-критерій Стьюдента, непараметричний метод перевірки статистичних гіпотез за критеріями Манна-Уїтні.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше:

– розроблено та теоретично обґрунтовано модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки з урахуванням управлінської складової педагогічної взаємодії;

уточнено:

– визначення поняття «управління педагогічною взаємодією» з урахуванням діалогічного та адаптивного підґрунтя сутності цього поняття;

– зміст структурних компонентів управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, а саме врахована управлінська спрямованість педагогічної взаємодії;

– фактори та критерії сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, які мають кількісні показники та відображені у кваліметричній субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки;

– організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, що структуровані за аспектами щодо застосування розробленої моделі;

подальшого розвитку дістали: форми і методи управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки за рахунок застосування змішаних форм навчання й інтерактивних методів із застосуванням ІКТ в освітньому процесі.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в апробації моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; науково-обґрунтованих організаційно-педагогічних умов застосування розробленої

моделі; у створенні методичних рекомендації щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Теоретичні положення та фактичний матеріал можуть бути використані викладачами для підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Отримані результати дослідження можуть бути корисними науковцям, аспірантам, магістрантам у подальших дослідженнях щодо підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (довідка № 21/86 - 27 - 80 від 25.05.2021р.), Київського національного університету технологій та дизайну (довідка № 06 – 06 / 878, від 26.05.2021р.) та Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (довідка № 1139, від 07.06.2021р.). Теоретичні положення та практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані викладачами в ході освітнього процесу для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, для розроблення навчальних та робочих програм, створення навчальних посібників; студентами – у процесі написання курсових, магістерських проєктів. Матеріали дисертації можуть бути використані під час підготовки курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати дослідження обговорено на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах.

Матеріали дисертаційного дослідження обговорювалися й одержали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (2017 – 2021 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 14 публікаціях (з яких 8 – одноосібних), із них: 5 статей – у вітчизняних фахових наукових виданнях, 2 статті – у періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку

та Європейського Союзу (Республіка Польща), 7 – тези доповіді та матеріали наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації – 238 сторінок (9,91 авт. арк.). Дисертація містить 16 таблиць, з них 6 таблиць займають 4 повні сторінки; 8 рисунків, з них 3 рисунки займають 2 повні сторінки; список використаних джерел з 231 найменувань, із них 32 іноземними мовами – на 22 сторінках; 11 додатків – на 30 сторінках. Обсяг основного тексту дисертації становить 179 сторінки (7,45 авт. арк.).

## РОЗДІЛ 1

### УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЇ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

1.1. Теоретичні основи управління педагогічною взаємодією в межах університетської освіти на сучасному етапі розвитку суспільства

Сучасна університетська освіта повинна враховувати всі основні тенденції розвитку суспільства, які охоплюють глобалізацію та інформатизацію, інтеграцію у світовий простір тощо задля «підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [59]. Одним з основних завдань, які визначені в Законі України Про вищу освіту є «провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями» [59]. З метою виконання цього завдання необхідно дослідити основні фактори впливу на підвищення ефективності освітньої діяльності та визначити механізми управління ними задля досягнення визначеної освітньої мети. Якщо освітню діяльність розглядати як різновид людської діяльності, то її основними діячами є суб'єкти освітньої діяльності. З огляду на це можна зробити припущення, що ефективна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності може вплинути на підвищення якості надання освітніх послуг, а гнучке управління взаємодією оптимізує та упорядкує процеси продуктивної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, зокрема викладачів і студентів закладів вищої освіти (ЗВО).

У науковій педагогічній літературі феномен управління розглядався з різних підходів, гнучке управління було предметом дослідження таких



науковців, як Г. Єльнікова (теорія адаптивного управління в освіті) [54], Т. Борова (управління діалогічною взаємодією в освітньому процесі закладу вищої освіти на засадах адаптивного управління) [23], Г. Кравченко (адаптивне управління в межах кафедральної системи) [84], О. Почуєва (технології адаптивного управління в освіті) [143], З. Рябова (маркетингові технології управління закладом освіти на адаптивних засадах) [149] та інших.

Взаємодія викладача й студента розглядається науковцями в межах педагогічної взаємодії: І. Андрощук [5], О. Гончар [39], Л. Ковальчук [72], О. Марченко [105], М. Подберезський [136], зокрема Т. Колбіна [117], В. Петренко [132] та інші науковці досліджували педагогічну взаємодію в контексті формування міжкультурної комунікації в процесі професійної підготовки фахівців.

Запровадження елементів гнучкого управління педагогічною взаємодією суб'єктів освітньої діяльності надасть можливість створити сприятливі умови в системі професійної підготовки майбутніх фахівців, яка постійно змінюється, задовольняючи вимоги суспільства, яке знаходиться в постійному розвитку. У процесі управління нестабільними системами відбувається постійне пристосування та адаптація елементів системи до нового стану, тому для ефективного управління обираються такі управлінські механізми, які швидко пристосовують систему до постійних змін. Такі управлінські механізми існують в адаптивному управлінні соціально-педагогічними системами, тому в роботі вони взяті за основу.

На переконання В. Андрущенка, освіта, яка перебуває в постійному розвитку, має задовільнити потреби людини «знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі має змогу дати відповіді та підготувати людину до комфортного існування у сучасному суспільстві» [6]. Філософія освіти визначає вектори розвитку освітньої діяльності, наголошує на цінності освіти в житті людини для її комфортного існування в мінливому світі. Такий підхід підкреслює важливість запровадження гнучких, адаптивних механізмів в управління освітньою діяльністю, яка має здійснюватися її

суб'єктами з огляду на визначену освітню парадигму, що відбиває сутність сучасного розвитку суспільства.

У статті «Формування світоглядних понять у закладах вищої освіти в епоху глобалізації та космізації» Н. Поліщук підкреслює, що в епоху інформаційно-високотехнологічного науково-технічного прогресу «кожна людина має бути метою і рушійною силою розвитку духовної сфери суспільства» [141, с. 49]. Якщо освітній процес розглядати з позиції людиноцентризму як філософії «творення людини – конкретної, живої, енергійно напруженої, діяльність якої обумовлена єдністю розуму і душі» [87], то основною освітнього процесу є його суб'єкти діяльності, зокрема студенти та викладачі як партнери взаємодії. З огляду на це можна розглядати управління взаємодією викладача й студента на адаптивних засадах, що сприяє розвитку та самовизначенню в сучасному інформаційному суспільстві.

За твердженням В. Політанського, основною ознакою інформаційного суспільства є «виробництво й поширення інформації, перетворення її на головний вид послуг, а основоположне місце відводиться інтегрованим інформаційно-комунікативним технологіям, науковим галузям і знанням, які поступово перестають виконувати допоміжну функцію та перетворюються на самостійний ресурс, на основі якого приймаються важливі й необхідні рішення» [139, с. 143].

Виходячи з цього твердження, можна визначити провідну роль в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій, які допомагають перетворити отримані знання в процесі професійної підготовки на потужний потенціал для роботи та життя. Отже, освітня діяльність має бути спрямована на виконання цього завдання задля забезпечення комфортного буття людини в інформаційному суспільстві.

У соціальній філософії концепція інформаційного суспільства розглядається в руслі теорії постіндустріального суспільства, фундаторами якої були З. Бжезинський (політичний аспект) [13], Д. Белл [9], Е. Тоффлер (Alvin Toffler) [174] (соціологічний аспект).

Д. Белл, моделюючи постіндустріальне суспільство, пов'язував його, перш за все, з обробкою даних, управлінням та інформацією. Наголошував на тому, що це спосіб життя, який у поступово зростаючому ступені зводиться до взаємодії людей один з одним, тому що це суспільство, яке ґрунтується на послугах, зокрема освітніх. Дослідник зауважує, що інформація та знання є основою постіндустріального суспільства, яке стає глобалізованим [9]. Застосовуючи це твердження стосовно освітньої діяльності, можемо визначити першочерговим її завданням – формування взаємодії людей на основі інформаційно-комунікаційних технологій. На нашу думку, така взаємодія потрібна формуватися в процесі професійної підготовки фахівців, яка містить в основі необхідні знання та вміння й відповідає потребам глобалізованого суспільства.

Е. Тоффлер зауважив, що глобальні перетворення третьої хвилі призведуть до нового розуміння глобалізованої свідомості та структури міжнародного управління, яка буде нагадувати матрицю, що використовують найбільш просунуті корпорації. Головною сировиною нової економіки стануть інформація та уявлення. У зв'язку з безпрецедентним зростанням значення інформації людство реструктурує освіту, перебудує науково-дослідні роботи й головне – реорганізує систему комунікацій. Соціальний характер особистості створює модель поведінки, якої люди самі хочуть слідувати. Риси характеру формуються на стику внутрішніх прагнень людини й тиску суспільства на неї. Для того щоб зрозуміти осмислено емоційне життя й розумну психосферу нової цивілізації, необхідно враховувати три базові потреби особистості: потреби в співтоваристві, у структурі й у сенсі. Спільнота вимагає емоційно привабливих зв'язків між його членами, а також почуття лояльності між людьми та їхньою організацією [174]. Підкреслюючи важливість знань та вміння управляти інформаційними потоками, дослідник наголошує на переосмисленні підходів до комунікації, що спрямовані на створення таких взаємин між людьми, які задовольняли б потреби членів співтовариства. З цієї позиції мова йдеться про взаємодію на партисипативних засадах.

Л. Мельник на основі ідеї п'ятої промислової революції, де людину витісняють кіберфізичні системи та Інтернет речей, прогнозує, що людина-особистість докорінно зміниться, адже їй доведеться мешкати в зовсім іншому тілі людини-біо, яка стане надзвичайно кібернізованою. Нові фізичні можливості діяти, пам'ятати, відчувати надзвичайно підсилять творчий потенціал особистості людини та її здатність мріяти, задумувати, творити [109]. Ураховуючи таку перспективу розвитку особистості, можемо визначити провідну роль механізмів швидкої адаптації людини до тих змін, які постійно відбуваються в сучасному суспільстві. Оскільки освіта має випереджати час, то саме формування в процесі професійної підготовки фахівців повинно враховуватися основні течії розвитку суспільства. Таким чином, вагомості набувають комунікативні вміння спілкування із залученням інформаційно-комунікаційних технологій у співтоваристві на партисипативній основі.

Звертаючи увагу на зазначене вище, можемо говорити про стратегічні напрями розвитку людини в суспільстві, де панують інформаційно-комунікаційні технології, розвиваються суспільні групи та потенціал особистості буде посилений на тлі кібернізації.

За таких обставин доцільним є визначення М. Ситкіна, який визначає особливості інформаційного суспільства, до яких відносить такі: системні характеристики – цільова функція – соціо (зручність та якість життя), методологія пізнання – системно-синергетичний (швидкість обміну інформації, індивідуалізації послуг); галузева структура містить послуги, інформації в економічному секторі, провідна галузь – сектор інтелектуальних послуг та знання; технологічні параметри вміщують творчий, технологічний спосіб виробництва на технічній основі індивідуального виробництва, базові технології – електронна промисловість, виробничий ресурс – інформація, переважно моральний вид зносу; характеристики трудової та виробничої діяльності – трудову основу складає інтелектуальна праця, тип діяльності – обробка даних, попит на ринку праці – управлінці, учені [154]. Звертаючи увагу на зазначені вище особливості, які можна екстраполювати на освітню

діяльність, зауважимо, що в процесі професійної підготовки фахівців повинна враховуватися цільова функція, а саме: комфортне буття, тобто створення умов щодо формування вмінь у студентів адаптуватися в професійному співтоваристві сучасного суспільства, формування вмінь обробки даних на основі інформації для прийняття рішень та комунікація у взаємодії для вироблення спільних рішень, а також уміння управляти інформацією у взаємодії з іншими членами взаємодії.

Якщо взяти за основу сучасний розвиток суспільства в методологічному розумінні сучасної системи освіти, яка є елементом соціальних систем, то на перший план виходить системно-синергетичний підхід. Спрямованість діяльності зосереджується на отриманні та обробці даних із залученням технічних засобів. Затребуваними спеціалістами стають менеджери з креативним мисленням. Отже, освітній процес має будуватися на попиту суспільства в нових його умовах.

На підтвердження актуальності та доречності сказаного вище можна зазначити, що на Всесвітньому економічному форумі (2018) зазначалося значення отримання нових компетентностей, які нададуть можливість адаптуватися до сучасних вимог та навчатися впродовж життя. Наголошувалося, що сучасна освіта має бути спрямована на самостійне здобуття знань, творче мислення та вміння застосовувати нові знання на практиці [World Economic Forum]. Таким чином, підготовка фахівців має враховувати світові тенденції попиту нових спеціалістів на ринку праці, де на перше місце виходить людина, яка є основним діячем. З точки зору освітньої діяльності наголос робиться на студентоцентроване навчання.

У звіті The European Students' Union було наголошено, що одним з досягнень Болонської реформи є студентоцентрований підхід у системі вищої освіти. Студентоцентроване навчання, як зазначено у звіті, – це «такий підхід у навчанні, що характеризується інноваційними методами викладання, спрямованими на поліпшення навчання в процесі взаємодії викладачів і студентів і вбачає в студентах важливих активних учасників власного навчання,

формування переносних навичок, наприклад, вирішення проблеми, критичне та рефлексивне мислення» [208].

Afzal-os-sadat Hossienia, Samane Khalilib підкреслюють важливість креативності в освіті постмодернізму, ідеями якого є навчання критичного мислення, продукування знань, розвиток індивідуальної й соціальної особистості [201].

В. Пономаренко в монографії «Розвиток вищої освіти: аспекти менеджменту та маркетингу» визначає, що стратегічним завданням вищої освіти стала підготовка компетентних фахівців, які здатні застосовувати новітні методи менеджменту, маркетингу, інформаційних технологій тощо для пошуку й впровадження адекватних сучасним умовам господарювання новітніх механізмів, принципів, методів управління [142, с. 17]. Науковець акцентує увагу на компетентності фахівців, які мають працювати у швидкозмінному середовищі. Важливістю набуває компетентнісний підхід з урахуванням сучасних умов суспільства.

А. Кучер, І. Мендрук, О. Ходакевич та Л. Дубкова визначають головним інструментом для реалізації пріоритетних цілей щодо розвитку вищої освіти саме компетентнісний підхід, який розглядає комунікативну компетентність як невід'ємну частину ключових компетентностей. Науковці зазначають, що комунікативна компетентність є основою визначення професійної конкурентоспроможності особистості, важливий фактор актуалізації потенціалу конкурентоспроможності, оскільки він визначає здатність особистості успішно проявлятися як фахівець [212].

Зауважимо, що зі змінами, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, зміни з'являються і у взаєминах між людьми, оскільки значну роль у їхньої комунікації мають інформаційні технології, які повністю змінюють її систему та канали.

Як зазначає Т. Борова, «завдяки змінам у суспільстві, система освіти набула ознак більшої відкритості, доступності та мобільності. Відтак, виникла потреба в знаходженні нових методів управління освітньою системою» [23, с.

29]. Дослідниця зауважує, що розвиток інформаційного суспільства зумовив появу поняття економіки знань, що характеризується переходом від процесу викладання до процесу набуття компетентнісних знань як потенціалу дій. «Результатом навчання має бути не тільки поява в особистості нової інформації, нових ідей, але, насамперед, передумов для зміни в поведінці, які можна інтерпретувати як навички соціалізації, готовність до виконання завдань майбутньої професійної діяльності, навички управління знаннями» [23, с. 29].

Виходячи із зазначеного вище, можемо виокремити основні напрями здійснення освітньої діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства, а саме: зміна парадигми в процесі навчання, де головним діячем стає студент, зміна в поведінці учасників освітнього процесу із залученням нових методів та підходів у комунікації на основі інформаційно-комунікаційних технологій, формування управлінських умінь на підґрунті партисипативної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності.

Так, Н. Максименко, В. Задніпровський, Р. Квартенко визначають управління як «процес впливу на систему для переведення її в новий стан чи з метою підтримки її в режимі, який можна встановити» [102, с. 15]. Науковці зауважують, що характерними рисами такого управління системами будуть елементи системи з причинними зв'язками між керуючою та керованими підсистемами, які постійно розвиваються.

Управління підсистемами, які постійно знаходяться в динаміці, потребує постійний процес адаптації до змін з урахуванням потреб особистості й суспільства. З такої позиції потреби необхідно взаємоприспосовувати для створення спільних інтересів суб'єктів освітньої діяльності. Застосування механізмів адаптивного управління є одним із шляхів урівноваження системи.

Так, Г. Єльнікова визначає адаптивне управління як «процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі» [2].

Доповнюючи наведене вище поняття, Т Борова зазначає, що «адаптивне управління ґрунтується на відкритій діалоговій взаємодії учасників

управлінського процесу й спрямоване на досягнення кінцевого результату в нестабільній ситуації» [21, с. 12].

Г. Кравченко розглядає адаптивне управління в розрізі розвитку кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти, де зазначає, що воно «ґрунтується на діалогічній взаємодії керівників та науково-педагогічних працівників (керівник – керівник, керівник – науково-педагогічний працівник, науково-педагогічний працівник – науково-педагогічний працівник, викладач – студент/слухач), у ході якої відбувається взаємоузгодження їх цілей та конкретизація завдань, а також має інтеграційних характер» [84]. Дослідниця зауважує, що результативність професійного розвитку на основі діалогічної адаптації відбувається в разі насичення освітнього простору потрібними «випадковостями» або визначення параметрів, факторів руху суб'єктів освітньої діяльності шляхом розроблення адаптивних моделей діяльності [82, с. 270–299].

У нашому випадку адаптивних моделей взаємодії викладачів і студентів.

3. Рябова, розглядаючи адаптивне управління в межах соціального, зауважує, що «соціальне управління відрізняється від управління в технічних та біологічних системах тим, що суб'єкт управління впливає на об'єкт за допомогою визначення цілей діяльності, які декомпозуються на менш глобальні й передбачають їх прийняття об'єктом управління». Дослідниця визначає, що соціальна система має структуру, під якою розуміють спосіб взаємозв'язку підсистем, компонентів, елементів системи, які взаємодіють у ній і забезпечують її цілісність [149, с. 47]. Освіта є підсистемою соціальних систем і тому розглядається з таких самих позицій та взаємодії, як і соціальні системи. З огляду на це можна стверджувати, що педагогічна взаємодія є підсистемою освітньої системи та їй притаманні ті ж ознаки системи, що й зазначені вище, тому управління педагогічною взаємодією можна характеризувати тими же якісними характеристиками, що й загальні системи. З огляду на розглянутий вище аналіз розвитку суспільства та екстраполявання його на освітню діяльність можна зазначити, що управління має носити адаптивний характер.



О. Почуєва та І. Волкова, досліджуючи сутність управління, визначають управління як «цілеспрямовану систему забезпечення стабільності життєдіяльності та розвитку більш загальної головної системи на основі мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм та методів функціонування, притаманних основним структурним складовим загальної системи (мета, об'єкт, предмет, продукт, етапи управлінської діяльності)» [143].

З огляду на це важливим важелем управління педагогічною взаємодією має бути визначення мети та етапів управлінського процесу на основі обґрунтованих методологічних засад, форм та методів.

Один з теоретиків управління в освіті В. Маслов визначає закономірності управління й тлумачить їх як «об'єктивно існуючі стійкі причинно-наслідкові зв'язки, які виконують регулятивні функції і забезпечують стабільність процесів, існування й розвиток систем та їх складових» [56]. Дослідник зазначає, що теоретичну основу в структурі методології управління навчальним закладом складають також принципи управління, проте В. Маслов зауважує, що принципи управління потребують постійного вивчення у зв'язку з постійним розвитком соціальних процесів, розвитку науки і освіти [56, с. 39].

Принципи управління освітніми системами та підсистемами, зокрема педагогічною взаємодією, мають визначати вимоги до її змісту, структури та організації. Бурхливий розвиток суспільства висуває вимоги та корегує вибір принципів управління педагогічною взаємодією на основі класичних принципів управління в освітній діяльності.

Управління освітніми системами, зокрема педагогічною взаємодією, ґрунтується на методологічних підходах. Одним з основоположних підходів є системно-синергетичний. Системний підхід є класичним у розрізі створення будь-якої системи. Він дозволяє побачити структуру системи та взаємозв'язки, зокрема в підготовці фахівців [147]. Як зазначають науковці, «синергетика вивчає поняття хаосу. Синергетика відбувається в процесах, де ціле має властивості, яких немає в жодній з його частин. Синергетика досліджує процеси переходу складних систем із неупорядкованого стану в упорядкований

і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, за якими їх сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів, узятих окремо. Її стратегія є діяльність, що пов'язана із законами природи, розумна розмірність з природним ритмом, з умовами, що постійно змінюються» [25, с. 49]. Такий підхід зумовлює природовідповідність розвитку об'єкта, у нашому випадку – кожного учасника педагогічної взаємодії. Однією із закономірностей в теорії адаптивного управління за Г. Єльніковою є закономірність активізації природних механізмів розвитку керованої системи. Дослідниця наголошує, що управління завжди продуктивне, якщо управлінський вплив спрямований на природний шлях розвитку (людини, організації тощо) [55]. З такої позиції, управління педагогічною взаємодією має бути спрямовано на природний напрям розвитку у своїй основі, ґрунтуючись на механізмах адаптивного управління.

Управління педагогічною взаємодією в межах освітнього процесу, основою якого є професійна підготовка фахівців, має віддзеркалювати підходи професійного зростання, зокрема акмеологічний.

Енциклопедія освіти дає тлумачення поняття акмеології (від давньогрец. акме – вища точка зрілості, найкраща пора, вершина чогось і logos – слово, учення), яке визначається як «інтегральна наука, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її найвищої професійної зрілості» [51, с. 18]. У процесі професійної підготовки фахівця важливою складовою є розуміння її учасниками очікуваних результатів та перспектив професійного зростання. Формування основ професійного розвитку майбутніх спеціалістів відбувається в освітньому процесі та продовжується протягом усього життя, тому мають бути закладені механізми становлення професіонала та спрямування на досягнення професійних верховіть. За переконанням Н. Козлової, О. Вержицької, акмеологічна позиція є «складною, найбільш стійкою, інтегративною системою відносин, що виявляється в поведінці, діях і вчинках» [74, с. 180]. За таких умов професійна підготовка фахівців має створити таку модель освітньої діяльності, яка сприяла б стійкому

формуванню необхідних навичок для професійного зростання як через зміст освітньої діяльності, так і через форми та методи. З огляду на управління педагогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу в межах формування навичок професійного зростання необхідно звернути увагу на те, що, як зазначає Г. Данилова, професіоналізм має складну ієрархічну структуру з різними рівнями та функціями виконання, визначаючи відповідальність особистості професіонала за ціннісні орієнтації, етичні норми в професії тощо. Основою професійного зростання дослідниця визначає безперервне самовдосконалення в професійній діяльності. [44]. До компонентів професійного зростання науковець відносить і професійну співпрацю (взаємодію), що дає можливість розглядати педагогічну взаємодію в межах професійної і, таким чином, зробити освітній процес більш реалістичним та практико орієнтовним.

У процесі глобалізації сучасного суспільства ціннісні орієнтири набувають роль регулятора соціальних відносин між людьми й стають основою взаєморозуміння в стосунках, зокрема виробничих. Тому вважаємо, що аксіологічний підхід має становити основу управління педагогічною взаємодією суб'єктів освітньої діяльності в закладі вищої освіти.

Основу аксіологічного підходу становлять цінності. За визначенням в енциклопедії освіти, цінність – це «значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини; це те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим» [51, с. 992].

Аксіологічний підхід до розвитку особистості ґрунтується на цілісній системі поглядів людини на своє життя, діяльність. Ціннісні орієнтири є факторами регуляції соціальних відносин.

Л. Назаренко, аналізуючи теоретичну складову управління розвитком закладу освіти, наголошує, що цінності-цілі обумовлюють необхідність розбудови такого освітнього простору, у якому людина усвідомлювала б свою суспільну значущість і через систему ціннісних ставлень набувала досвіду взаємодії з соціумом. Відтак управлінські дії мають бути спрямованими на

забезпечення соціально-педагогічних умов соціального становлення та творчого розвитку особистості на основі її ціннісно-сміслової сфери, формування потреби в саморозвитку, самовихованні й самореалізації в освітньому соціально-культурному середовищі [116].

З викладеного вище можна зробити висновок, що в процесі управління педагогічною взаємодією, де в центрі уваги знаходяться викладачі й студенти, важливою умовою є визначення цінностей особистості задля отримання кращого результату, тому що їхні дії будуть більш вмотивованими, а також ціннісні орієнтири можуть виступати регуляторною функцією у взаємодії в ході вирішення освітніх завдань.

З метою більш ефективного управління взаємодією необхідно визначити функції управління, які характеризували б більш конкретно напрями діяльності. У дослідженнях науковці дають різну класифікацію функцій управління за рівнями, часовими рамками тощо, але більшої уваги надається аналізу загальних функцій управління. Найбільш розповсюджений підхід за виокремленням функції є класичний підхід за М. Месконом, Ф. Хедоурі, М. Альбертом (планування, організація, мотивація, контроль) [112]. Науковці, які досліджували теоретичні основи управління в освіті, виокремлюють різні функції управління (Табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

### **Аналіз виокремлення науковцями функцій управління в освіті**

Автор	Функції управління
Мармаза О. [104]	Аналізування, планування, організування, контролювання, регулювання.
Єльнікова Г. [55]	Цілевстановлення, планування, організація, регулювання, контроль.
Маслов В. [56]	три групи функцій управління закладами освіти: цільова, процесуальна та технологічна.
Даниленко Л. [43]	Цільові, технологічні, розвиваючі.
Хриков Є. [183]	Планування, організація, контроль, регулювання.
Лунячек В. [99]	Планування, організація, мотивація, контроль.
Кравченко Г. [82]	Планування, організація, мотивація, контроль
Тимошко Г. [173]	Планування, організація, мотивація, контроль.
Пікельна В. [134]	Планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз.
Мельник Н. [110]	Інформаційна, прогностично-моделююча, організаційно-регулятивна, аналітико-коригувальна, координаційна, інноваційно-впроваджувана.

І. Бех зауважує, що процеси саморегуляції та самокорегування є притаманними педагогічній взаємодії. Дослідник наголошує на важливості внутрішньої мотивації учасників взаємодії, характеризуючи спрямованість діяльності основних суб'єктів взаємодії, а саме: «викладач сприймає студента як цікаву інформативну особистість, орієнтується на його неповторну індивідуальність, створює умови для його саморозвитку, а студент вбачає у викладачеві ментора, порадирика, авторитетну особу» [12, с. 147]. За таких умов, на думку автора, внутрішня мотивація суб'єктів взаємодії зростає.

За переконанням І. Зимньої, взаємодія в освітній діяльності є спільною активною діяльністю її суб'єктів, що спрямована на визначений результат і проявляється в їхній спільній дії та спілкуванні, звертаючи увагу більше на процес взаємодії, що є важливим на етапі планування та контролю [64].

У ході описання функцій управління в освіті, дослідники розширюють межі класичного виокремлення функцій управління, обґрунтовуючи залучення додаткових функцій, проте за результатами аналізу можна стверджувати, що в основі є класичні функції, які поширюються відповідно до мети застосування та вибору об'єкта управлінської діяльності.

Якщо розглядати управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів у процесі професійної підготовки в межах освітньої діяльності, то на перший план виходить функція планування. На цьому етапі відбувається аналіз результатів попередньої діяльності, визначення цілей та їх взаємоузгодження, а також визначення завдань педагогічної взаємодії та її змісту. У ході організації педагогічної діяльності визначаються методи, форми та умови здійснення педагогічної взаємодії. Важливим фактором є мотиваційний етап для налагодження ефективної взаємодії. Контрольні функції містять як форми контролю навчання, так і контроль за дотриманням вимог до ефективної взаємодії. Важливими є елементи самоконтролю, саморегуляції та самоорганізації, які входять також у контролюючу функцію управління взаємодією. Нами було взято за основу класифікацію функцій управління за М. Месконом, Ф. Хедоурі, М. Альбертом, тому що вони містять усі основні етапи

управління педагогічною взаємодією [112].

Управлінські функції в системі організації освітньої діяльності набудуть продуктивності за умов створення необхідної культури взаємодії в освітньому середовищі. Залучення елементів організаційної культури в управління педагогічною взаємодією сприятиме більш продуктивній комунікації суб'єктів взаємодії.

Залучення елементів організаційної культури на всіх рівнях управлінської системи закладу вищої освіти, зокрема в системі педагогічної взаємодії викладача й студента, є актуальним для сьогодення.

Питання організаційної культури у вищій освіті розглядалося Л. Хижняк [180], зокрема на рівні організації навчального процесу Г. Тимошко [173]. Педагогічну взаємодію розглядали в працях науковці: О. Гончар [38], В. Кан-Калик [69] та інші, управлінській складовій педагогічної взаємодії присвячені праці Т. Борової [23], Г. Єльнікової [54], Г. Кравченко [82], З. Рябової [149] та ін.

В управлінській системі закладу вищої освіти викладач є основним діячем, який безпосередньо впливає на ефективність виконання завдань, які визначає ЗВО. Саме викладач є менеджером взаємодії зі студентом, і від нього здебільшого залежить обраний стиль педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Ключовим фактором взаємодії є зміна динамічної поведінки обох суб'єктів діяльності, проте важливу роль відіграють форми та методи взаємодії, у яких вони беруть участь.

Підготовка фахівця відбувається в межах освітнього процесу, який ґрунтується на загальних цілях та завданнях закладу вищої освіти та є своєрідним для кожної освітньої установи, тому що унікальність становить організаційна культура кожного закладу. Організаційна культура впливає на кожний управлінський рівень, зокрема на управління педагогічною взаємодією викладача й студента, які є основними діячами освітнього процесу.

М. Армстронг стверджував, що організаційна культура – це сукупність переконань, відносин, норм поведінки й цінностей, спільних для всіх

працівників даної організації. Вони не завжди можуть бути чітко виражені, але за відсутності прямих інструкцій визначають спосіб дій і взаємодій людей і значною мірою впливають на хід виконання роботи [8].

Г. Тимошко зазначає, що «організаційна культура впливає на результативність діяльності ЗВО, а отже, на позитивну взаємодію студентів і викладачів в організації навчального процесу системи вищої освіти» [172, с. 46].

Л. Хижняк розглядає корпоративну культуру закладу вищої освіти як специфічну, характерну для конкретного закладу систему зв'язків, взаємодій і відносин, як систему цінностей, вірувань, уявлень, правил, процедур і норм, прийнятих більшістю його членів [180].

Л. Хижняк визначає структурні складові корпоративної культури закладу вищої освіти, серед яких, з точки зору управління педагогічною взаємодією викладача й студента, є значущими ціннісні орієнтири, структури комунікації та структури соціально-психологічних відносин у підрозділах установи [180].

З огляду на зазначене вище можна стверджувати про взаємозалежність ефективності управління педагогічною взаємодією викладача й студента та організаційної культури закладу вищої освіти. З іншого боку, якщо педагогічну взаємодію розглядати як структурний компонент системи, то можна стверджувати, що, якщо розглядати педагогічну взаємодію викладача й студента як підсистему системи зі всіма її властивостями, то їй притаманні також складові системи, зокрема організаційна культура. Тому складові організаційної культури також притаманні педагогічній взаємодії викладача й студента. У такому разі для ефективного управління педагогічною взаємодією викладача й студента необхідно враховувати складові організаційної культури, а саме: ціннісні орієнтири, комунікативні стратегії, види організації взаємодії, структуру взаємодії, елементи ігрової структури (традиції, звичаї, мову тощо), іміджевої структури (логотип, стиль тощо). Застосування цих складових у педагогічній взаємодії приводить до більш ефективної співпраці, що позитивно впливає на результати навчання студентів та підвищує професійний рівень викладачів.

Одним із шляхів упровадження ціннісних орієнтирів у педагогічну взаємодію є взаємоузгодження цілей викладача й студента, що дає можливість підвищити мотиваційні аспекти освітньої діяльності.

Таким чином, запровадження елементів організаційної культури в управлінні педагогічною взаємодією викладача й студента є дієвим інструментом у підвищенні результативності навчання студентів та професійної компетентності викладача.

Отже, нами був здійснений теоретичний аналіз управління педагогічною взаємодією в системі професійної підготовки закладів вищої освіти в умовах сучасного розвитку суспільства. Філософське підґрунтя розуміння розвитку суспільства, у якому відбувається професійна підготовка, склала концепція інформаційного суспільства та постмодернізму в освіті. Методологічною основою розвитку управління педагогічною взаємодією освітньої системи є системний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, комунікативний та організаційно-культурний підходи. Основними функціями управління педагогічною взаємодією визначено функції планування, організації, мотивації та контролю.

У наступному підрозділі буде визначена сутність педагогічної взаємодії з метою опису характерних її ознак, які можуть підпадати під управлінські процеси.

## 1.2. Сутність педагогічної взаємодії викладача й студента на основі змішаного навчання в процесі підготовки менеджерів організації

Одним із завдань, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, є встановлення педагогічної взаємодії викладачів і студентів на основі різних форм навчання, зокрема змішаного.

Сутність, особливість та характеристики педагогічної взаємодії



досліджуються на різних рівнях освіти багатьма науковцями.

Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі має різні визначення. Поняття взаємодія є предметом розвідки в багатьох науках.

Так, у філософській енциклопедії взаємодія визначається як «філософська категорія, яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» або «обернена дія»» [179, с. 77-78]. Тут взаємодія містить загальний характер опису основних характеристик цієї категорії, а саме: взаємовплив суб'єктів діяльності на основі взаємної дії, що має зворотний зв'язок.

Поняття «взаємодія» щільно пов'язане з поняттям «міжособистісна взаємодія».

Питання міжособистісної взаємодії розглядалися в дослідженнях вітчизняних психологів [3], Г. Андрєєва, [4] та ін. У роботах цих авторів міжособистісна взаємодія розглядається як складова частина спілкування. У зарубіжній психологічній науці Е. Берн [10] та ін. основна увага приділяється поведінковим аспектам феномена «інтерація», його структурним компонентам і механізмам. В. Куніцина, М. Обозов [124] та інші автори виокремлюють критерії або умови міжособистісної взаємодії.

С. Ситнік визначає концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. Поняття «міжособистісної взаємодії» визначає як таке, що охоплює взаєморозуміння, взаємовплив, взаємовідношення, міжособистісне спілкування та інтегративні феномени сумісності та спрацьованості [155]. Міжособистісна взаємодія є основою будь-якої взаємодії, тому що саме особистість є агентом діяльності. Дослідник визначає сутність та модель міжособистісної взаємодії, що може також описувати педагогічну діяльність. Алгоритм містить три послідовні дії, що підпорядковуються спільній меті, зокрема, початок взаємодії

(установлення контакту, особистісні особливості: регуляція взаємодії, взаємопізнання, взаємовідношення, вибір сумісних дій та ефект конгруенції). Другий етап – це сумісна діяльність, яка містить міжособистісну взаємодію (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти), психологічні умови міжособистісної взаємодії та подальший її розвиток (конструктивна або конфліктна). Заклучний етап є результатом, який може мати різні сценарії щодо досягнення мети. Таким чином, якщо міжособистісну взаємодію розглядати як основу педагогічної, то можна стверджувати про перебіг тих самих етапів і в педагогічній взаємодії.

У психології міжособистісна взаємодія розглядається в сукупності з поняттям «емпатія». За визначенням Я. Чаплака, емпатію в психології вважають «соціальною емоцією, особистісною рисою, властивістю чи здібністю людини; розуміють її як процес чи стан» [185, с. 33].

Н. Таценко розглядає емпатію в межах комунікативної взаємодії «сприйняття й розуміння іншої людини, які природно пов'язані з ідентифікацією емоційного, когнітивного, комунікативного, соціального й прагматичного компонентів сутності співрозмовника в хаотичній динаміці флуктацій, що досягатиметься через вербалізацію його світоглядних настанов» [169, с. 62].

З огляду на зазначене вище можна зазначити, що в ході моделювання взаємодії в освітній діяльності необхідно враховувати психологічну природу взаємодії, а саме процеси вербалізації умовиводів суб'єктів взаємодії, тому що від того, що ми скажемо і що ми почуємо залежить результативність взаємодії.

Т. Коломієць на рівні психіки визначає процес міжособистісної взаємодії, який складається з окремих мікропроцесів – мікроактів, які забезпечують її функціонування. Кожний мікроакт заснований на функціонуванні таких компонентів, як когнітивний, конативний, емоційний, ціннісно-смісловий, мотиваційний, які можуть утворювати різні комбінації [75].

Такий висновок науковця підтверджує думку про те, що комунікативний аспект дуже важливий для формування вмінь взаємодії в суб'єктів освітньої

діяльності.

У педагогічній літературі О. Яструб визначає міжособистісну взаємодію як «систему взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, спрямованих на особистісний розвиток кожного із її учасників, при якій поведінка кожного із них виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших» [190, с. 45]. Дослідниця виокремлює найбільш характерні її ознаки: діалог, діалогічні відносини, кооперація, які сприяють зближенню, єднанню, інтеграції людей. Отже, міжособистісна взаємодія розглядається з точки зору комунікативної спрямованості. Комунікація є однією з універсальних компетентностей, які формуються в майбутніх фахівців.

Т. Кожушкіна розглядає міжособистісну взаємодію як складову соціального компоненту універсальних навичок студентів. Науковець інтегрує міжособистісну взаємодію з комунікативною грамотністю [73, с. 79].

В. Кан-Калик і Н. Нікандров розглядають взаємодію як педагогічне спілкування в межах соціально-психологічної взаємодії та наголошують, що її основою є емоційне співпереживання суб'єктів освітньої діяльності [69].

Взаємодія розглядається з соціальної точки зору. Наприклад, К. Ібрагімова визначає соціальну взаємодію як якісний процес безпосередньої дії людей одне на одного, що породжує їхній взаємний зв'язок [67].

Т. Парсонс розглядав соціальну систему як сутність інтеракції індивідів, де кожний учасник є одночасно особою, яка діє (яка має певні цілі, ідеї, установки тощо), та об'єктом, на який орієнтовані інші особи діяльності та він/вона особисто. Система інтеракції в аналітичному плані відособлена від сукупності процесів діяльності своїх учасників [213]. Таким чином, можна стверджувати, що соціальна взаємодія ґрунтується на комунікативній, мотиваційній і ціннісній основі, що, безумовно, доповнюють поняття розуміння міжособистісної взаємодії.

Взаємодія виявляється педагогічною, коли мова йдеться про роль досвідченої людини, яка дає поради, навчає або здійснює наставництво. За Н. Кузьміною, взаємодія викладача й студента в процесі навчання довгий час

розглядалася як система, у якій керуючі функції належать викладачу, що затримувало формування активної позиції студента в навчальному процесі [89, с. 5]. Мова йдеться про педагогічне співробітництво.

В енциклопедії освіти педагогічна взаємодія розглядається як «педагогіка співробітництва, яка визначається як система методів і прийомів виховання і навчання, яка ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Виявляється в спільній діяльності викладача й студентів, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток студентів» [51, с. 637].

Н. Бібік зазначає, що основними положеннями педагогіки співробітництва є «навчання без примусу, педагогіка конкретної дії, ідея переборення пізнавальних утруднень у колективній творчій діяльності, об'єднання кількох тем навчального матеріалу в окремі блоки, використання опор, методика «занурення», самоаналіз (індивідуальне та колективне підведення результатів діяльності студентів), вільний вибір (використання навчального часу), створення інтелектуального фону навчання, методика випереджального навчання, диференційованого навчання, постановка значущих цілей, колективна творча виховна діяльність, самовизначення, ідея життєтворчості тощо» [51, с. 637]. Науковець наголошує на ретельному відборі дидактичних матеріалів та форм ведення занять, на основі чого відбувається педагогічна взаємодія. Як бачимо, результативність освітньої діяльності безпосередньо залежить від того, яким чином відбувається педагогічна взаємодія її суб'єктів.

Поняття «взаємодія» визначається в енциклопедії сучасної України як «вплив однієї реалії (тіла, елементарної частинки, біологічної істоти, людини, співтовариства) на іншу реалію, що змінює їхню динамічну поведінку» [52]. Звертаємо увагу на те, що ключовим фактором взаємодії є зміна динамічної поведінки обох агентів інтеракції, проте важливу роль відіграють системи взаємодії, у яких вони беруть участь.

Науковим підґрунтям розв'язання проблеми управління педагогічною

взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій в системі вищої школи є низка наукових праць, що розглядають поняття взаємодії в різних аспектах.

Результати ґрунтовного аналізу наукового тлумачення поняття «взаємодія» наведено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

### Аналіз сутності поняття «взаємодія»

Наукові джерела в площині	Науковці	Інтерпретація
сучасного етапу розвитку філософії	І. Жбанкова [57]	як особливий тип відношень між об'єктами, коли кожний об'єкт впливає на інші об'єкти та зазнає їхнього впливу, що спричиняє їхню зміну, а також породження одним об'єктом іншого
державного управління	Т. Полішкевич [140]	як постійна співпраця в розв'язанні завдань, де обидві сторони діють прозоро й відкрито, унаслідок чого здійснюється їхній взаємовплив
Соціології	Г. Дворецька [45], Л. Кизименко [70], О. Ярмак [189]	вбачають у взаємодії процес безпосередніх контактів членів групи один з одним, їхнього впливу один на одного, формування спільних цінностей і норм поведінки
педагогічної науки		як педагогічна взаємодія
	О. Гончар [38], О. Марченко [105], М. Подберезький [136] та інші	як істотна характеристика спілкування та спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу
	В. Сластьонін [157]	як істотна характеристика педагогічного процесу
	В. Кан-Калик [69], І. Зимня [64], О. Леонтьєв [93] та інші	як педагогічне спілкування
	І. Зязюн, [65] В. Семиченко [152].	як сукупність педагогічних ситуацій
навчання в малих групах	А.Мойсеюк [115]	як інтеракція або взаємна активність вихователя і вихованців
	В. Дьяченко [50] Г. Цукерман [184], С. Якобсон.	як організація навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи
навчального процесу	В. Лозова [95], А. Троцько [176] та ін.	як взаємодія

О. Гончар, розглядаючи педагогічну взаємодію як складне явище, виокремлює вектори розвитку педагогічної взаємодії в освітньому середовищі ЗНО, а саме: «формування мотиваційної готовності студента до міжособистісної взаємодії; розвиток особистісної рефлексії, толерантності; підтримка зворотного зв'язку; створення атмосфери доброзичливості з відсутністю елементів агресії, опори, тривожності; вирішення конфліктів через спосіб, що розвиває кооперацію та співробітництво; розвиток діалогічної взаємодії як підґрунтя позитивного соціального досвіду напучуваного; приймання норм та правил спільної діяльності тощо» [37, с. 60].

Таким чином, педагогічна взаємодія має не тільки соціальну спрямованість, а й освітню. Педагогічна взаємодія відбувається в процесі освітньої діяльності, яка реалізується як у ході лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять, так і опосередковано через інші навчальні ресурси.

У педагогічних дослідження виокремлюється «міжкультурна професійна взаємодія менеджера». В. Петренко тлумачить її як цілеспрямований керований процес спільної продуктивної діяльності фахівців, опосередкований спілкуванням на основі партнерських (суб'єкт-суб'єктних) відносин учасників міжкультурної професійної взаємодії, які є представниками різних культур; метою процесу є реалізація проекту спільної професійної діяльності [132, с. 6]. Дослідниця звертає увагу на спільну продуктивну діяльність, яка може слугувати в подальшому прикладом професійних відносин.

На думку О. Гончар, «Педагогічна взаємодія має місце за умов співвідношення, спільної діяльності та спілкування суб'єктів-учасників навчального процесу» [38, с. 50].

Отже, основними рисами педагогічної взаємодії можна вважати причинну зумовленість, тобто потребу у взаємодії, така потреба має двобічний аспект, який ґрунтується на характері впливу: активність, що проявляється в способі дії, та результат як нова якість суб'єктів взаємодії. Таким чином, в основі педагогічної взаємодії лежить педагогічна діяльність. В енциклопедії освіти

педагогічна діяльність визначається як складно організована система низки діяльності: практична діяльність викладача з навчання і виховання людини, методична діяльність фахівця, управлінська діяльність, науково-педагогічна діяльність. М. Євтух підкреслює, що головна особливість педагогічної діяльності полягає в специфіці її об'єкта, який є одночасно і суб'єктом, бо це завжди людина [51, с. 640]. Педагогічну діяльність можна представити як єдність мети, мотивів, дій і результату. Системоутворюючою характеристикою діяльності, зокрема педагогічної, є мета [51, с. 640].

Виходячи з цього визначення і розглядаючи взаємодію як елемент педагогічної діяльності, можемо розглянути структурні компоненти педагогічної взаємодії.

Науковці виокремлюють різні компоненти структури діяльності. Так, О. Леонтьєв основними детермінантами діяльності вважає такі: мотив – мета – умова; ці компоненти структурують відповідні рівні: власне діяльність, дії та операції [92]. С. Рубінштейн декомпозував структуру діяльності на такі елементи: мотив – мета – спосіб – соціальна ситуація – оцінювання результату [146]. На відміну від О. Леонтьєва С. Рубінштейн визначає етап контрольних заходів у структурі діяльності. В. Давидов розуміє склад діяльності так: потреба – мотив – завдання – спосіб дії [42]. Г. Щедровицький, розглядаючи діяльність розумового типу, структурував її на такі компоненти: мета – завдання – вихідний матеріал – способи – метод – процедура – продукт [86].

Нам імponує думка Г. Щедровицького щодо виокремлення структурних компонентів діяльності, які збігаються з етапами навчального процесу. Проте, якщо в педагогічній взаємодії враховувати комунікативний аспект, то за наявності потреби комунікація буде більш продуктивною, а взаємодія ефективнішою.

Звернемо увагу на те, що мета має бути взаємоузгоджена між суб'єктами освітнього процесу й спрямована на вирішення спільно визначених завдань, що приводить до змін. Як зазначає Т. Борова, спрямована зміна може керуватися як з боку студента, так і з боку науково-педагогічного працівника, але тільки на

основі їхньої спільної діяльності та взаємоузгодження їхніх цілей здійсниться продуктивний розвиток, оскільки в процесі їхньої діалогічної взаємодії відбувається усунення перешкод, які з'являються в ході вирішення спільних завдань. Тобто постійна адаптація до змін з боку студента та науково-педагогічного працівника є підґрунтям більш результативного та якісного навчання [23, с. 252].

Безумовно, педагогічна взаємодія буде більш ефективною, якщо її суб'єкти мають результат.

Виходячи з цього, можемо виокремити такі компоненти педагогічної взаємодії на діалогічній основі: потреба – мотив – взаємоузгоджена мета – завдання – спосіб взаємодії – результат. Вибір таких структурних компонентів педагогічної взаємодії на діалогічній основі суб'єктів освітнього процесу обумовлений тим, що дозволяє визначати більш спрямовані на досягнення мети управлінські завдання.

Як зазначено вище, підґрунтям педагогічної взаємодії є комунікація, тому що вона виступає в ролі взаємозв'язуючого елемента будь-якої системи або підсистеми.

Словник С. Ожегова дає таке тлумачення поняття «комунікація»: «повідомлення, спілкування» [76]. Словник української мови визначає термін «комунікація» як «те саме, що спілкування: зв'язок. Речення як засіб комунікації» [161]. У словнику іншомовних слів термін «комунікація» тлумачиться як «(лат., спілкуюсь з кимось): спілкування, передача інформації» [160]. Словник із соціальної роботи надає більш лінгвістичне трактування поняття «комунікація», а саме: «1. Процес передачі інформації, який включає адресата, канали, кодування, дешифровку, зміст, ефективність, контроль, ситуацію, намір. 2. Акт спілкування між людьми засобом передачі символів, метою якого є взаємопорозуміння. 3. Обмін інформацією будь-якого виду між різними системами зв'язку» [159].

Д. Кіслов в аналізі терміна «комунікація» наголошує на його багатоаспектності, виокремлюючи декілька тенденцій і підходів у визначенні, а



саме: філософсько-орієнтований, соціологічно-орієнтований, інформаційно-орієнтований, медійно-орієнтований, економічно-орієнтований та управлінсько-орієнтований [71]. До дефініцій, якими описується термін «комунікація» за зазначеними вище підходами, можна віднести такі поняття, як взаємодія, механізм відносин, спілкування, передача/обмін інформації, перекодування вербальної та невербальної сфери. Таким чином, комунікацію можна розглядати на основі цих характеристик.

Т. Колбіна формулює сутнісні положення поняття комунікація: «взаємодія людей, кожен з яких є носієм активності; акт комунікації за умови визнання іншої людини рівноправним партнером – суб'єктом комунікативної діяльності, що передбачає активний зворотний зв'язок між учасниками спілкування та обмін інформацією; інформаційний обмін у процесі комунікації є абсолютно реальною взаємодією; це практична діяльність, оскільки контакти між людьми передбачають втілення інформації; комунікація здійснюється на різних рівнях: фізичному і психічному, матеріальному і духовному. В основу комунікації науковець поклав ціннісні орієнтації обох суб'єктів взаємодії» [117, с. 24-25].

Таким чином, на основі такого розуміння комунікації можна стверджувати про те, що в основі взаємодії лежить комунікація, а в основі педагогічної взаємодії комунікація, що ґрунтується на освітніх завданнях та цілях.

Якщо розглядати комунікацію з позиції управління, то вона є зв'язуючим компонентом між елементами взаємодіючих структур. Г. Єльнікова наголошує, що комунікація «має бути функціональною, поєднаною наскрізною метою й сутнісно відповідати соціальній взаємодії, яка забезпечує узгодження різноспрямованих цілей і вироблення спільної мети» [54, с. 166].

Важливість комунікативної складової педагогічної взаємодії підтверджується дослідженнями Н. Кузьміної, яка виокремила в структурі педагогічної діяльності три взаємозв'язані компоненти, а саме: конструктивний, організаторський і комунікативний [51, с. 640]. Педагогічна взаємодія є одним

із елементів педагогічної діяльності, оскільки вона ґрунтується на трьох зазначених вище компонентах педагогічної діяльності. Проте, на наш погляд, комунікація зараз отримала більш широке розуміння у зв'язку з поширенням змішаного навчання в закладах вищої освіти. З цього погляду педагогічна взаємодія розглядається не тільки за традиційними формами і методами навчання, а й містить сучасні офлайн і онлайн інформаційно-комунікаційні технології у своїй основі.

Важливою умовою та формою педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу є педагогічне спілкування викладача й студента. Тому діяльність викладача можна представити як безперервну підготовку до організації педагогічного спілкування, ураховуючи взаємоузгоджені цілі освітньої діяльності.

Таким чином, викладачу необхідно організувати педагогічну взаємодію на основі навчальної інформації та спрямовувати студентів до її засвоєння. Навчальна інформація може мати різні типи та форми відповідно до освітніх цілей.

О. Леонтьєв підкреслює, що комунікація є основою навчання, що будується на взаємодії викладача й студента на основі академічного контексту та за його межами [92]. Тому вважаємо, що ефективним елементом педагогічної взаємодії є процеси комунікації, які покладено в основу спілкування між студентом і викладачем, що підкреслює їх діалогову основу педагогічної взаємодії.

Під педагогічною взаємодією розуміємо взаємоузгоджену комунікативну діяльність суб'єктів освітнього процесу, що спрямована на реалізацію освітніх цілей.

Як бачимо, взаємна активність викладачів і студентів у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство». За багатьма визначеннями, взаємодія розглядається як своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, які, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють одне одного й

досягають успіху в розв'язанні визначених завдань.

Узагальнення вищенаведених визначень педагогічної взаємодії дозволяє акцентувати увагу на специфіці організації ефективної педагогічної взаємодії. Розуміння значущості особливостей комунікативного процесу та сутності управління спілкуванням викладачів і студентів, майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки визначає межі продуктивності їхньої взаємодії, окреслює професійну преференцію особистості майбутнього менеджера вирішувати гуманістичне завдання створення умов для повноцінного розкриття потенціалу кожного з рівноправних партнерів. Таким чином, комунікація зумовлює необхідність володіння учасниками педагогічної взаємодії прийомами та навичками представлення, передачі, сприйняття та трансформації інформації з урахуванням дотримання рівня відповідної точності її сприйняття співрозмовником.

Досліджуючи педагогічну взаємодію як сукупність дій, спрямованих на ефективну реалізацію специфічних функцій для успішного досягнення спільної мети, виокремимо та схарактеризуємо її певні етапи, а саме: організаційно-прогностичний, управлінський та аналітичний.

Перший етап – організаційно-прогностичний – передбачає прогностично обґрунтоване планування комунікативних складових майбутньої взаємодії з урахуванням індивідуальних особливостей викладача та студентської аудиторії, вибору стиля спілкування, діагностики мети та ситуації педагогічної взаємодії в конкретному ЗВО, курсі, академічній групі, а також моделювання інформаційних потоків, прийом, перетворення, трансформування та застосування інформації тощо. Саме на цьому етапі важливе місце посідають психолого-педагогічні характеристики учасників освітнього процесу, що акцентує на необхідності прогнозування, корекції становлення та розвитку особистості. Детально змодельований процес педагогічної взаємодії забезпечує успішний початок спілкування її суб'єктів, який, у свою чергу, визначає успішне досягнення спільної мети.

Другий етап, безпосередньо управління педагогічною взаємодією,

становить ядро керування педагогічним процесом у його розвитку. Цей етап вимагає залучення та реалізацію різноманітних специфічних прийомів та засобів педагогічного спілкування, методів та форм організації педагогічної взаємодії, навичок управління пізнавальною діяльністю студентів, формування мотивації.

Управління педагогічною взаємодією напряду залежить від форми навчання. Змішане навчання, що реалізується через застосування інформаційно-комунікаційних технологій, докорінно змінює й форми педагогічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, у ході якої важливе місце займає проблема презентації, передачі та засвоєння інформації. Безпосередній вплив на перетворення інформації справляє низка чинників, що можуть спричинити бар'єри або лакуни в процесі комунікації, а саме: психолого-педагогічні характеристики суб'єктів-учасників педагогічної взаємодії, атрибутивні знання навколишнього середовища, історичний досвід та соціально-культурні знання, притаманні конкретному суспільству, методи презентації (наприклад, письмові, образні, усні), інформації та підходи до її інтерпретації (наприклад, декодування, функціональний підхід). З огляду на це комп'ютерна програма, методичні матеріали, форми презентації навчального матеріалу та перевірки його засвоєння постають своєрідними «коригуючими фільтрами».

Студент у межах змішаного навчання в процесі опрацювання Internet-матеріалів має засвоювати навчальну інформацію, самостійно робити нотатки та висновки. Лише під час безпосереднього спілкування з викладачем та іншими студентами, які виступають рівноправними партнерами, у ході дискусії ґрунтовно та креативно опрацьовані нові знання допомагають майбутнім менеджерам навчитися сприймати думки інших студентів, бути чутливими до їхніх ініціатив та оригінальних рішень, уміти вчасно скорегувати наявні переконання, що загалом сприяє взаємостимуляції та викликає зворотний зв'язок. Останній, як слушно зазначає О. Гончар, «становить важливий чинник у системі комунікації «викладач – аудиторія», що уможливорює успішне управління нею [38, с. 344]. Разом з тим індивідуальне спілкування зі

студентами вимагає від викладача та студентів високого рівня розвитку емпатії та культури міжособистісної комунікації.

Третій етап – аналітичний – успішність його зумовлена переважно здібностями викладача до рефлексії, передбачає аналіз ступеня досягнення поставленої мети спільної діяльності, процесу комунікації, а саме механізмів взаємообміну інформацією (перцепції та інтеракції), з'ясування переваг та недоліків використання тих чи інших форм та методів організації педагогічної взаємодії, змістовність освітнього процесу тощо. Оцінка результату управління педагогічною взаємодією залежить від співвідношення задекларованої на прогностично-організаційному етапі мети та досягнень, отриманих після закінчення другого етапу.

Отже, у процесі взаємодії відбувається взаємовплив суб'єктів освітньої діяльності. З огляду на це можна говорити про взаємне управління суб'єктами освітнього процесу. Якість такого управління може характеризуватися механізмами, які будуть впливати на динамічний розвиток педагогічної взаємодії в освітньому процесі. У ролі механізмів можна розглядати зміст, форми і методи навчання.

Аналіз понять «педагогічна взаємодія» та «управління» дозволив визначити *«управління педагогічною взаємодією»* як динамічний багатофакторний процес взаємокорекції, скерований на взаємоузгоджену дію суб'єктів інтеракції в освітньому просторі на адаптивній основі.

Змістом педагогічної взаємодії є предметна сфера, за допомогою якої набуваються компетентності певної професійної галузі.

Аналіз наукових праць свідчить про двоїстий характер педагогічної взаємодії, на що в різні часи вказували багато науковців-лінгвістів та вчених-педагогів (Т. Вінокур, О. Гончар, А. Кибрик). Так, дослідниця О. Гончар [37, с. 88-89] таку дваадресність пов'язувала з тим, що «суб'єкт у навчальному процесі частіше всього носить колективний характер». Водночас, Т. Вінокур [30] акцентувала важливість здібностей до ситуативно-рольового переключення учасників педагогічної взаємодії.

Отже, за характером педагогічна взаємодія може розглядатися як процес індивідуальний (викладач – студент), колективний (викладач – студенти), інтегральний (викладач – студент – студенти).

З іншого боку, за формою педагогічної взаємодії можна виокремити безпосередню (контактний особистісний контакт між учасниками педагогічної взаємодії) та опосередковану (педагогічна взаємодія, що відбувається за допомогою освітнього програмного забезпечення та ІТ-технологій).

Якщо розглядати форми педагогічної взаємодії у зв'язку зі змістом, то актуальності набувають дистанційні форми навчання. Змішані моделі навчання були запропоновані з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та поширені у зв'язку з масовим залученням Інтернету в освітній процес. Отже, педагогічну взаємодію необхідно розглядати в освітньому просторі з масовим залученням Інтернету.

За дослідженням І. Ляшенко, з досвіду зарубіжних країн, інформаційні технології мають різноплановий характер у використанні. Вони можуть бути предметом вивчення, засобом навчання, засобом управління освітнім простором та науковою діяльністю [100].

Також наголошено, що освітній процес, який підкріплений технологією дистанційного навчання, є більш якісним та вмотивованим і дає студентам можливість навчатися, де б вони не знаходилися. Також це дає поштовх лідерству нового типу, яке містить передові технології й створює нові структури, політику та інші засоби підтримки дистанційної освіти.

Світ вищої освіти змінюється, і можливості, створені новітніми технологіями, зокрема дистанційною освітою, водночас відкривають нові перспективи та лякають своїми нововведеннями. Ці зміни закликають керівників освітніх програм, керівництва відділів, деканів і викладачів до прояву трансформаційного лідерства. Їхня спільна праця, обговорення важливих питань нововведень допоможуть сконцентрувати увагу на наданні якісної сучасної освіти студентам.

Сандра Касіна Софтік (Sandra Kusina Softic, 2017), професор Загребського

університету, у своїй доповіді на конференції зазначила, що визначаються нові стратегічні напрями відповідно до Болонського процесу в моделі співпраці викладача та студента і їх ролі в освітньому процесі. У зв'язку з використанням електронного навчання значну роль відіграє діджитал-педагогіка. З введенням електронного навчання також з'являється можливість доступу до величезного обсягу інформації, яка може сприяти підвищенню креативності, вмотивованості навчального простору, а також удосконаленню діджитал-навичок [223].

Визначається співпраця педагогів у європейському навчальному просторі, які ще були визначені в 2015 р., а саме: відповідні та високоякісні знання, навички й компетентність, які розвиваються під час навчання впродовж життя з акцентом на потреби роботодавців та суспільства; інклюзивна освіта, рівність, доступність, принцип відмови від дискримінації й пріоритетність громадської компетентності; відкрита та інноваційна освіта й навчання, ураховуючи цифрову еру; безпосередня підтримка вчителів, викладачів, керівництва освітнього закладу й іншого освітнього персоналу; прозорість і розпізнавання навичок і кваліфікацій для полегшення навчальної та робочої мобільності; постійні інвестиції в освітню сферу [204].

Сьогодні онлайн-навчання набирає популярності. Якщо раніше його використовували епізодично, то з введенням карантинних обмежень воно стало єдиною можливістю для проведення аудиторних занять в освітній сфері, зокрема ЗВО. Після довготривалого застосування онлайн-навчання стає зрозумілим за допомогою емпіричних методів, що ефективність та оптимізація освітнього процесу відбувається на основі поєднання дистанційних та традиційних форм навчання.

Поняття змішаного навчання (blended learning) з'явилося наприкінці минулого століття й пов'язане з появленням нових форм навчання, зокрема із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Розглянемо моделі змішаного навчання, які найбільш розповсюджені сьогодні.

Модель face to face driver «віч-на-віч» (найближча до традиційного

навчання (з викладачем в аудиторії). У процесі такого підходу впровадження онлайн-інструктажу вирішується в кожному конкретному випадку) [200].

Модель the Station Rotation «Ротація станцій» (у цій формі змішаного навчання студенти ротуються між різними станціями за встановленим графіком: або працюючи в Інтернеті, або проводячи час безпосередньо з викладачем в аудиторії) [222].

Модель flipped classroom (перевернуте навчання) має на меті засвоєння навчального матеріалу онлайн самостійно, а відпрацювання його у вигляді диспутів, колоквіумів, дискусій тощо в аудиторії з викладачем [224].

Модель Flex «Гнучка» (Під час такого підходу матеріали в основному надаються онлайн. Викладачі в аудиторії надають консультацію в разі необхідності. Навчання здійснюється студентами самостійно) [227].

Модель Online Lab «Онлайн-лабораторії» (онлайн-лабораторія – модель змішаного навчання – є варіантом допомоги студентам пройти курси, включаючи ті, які не пропонуються на конкретному сайті ЗВО. За цим сценарієм студенти навчаються повністю онлайн, але розміщуються в спеціальних лабораторіях) [227].

Модель self-blend «самовибору курсів» (можливість доповнити свої основні курси навчання іншими на вибір дистанційно) [200].

Онлайн-модель Online Driver (студенти працюють віддалено, матеріали надаються через онлайн-платформу. Студенти можуть поспілкуватися з викладачами в Інтернеті, якщо в них є запитання) [200].

Звертаючи увагу на основні моделі змішаного навчання, можемо прогнозувати стратегію педагогічної взаємодії в освітньому процесі. Проте необхідно зазначити, що з переходом на постійне онлайн-навчання моделі змішаного навчання можуть змінювати свою конфігурацію та доповнювати одна одну.

Онлайн-форма навчання розглядається як інша форма навчання, яка може застосовуватися самостійно, або як додаткова в традиційному навчанні. Досягнення цілей студентами є важливим аспектом забезпечення якості



онлайн-навчання. Онлайн-навчання не повинно розглядатися як таке, у якому матеріал просто надається пасивному студенту. Навпаки, якісне онлайн-навчання будується за допомогою «процесу спільного виробництва між студентами та навчальним середовищем». Таким чином, педагогічна взаємодія між викладачем і студентом може ґрунтуватися на специфіці навчального середовища, де студент є активним діячем у формуванні професійних компетентностей, а викладач відіграє роль фасилітатора.

За визначенням, яке дає енциклопедія освіти, «фасилітація (англ. Facilitate – полегшувати, сприяти) – це стиль педагогічного спілкування, який передбачає полегшення взаємодії під час спільної діяльності; ненав'язлива допомога групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення й розв'язання проблем, налагодження комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності» [51, с. 953]. Н. Бібік наголошує, що для успішної взаємодії процес фасилітації має ґрунтуватися на валідній інформації, коли члени груп надають відому їм інформацію в спосіб, прийнятний для інших; вільному й компетентному виборі, що передбачає спільне розуміння цілей і завдань діяльності, виключає тиск і маніпулювання [51, с. 954]. Науковець розрізняє два типи фасилітації. У першому типі процесом керує фасилітатор, який пропонує групі найефективніші, з його погляду, форми роботи. У другому – члени групи самостійно обговорюють проблему й приймають рішення, а фасилітатор корегує, скеровує діяльність на ефективний результат без зміни поведінки учасників взаємодії, де основними діячами є студенти.

Дослідники Н. Волкова та А. Степанова розглядають фасилітатора як важливу рольову позицію сучасного викладача ЗВО. Науковці зазначають, що «слово «фасилітатор» є калькою з англійського «facilitator» і похідним від дієслова «to facilitate» – полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. Відповідно, фасилітатором є той, хто перетворює процес комунікації на зручний і легкий для всіх його учасників» [31, с. 230 ].

Зауважимо, що фасилітацію можна вважати певним стилем викладача, тому що будь-яка педагогічна діяльність викладача характеризується певним

стилем, а саме: стійкою системою способів, прийомів, що виявляються в різних умовах її здійснення. З огляду на фасилітацію, як зазначають Н. Волкова та А. Степанова, «педагогічна фасилітація передбачає створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності» [31, с. 231]. Такий стиль викладання відповідає принципам адаптивного управління педагогічною взаємодією, тому що спонукає до процесів спрямованої самоорганізації освітньої діяльності.

Таким чином, стиль педагогічної діяльності, відображаючи його специфіку, містить стиль управління, стиль саморозвитку, стиль спілкування, когнітивний стиль викладача. На стиль педагогічної діяльності впливають три основні чинники: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності (викладача), особливості самої діяльності, особливості студентів: вік, стать, статус, рівень знань тощо [64].

У результаті ґрунтовного аналізу питання на основі вивчення праць науковців можна стверджувати, що педагогічна взаємодія розглядається в межах педагогічного спілкування як особливий різновид педагогічної діяльності, спосіб організації освітнього процесу, взаємна активність та взаємовплив суб'єктів освітнього процесу. Поняття педагогічної взаємодії здебільшого пов'язане з поняттям освітнього процесу та освітньої діяльності, а також управлінськими процесами.

Аналіз наведених вище поглядів свідчить про особливу значущість кожного з визначених аспектів для педагогічної діяльності загалом, що підкреслює багатобічність феномена «педагогічної взаємодії», яка є базовою категорією педагогічної теорії та практики.

Визначення структурних компонентів педагогічної діяльності уможливило б більш ефективне управління цим процесом.

Таким чином, вивчення поняття та характеристик педагогічної взаємодії дає можливість визначити орієнтири спільної освітньої діяльності викладача й студентів для оптимізації та практичної орієнтації процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів організації.

### 1.3. Готовність до управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців вимагає від викладачів орієнтування на швидкі зміни до вимог, які висуває суспільство до спеціалістів сьогодення. Викладач має постійно бути готовим до діяльності в нестабільній ситуації. С. Максименко в «Енциклопедії освіти» визначає готовність до дії як «стан мобілізації психологічних і психологофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [51, с. 137].

У психології виокремлюють декілька складових готовності до діяльності, а саме: «операційний (володіння набором певних способів дій, знань, умінь, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності), мотиваційний (система спонукальних якостей щодо певної діяльності: мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо), соціально-психологічний: рівень зрілості комунікативної сфери особистості, уміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів; психофізіологічний: готовність систем організму діяти в даному напрямі» [51, с. 137-138].

Якщо розглянути ці аспекти в руслі педагогічної взаємодії, то можна констатувати, що аспекти готовності до діяльності охоплюють характерні особливості педагогічної взаємодії, тому можна вважати, що педагогічній взаємодії також притаманні такі аспекти.

Відтак, можна розглядати готовність викладачів до управління

педагогічною взаємодією в процесі професійної підготовки.

Необхідно зауважити, що готовність викладачів до педагогічної взаємодії має ґрунтуватися на адаптивних засадах у зв'язку з постійним розвитком суспільства, зокрема освітньої сфери, тому можна говорити про інноваційну діяльність, тобто діяльність, яка відбувається на тлі постійних змін.

Професійна діяльність викладача пов'язана з постійним пошуком нового, інноваційного, проте викладач не завжди готовий до швидких змін, саме тому важливою умовою професійного зростання є навички адаптації до постійної зміни діяльності, готовність викладача до нововведень, які диктуються часом.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності є однією з умов сьогодення, які швидко змінюються й постійно вносять корективи в освітні процеси закладу вищої освіти, зокрема в управління педагогічною взаємодією. Модуси педагогічної взаємодії знаходяться в постійному русі, і викладачу необхідно перебудовувати педагогічну взаємодію з урахуванням змін. Тому актуальним стає питання готовності викладача до управління педагогічною взаємодією з урахуванням інноваційних процесів.

Питанням змісту та результатів інноваційної діяльності присвячені праці Л. Даниленко [43], І. Дичківської [48], Р. Михайлишина [114] та інших. Підготовка педагогів до інноваційної діяльності розглядалася в працях Ю. Будас [26], О. Мармази [103], Л. Пертиченко [133] та інших.

Інноваційні процеси завжди вимагають від фахівця залучення творчого потенціалу, критичного мислення, швидкого прийняття ефективних рішень, адаптації до швидкоплинних змін і визначення нових завдань з їх урахуванням.

Нестабільність в освітній сфері зумовлена також постійними нововведеннями та реорганізаційними процесами, які спрямовані на підвищення якості освіти, зокрема вищої, як вимоги часу. Таким чином, залучення інноваційного в освітню діяльність закладу вищої освіти стає нормою, тобто характерною рисою сучасного викладача є його інноваційна діяльність.

Інноваційна діяльність розуміється науковцями як «цілеспрямована

педагогічна діяльність, заснована на осмисленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння й вивчення, зміни й розвитку навчального процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, упровадження якісно іншої педагогічної практики» [103, с. 13].

За визначенням Ю. Будас, інноваційна педагогічна діяльність – це ще й зміна стилю діяльності викладача, нестандартні підходи до вирішення завдань [26].

Дослідники Р. Михайлишин, Л. Петриченко, обґрунтовуючи інноваційну компетентність викладача, характеризують компетентність з позиції здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання й прогнозування до впровадження нововведення [114].

І. Дичківська, досліджуючи характерну особливість інноваційної діяльності в педагогічній сфері, зауважує, що інноваційна діяльність є складною за своєю сутністю. Інноваційний процес містить не тільки виконання послідовних етапів, результатом запровадження яких є взаємодія людей, які працюють на досягнення єдиної мети. Велике значення науковець приділяє ефективним комунікативним зв'язкам у такій взаємодії. Дослідниця акцентує увагу на те, що в процесі комунікації (вертикальної чи горизонтальної) можуть з'являтися «різноманітні антиінноваційні інформаційні, комунікативні бар'єри» [48, с. 55].

На основі зазначених вище визначень, можна стверджувати, що в ході інноваційної діяльності суб'єкти педагогічної взаємодії переходять у якісно новий стан, тобто відбувається їхній розвиток на основі отримання нових знань, формування нових або вдосконалення компетентності. У разі залучення механізмів адаптивного управління розвиток прискорюється завдяки введенню механізмів діалогової адаптації взаємоприспосовування поведінки суб'єктів освітньої діяльності.

Серед функцій педагогічної діяльності М. Головань виокремлює перетворювальну як таку, що пов'язана з необхідністю позитивних змін людської якості, системи стосунків, педагогічної ситуації [36].

Погоджуємося з К. Макогон, який наголошував, що сутність інноваційної діяльності полягає у створенні пошуку, освоєнні та використанні нововведень, їх здійсненні [101].

Отже, інноваційна діяльність сприяє виконанню цієї функції педагогічної діяльності. Проте будь-яка людина, зокрема викладач, не завжди готова до змін. Тому важливим питанням є підготовка викладача до інноваційної діяльності.

Т. Захарчук обґрунтував показники готовності педагога до інноваційної діяльності, серед яких важливим є усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці [61].

І. Дичківська виокремила типи структур інноваційних процесів, а саме: діяльнісна структура (мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результат); суб'єктна структура (в основі – інноваційна діяльність суб'єктів розвитку закладу освіти); рівнева структура; змістова структура; управлінська структура (планування – організація – керівництво – контроль); організаційна структура інноваційного процесу (діагностичний, прогностичний, організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний етапи) [48, с. 49-50].

Таким чином, етапи структури інноваційного процесу віддзеркалюють структуру діяльності (яка розглянута в підрозділі 1.2), в основі лежить взаємодія суб'єктів інноваційної діяльності, управлінські процеси містять основні функції управління, а організаційні процеси поетапно виконуються, що забезпечує всю функціональну діяльність інноваційної системи.

Отже, з огляду на зазначене вище можемо зазначити, що інноваційна педагогічна діяльність в освітньому процесі ґрунтується на діалоговій педагогічній взаємодії викладача й студентів на основі отримання нових знань, формування / удосконалення нових професійних компетентностей, що сприяє підвищенню якості освіти та приводить до формування сучасного компетентного фахівця.

З метою визначення стану сформованості інноваційної компетентності у викладачів, які працюють зі студентами зі спеціальності 073 «Менеджмент»

ХНЕУ імені С.Кузнеця, нами була запропонована анкета педагогічної оцінки і самооцінки здатності педагогів до інноваційної діяльності В. Сластьоніна й Л. Подимової [157].

Основними показниками, за якими було проведено оцінювання рівня готовності педагогів до інноваційної діяльності, були такі: мотиваційно-творча направленість особистості; креативність; оцінка професійних здібностей викладача до провадження інноваційної діяльності та індивідуальні особливості викладача. Кожен з цих показників отримав оцінку від 1 до 5, де 1 – низький рівень сформованості показника, а 5 – високий рівень. Нами було опитано 43 респонденти віком від 24 до 65 років. Під час опитування викладачі повинні були оцінити кожен з тридцяти показників готовності до інноваційної діяльності за п'ятибальною шкалою.

За результатами анкетування можна зробити висновки, що найбільш сформованим умінням у викладачів є «уміння бачити проблеми в педагогічній діяльності» (4,6 балів); також «сформованість компетентності щодо здатності до самоорганізації» (4,2 бали), «прагнення до самовдосконалення» (3,9 балів). Опція «здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності» набрала менше всього балів – 3,5. Також треба зазначити, що найбільш розвинутими характеристиками викладачів, за результатами анкетування, стали опції «чесність та правдивість»; «здатність вирішувати конфлікти» та «відповідальність», середній показник сформованості яких – 5.0. Тоді як найменші бали (2,7) отримали такі характеристики, як «прагнення до лідерства»; «незалежність суджень»; «прагнення до ризику» та «здатність до планування експериментальної роботи».

Можна зробити висновок, що не всі викладачі готові до інноваційної діяльності, потребує уваги сфера педагогічної взаємодії викладача й студентів, а саме встановлення діалогічної адаптивної взаємодії в освітньому процесі з урахуванням нових форм освітнього простору, як-от: змішане навчання, гейміфікація освітнього процесу; емпіричне навчання; навчання на основі дискусій, які створюють середовище для співпраці та атмосферу взаємодовіри

між усіма учасниками освітнього процесу. Таким чином, освітній процес стає більш продуктивним та вмотивованим.

Зміна форм освітнього процесу також є інноваційною діяльністю викладачів, зокрема під час карантинних обмежень, коли обставини змусили всіх викладачів перейти на дистанційну форму навчання та онлайн-навчання. Проведення анкетування серед викладачів показало, що більшість (65%) не була готова до переходу на дистанційну форму навчання у форматі онлайн-навчання, 20% було психологічно важко перейти на нові форми онлайн-навчання, 15% взагалі важко перенесли перехід на онлайн-навчання. На запитання «Чому?» Першим вибором був психологічний аспект, наступним був технічний (технічна неготовність до повного переходу на онлайн-навчання), нові бар'єри комунікації (перехід від офлайн-навчання до онлайн, а це зміна формату комунікаційних каналів і перестроювання стратегій комунікації), зміна ціннісних орієнтирів та новий формат роботи з аудиторією, де посередником є комп'ютер та комп'ютерні технології.

Утім, студенти також проходили анкетування щодо застосування нових форматів навчання (Додаток А).

За результатами опитування, проведеного серед 1-го 2-го, 3-го курсів нашого університету, було 32% студентів чоловічої статі та 68% жіночої.

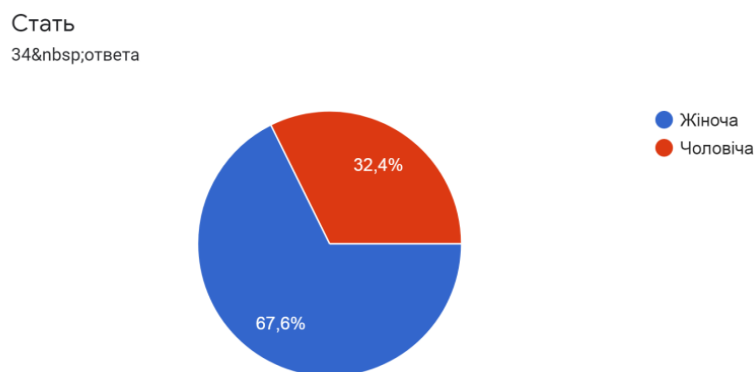


Рис. 1.1. Результати опитування студентів



Найефективнішим типом навчання було визначено змішаний (на думку 50% студентів), але це означає онлайн-заняття для лекцій та офлайн віч-на-віч для практичних занять. Багато балів серед інших типів було віддано офлайн-класам «віч-на-віч» (26,5% студентів). І лише 17,6% студентів обрали онлайн-систему навчання.

Ми можемо зробити висновок, що як викладачі, так і студенти не готові до повного цифрового перетворення процесу навчання, вони залишають лише 17% для онлайн-навчання.

1. Який тип навчання Вам вважається найбільш ефективний  
34&nbsp;ответа

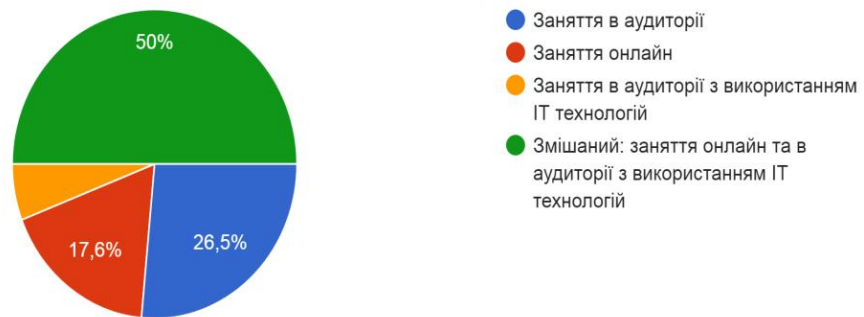


Рис. 1.2. Форма навчання, обрана студентами

Як бачимо, необхідно переосмислювати підходи до взаємодії викладача та студентів у процесі навчання. Перш за все це можуть бути нові модули взаємодії викладача та студентів (викладач – комп’ютер – студенти, студент – комп’ютер – студент, студент – комп’ютер – викладач), а також навчальні заходи в Інтернеті, які ми можемо запропонувати нашим студентам, наприклад різні типи змішаних моделей навчання (Face to face driver, the Station Rotation, Flex, Flipped classroom, Online Lab). У сучасній ситуації з різними типами пандемічних зон ми розглядаємо деякі з таких моделей змішаного навчання, оскільки вони були описані без урахування цієї ситуації.

Проте застосування цих моделей дає розуміння класичних змішаних моделей навчання в ході педагогічної взаємодії. Найбільш корисними в такій ситуації є різні навчальні електронні інструменти (PLS: Moodle, Skype, Zoom, інструменти Google, електронні смарт-дошки тощо). Поєднання персональних навчальних систем на платформі Moodle та Zoom-зустрічі дає позитивний ефект навчання та педагогічної взаємодії із залученням електронного середовища.

У ході анкетування також було виявлено недоліки, які виникають під час переходу до навчання в онлайн-форматі, а саме: не вистачає живого спілкування (емоцій, зорового контакту, рефлексії тощо); психологічні бар'єри комунікації, на підготовку до таких видів занять викладачі витрачали майже вдвічі більше часу, ніж на підготовку до традиційних видів занять.

У ході дослідження викладачам була запропонована анкета щодо оцінки вмінь педагогічного спілкування за І. Макаровською (Додаток Б). На основі результатів опитування визначені вміння педагогічного спілкування, а саме: рефлексивно-перцептивні, саморозкриття, діалогічний підхід. Загалом у викладачів сформовані ці вміння на середньому та достатньому рівнях, що складає більше 75%. Складним для викладачів є питання «Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним студентом», проте рівень діалогу зі студентами за анкетними даними є більше середніми, ніж достатніми.

На основі анкети «Виявлення професійних і особистих якостей викладача» (Додаток В), запропонованої Л. Подоляк, В. Юрченко [138], були визначені характеристики особистих якостей викладача. За результатами анкетування з'ясувалося, що 80% викладачів мають гнучке, системне, аналітичне та проблемне мислення; здебільшого наполегливі в праці, терплячі, ініціативні, цілеспрямовані, намагаються стримувати себе в складній емоційній ситуації; вимогливі до себе; готові працювати понад нормою, підтримують будь-які починання, що сприяють успіху, роблять більше, ніж потрібно, важливі рішення обговорюють з колективом. Таким чином, такі опитувальники допомагають деталізувати роботу викладача та його здатності до виконання

професійних завдань, а також описують готовність до саморозвитку та інноваційної діяльності. В інструментарії також була подана картка для оцінювання професійних і особистих якостей викладача, що дозволило зробити самоаналіз слабких та сильних якостей та спрямувати зусилля на вдосконалення тих якостей, які були, на їх погляд, найменш проявленими.

Таким чином, ґрунтуючись на результатах анкетувань, опитувань, бесід, можна зробити висновок, що викладачі мають різні ставлення до введення інноваційної діяльності, здебільшого це віддані своїй справі люди, що готові до подальшого професійного розвитку, тому що викладач змушений бути в постійному русі й бути готовим до інноваційної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки одним з основних завдань сучасної вищої освіти є оновлення змісту підготовки фахівців, у нашому випадку з менеджменту, пошуки нових ефективних форм і методів навчання, створення умов для забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації й використання отриманих результатів в освітньому процесі [59].

За Е. Зеєром, професійна діяльність є «соціально-значущою діяльністю, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь та навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості» [62, с. 30]. У процесі професійної підготовки менеджерів, зокрема менеджерів організації, ураховується набування загальних та професійних компетентностей з урахуванням моделей становлення професійної діяльності (за Л. Мікітіною), а саме: адаптивна модель (коли в самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання алгоритмів вирішення професійних завдань, правил, норм); модель професійного розвитку (яка характеризується здатністю особистості до виходу за межі існуючої практики, перетворити свою діяльність на предмет практичного перетворення і, таким чином, подолати межі своїх професійних можливостей [62]. Рушійними силами розвитку фахівця є протиріччя між вимогами до професіонала, які постійно зростають, та індивідуальним стилем,

досвідом та здібностями людини. У детермінації професійного становлення важливо розуміти характер праці.

За стадіями професійного становлення особистості саме період підготовки студентів у закладах вищої освіти збігається з основними психологічними новоутворювальними стадіями. У віці 16-23 років у людини відбувається професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці, у віці 18-25 років відбувається професійна адаптація із засвоєнням нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, формуються професійно важливі якості [61, с. 47]. Звертаючи увагу на зазначене вище, можемо говорити про психологічну готовність молоді людини до професійної підготовки. Саме на початку навчання в закладах вищої освіти необхідно формувати професійно орієнтовані та універсальні для роботи компетентності.

Звертаючи увагу на професію менеджера, зокрема менеджера організації, можемо зазначити, що вона є зв'язуючою ланкою будь-якої спільної діяльності, тому завжди актуальна для дослідників, оскільки від ефективності її роботи залежить результат праці всього колективу.

Ретельно вивчають питання ефективності праці менеджера науковці різних сфер, так, наприклад, психології, менеджменту тощо. Задля якісного виконання завдань перед менеджерами висувають нові і нові вимоги, які продиктовані сьогоденням.

Наприклад, Інститут Геллапа (США) визначає п'ять основних вимог до менеджерів: «знання справи; здоровий глузд; упевненість у власних силах; високий загальний рівень розвитку; здатність доводити розпочате до кінця» [29].

З. Пушкар, Б. Пушкар виокремлюють специфічні особливості праці менеджера: розумова праця, участь у створенні матеріальних благ не прямо, а опосередковано; предмет праці – інформація; засоби праці – організаційна та ІКТ й інтелект людини; результат праці – управлінські рішення [144].

С. Івашків зазначає, що менеджер – це керівник, який наділений

повноваженнями з прийняття рішень щодо діяльності фірми, яка функціонує в ринкових умовах, він має відносну фінансову самостійність і може підбирати та оцінювати своїх працівників [68].

Н. Димченко наголошує, що в сучасних умовах недостатньо бути просто менеджером, потрібно бути менеджером-лідером. Менеджер-лідер – це носій нового мислення, що орієнтоване на нововведення та інтеграцію зусиль працівників, на використання культурно-етичних інструментів керівництва [47]. Таким чином, менеджер-лідер повинен працювати в інноваційному середовищі, яке постійно змінюється.

За Лутенсом, діяльність менеджера складається з комунікацій, традиційного менеджменту, взаємодії з іншими та менеджменту людських ресурсів [68].

Як зазначає С. Івашків, менеджери в організаціях є ключовими людьми, але розрізняються за ролями в організації. Виокремлюють три рівні менеджерів: менеджери вищого рівня, відповідають за координацію діяльності організації в цілому менеджери середнього рівня, вирішують оперативні завдання (начальники відділів, служб, цехів, директори); менеджери нижчого рівня координують роботу неуправлінських робітників, відповідають за виконання виробничих завдань [68]. Отже, на першому місці є професійна підготовка менеджера, здатність до саморозвитку, а також важливими є особистісні риси людини, які містять як морально-психічні, так і організаторські якості. Сьогодення вимагає від людини бути не просто менеджером, а лідером.

В Україні розроблено стандарт підготовки менеджерів у галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент», відповідно до якого розроблена в ХНЕУ імені Семена Кузнеця освітня програма «Менеджмент організацій і адміністрування», особливістю якої є інноваційність та креативність, використання авторських розробок викладачів кафедри менеджменту, логістики та інновацій, сучасних інформаційних систем і технологій в управлінській діяльності, налагоджених комунікацій з бізнес-

середовищем на умовах соціального партнерства. Особливістю програми є орієнтація на сучасну модель університетської освіти: поєднання навчання з науковою та практичною діяльністю, оволодіння передовими теоретичними знаннями та досвідом практичної діяльності як основи для формування компетентних управлінців широкого профілю [127].

За результатами аналізу компетентностей випускника, які містять загальні, спеціальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності освітньої програми, усі вони сприяють формуванню професіонала у сфері менеджменту організацій. Звернемо увагу на ті результати навчання, які можна сформувати або вдосконалити в ході формування навичок педагогічної взаємодії в освітньому процесі, а саме: демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи; мати навички обґрунтування дієвих інструментів мотивування персоналу організації; ідентифікувати причини стресу, адаптувати себе та членів команди до стресової ситуації, знаходити засоби до її нейтралізації; демонструвати навички самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань, бути критичним і самокритичним; зберігати моральні, культурні, наукові цінності та примножувати досягнення суспільства, використовувати різні види та форми рухової активності для ведення здорового способу життя [127].

Таким чином, викладачу необхідно враховувати ці результати навчання в процесі педагогічної взаємодії, тобто моделювати такі стосунки, які були б подібними до виробничих для менеджерів організацій.

Якщо звернути увагу на недоліки, які є в потенційних фахівців, на думку роботодавців, то можна побачити основні, які можна також сформувати в процесі педагогічної взаємодії, а саме: невизначені особисті цінності, неспроможність у чіткості визначення мети, невміння приймати рішення, нерозуміння специфіки роботи менеджера як управлінця, недосконалі комунікативні навички, невміння навчати, нездатність до створення колективу тощо. Тому в ході розроблення моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної

підготовки необхідно звернути увагу на ці моменти.

Загалом на сайтах рекрутингу зазначається, що менеджер у будь-якій організації виконує дві специфічні функції, яких немає в жодного співробітника. По-перше, він поєднує роботу всіх підрозділів і ланок управління організації й у цій ролі займається пошуком резервів її розвитку, насамперед серед працівників, у людських стосунках. По-друге, у процесі прийняття та реалізації управлінських рішень менеджер опікується перспективами розвитку організації, тобто зміцнює її позиції на відповідному ринку або розширює їх за рахунок виходу на нові сегменти ринку [129].

Таким чином, усі ці якості майбутнього менеджера організацій можна формувати в ході педагогічної взаємодії, яка може бути моделлю професійної діяльності менеджера організацій.

Беручи до уваги неоднорідну природу професії менеджера, багатовекторність діяльності менеджера, під час підготовки менеджера нового покоління викладачу необхідно постійно корегувати зміст викладу матеріалу, шукати нові форми і методи, які тією чи іншою мірою віддзеркалювали б реалії праці менеджера та спонукали його до постійного саморозвитку. Викладачу необхідно створювати в аудиторії атмосферу роботи менеджера, обирати завдання, які стимулюють студентів вирішувати складні ситуації, приймати рішення та працювати у взаємодії.

Таким чином, у процесі професійної підготовки менеджера, зокрема менеджера організацій, необхідно сприяти формуванню в студентів практикоорієнтованих умінь та навичок. Для виконання такого завдання необхідно моделювати професійні ситуації на кожному занятті. Виникає необхідність у систематизації діяльності викладача, зокрема в аспекті управління взаємодією в освітній діяльності.

## Висновки до першого розділу

1. Проведене дослідження управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки дає змогу стверджувати, що основними концепціями, на яких ґрунтується сучасна педагогічна взаємодія, стали концепція сталого розвитку та інформаційного суспільства. Гнучкість та адаптивність управління в системі вищої освіти виходять на передній план та безпосередньо впливають на процес педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організацій. Комунікація, професіоналізм, компетентність та організаційна культура стають невід'ємними складовими системи управління педагогічною взаємодією та приводять до зростання ефективності співпраці викладачів і студентів.

Аналіз теоретичних аспектів питання управління педагогічною взаємодією дослідження дає можливість визначення таких понять, як сутність, особливість та характеристики педагогічної взаємодії, що вивчалися на різних освітніх рівнях. В основу педагогічної взаємодії покладено міжособистісну взаємодію, яка базується на комунікації, одній з універсальних надпрофесійних навичок фахівців будь-якого напрямку. Спираючись на вищенаведену інформацію, основами соціальної взаємодії було представлено мотиваційний та ціннісний компоненти. У ході дослідження питання педагогічної взаємодії було сформовано думку, що її основою є педагогічна діяльність, яка в сучасних реаліях вимушена постійно та систематично адаптуватися до змін задля більш результативного та якісного навчання.

Найефективнішим способом педагогічної взаємодії стає адаптивна діалогічна взаємодія, структурними компонентами якої були визначені такі: мета, завдання, спосіб взаємодії та результат, а педагогічне спілкування, у свою чергу, стає важливою умовою й формою педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Відтак, під педагогічною взаємодією ми розуміємо взаємоузгоджену



комунікативну діяльність суб'єктів освітнього процесу, що спрямована на реалізацію освітніх цілей. А поняття управління педагогічною взаємодією розглядаємо як динамічний багатофакторний процес взаємокорекції, скерований на взаємоузгоджену дію суб'єктів інтеракції в освітньому просторі на адаптивній основі.

2. Значний вплив на процес управління педагогічною взаємодією викладача й майбутніх менеджерів організацій має інформатизація суспільства, отже, педагогічну взаємодію було розглянуто в освітньому просторі із безпосереднім залученням Інтернету. Визначено такі основні компоненти організаційної структури сучасного освітнього простору, як змістовно-методичний та комунікативно-інформаційний. Зміни, що відбулись в освіті, привели до створення нового єдиного інформаційно-освітнього середовища, у межах якого виникає електронний навчальний простір. У викладачів та студентів з'являється можливість поєднувати класичні та інформаційні навчальні методи, і такий підхід зумовлює виникнення змішаного навчання. У такий спосіб реалізується модель, де студент є активним діячем у формуванні професійних компетентностей, а викладач змінює роль на фасилітатора.

Зміна ролей у такому специфічному освітньому середовищі стає необхідністю, оскільки такий стиль провадження освітньої діяльності відповідає принципам адаптивного управління педагогічною взаємодією, спонукаючи її учасників до процесів спрямованої самоорганізації освітньої діяльності. Тобто для створення ефективного освітнього середовища педагогічна взаємодія стає невід'ємною складовою, результатом якої має стати підготовка студентів до активного самостійного професійного становлення.

3. У ході дослідження було визначено важливість питання сучасної професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, що, у свою чергу, вимагає від викладачів швидкої адаптації до змін та вимог, які висуває суспільство до спеціалістів сьогодні. Виокремлено психологічні аспекти готовності викладача до інноваційної діяльності, а саме: операційний, мотиваційний та соціально-психологічний, тому вважаємо, що такі аспекти

притаманні і педагогічній взаємості. Як і педагогічна взаємодія, готовність викладачів до педагогічної взаємодії повинна ґрунтуватися на адаптивних засадах.

Характерною рисою викладача нової формації є його інноваційна діяльність. Розглядаючи поняття інноваційної діяльності, визначаємо, що в ході інноваційної діяльності суб'єкти педагогічної взаємодії розвиваються, отримуючи нові знання, а застосування діалогу та адаптивного управління значно прискорює цей процес, тому що він стає більш вмотивованим. В основу інноваційної діяльності покладено пошук та використання нововведень, тому питання підготовки викладача до інноваційної діяльності було визначено як важливе для запровадження нововведень в освітній процес.

З метою визначення стану сформованості інноваційної компетентності у викладачів, які працюють зі студентами спеціальності 073 «Менеджмент» ХНЕУ імені С. Кузнеця, нами була запропонована анкета педагогічної оцінки і самооцінки здатності педагогів до інноваційної діяльності. Аналіз результатів анкетування показав не найвищий рівень готовності викладачів до інноваційної діяльності, сферою, що потребує уваги, стала педагогічна взаємодія викладача й студентів, а саме встановлення діалогічної адаптивної взаємодії в освітньому процесі із залученням нових форм освітнього простору, таких, як змішане навчання, гейміфікація; навчання на основі дискусій тощо. Також викладачі й студенти заповнювали анкету з питання переходу на онлайн-формат у зв'язку з початком пандемії. Результати показали, що як викладачі, так і студенти ще не готові до повного цифрового перетворення процесу навчання, тому використання такого засобу, як змішане навчання, є найбільш релевантним.

4. За результатами аналізу теоретичної складової було визначено професійну діяльність як соціально значущу та взято до уваги такий аспект, що період професійної підготовки майбутнього спеціаліста збігається з ключовими формуючими психологічними стадіями. Сучасність вимагає від ефективного менеджера вміння адаптуватися до невідомих змін, і викладачу необхідно це враховувати й формувати ці якості в процесі побудови педагогічної взаємодії з

майбутнім менеджером.

Основні висновки і пропозиції першого розділу опубліковано у роботах.

Список використаних джерел [2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 84, 86, 87, 89, 92, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 124, 127, 129, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 169, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 183, 184, 185, 189, 190, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 208, 212, 216, 222, 223, 224, 226, 227].

## РОЗДІЛ 2

### ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧІВ І МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 2.1. Модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій нами розглядається в межах освітньої системи закладу вищої освіти, яка містить ті ж елементи, як і будь-якої системи. З метою ефективного управління цією системою застосовуємо метод моделювання, який дозволяє побачити систему всередині, тобто її елементи та будову, взаємозв'язки між елементами та прогнозувати розвиток цієї системи.

Як наголошує А. Лопатьєв, «специфіка моделювання відрізняється від інших методів пізнання тим, що за його допомогою об'єкт вивчається не безпосередньо, а за допомогою іншого об'єкта, який аналогічний першому в певних відношеннях» [96, с. 5].

У філософському енциклопедичному словнику моделювання трактується як «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мислених систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів. Як специфічний конструктивно-пізнавальний прийом, своєрідна форма подання процесів і явищ реальності» [179].

І. Осадчий визначає предмет моделювання як «частину об'єкта моделювання, його окрема якість (властивість) або сукупність якостей

(властивостей), яку (які) виокремлює наука, системно описуючи (пояснюючи, проєктуючи) реальний об'єкт. Саме тому об'єкт може мати багато науково обґрунтованих моделей, зокрема різного рівня відповідності, повноти й системності відображення тощо» [130].

У філософському енциклопедичному словнику поняття «модель (від лат. *modus* – міра) трактується в загальному розумінні як аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [179, с. 391].

В. Маслов визначає моделювання як «творчий цілеспрямований процес конструктивно-проєктувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі оброблення наявної інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування» [56, с. 19]. Дослідник зауважує, що обов'язковою вимогою до процесу моделювання є можливість практичної перевірки [107].

У сучасному словнику з педагогіки моделювання визначається як «універсальна форма пізнання, що застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності. Метою моделювання є створення моделі реального об'єкта, а об'єктом моделювання є частина дійсності, розроблення моделі якої є метою моделювання» [163 с. 434].

В енциклопедії освіти модель (фр. *modele* – зразок) розуміється як «уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [51, с. 516].

Процес моделювання містить такі складові, як «мета та завдання моделювання (визначення мети та завдань), формалізація моделі (формулювання концептуальної моделі системи, вибір теоретичної бази моделювання, формальне описування системи), створення моделі (реалізація моделі, верифікація моделі, обробка результатів моделювання), дослідження моделі (планування експериментів, проведення експериментів, обробка

результатів моделювання), аналіз результатів моделювання, формулювання висновків та пропозицій» [166, с. 16]. За допомогою методу моделювання можна відобразити складні системи, зокрема управлінські.

Р. Шеннон умовно виокремлює такі етапи створення концептуальної моделі системи, а саме: визначення цілі дослідження системи (орієнтація); вибір рівня деталізації системи (стратифікація); визначення елементів системи (деталізація); визначення впливу зовнішнього середовища (локалізація); визначення зв'язків між елементами системи та із зовнішнім середовищем (структуризація) [186].

Отже, застосування методу моделювання в процесі створення моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки дозволить більш чітко визначити її елементи, структурувати та показати зв'язки між елементами системи для налагодження її функціонування.

Модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки є відкритою системою, що розвивається, і створена з метою визначення ефективних шляхів взаємодії викладача й студента задля вдосконалення навичок управління педагогічною взаємодією викладача й майбутніх менеджерів організацій. Це дає можливість вирішити такі завдання: забезпечити стійку взаємодію структурних підсистем з метою підвищення якості освітнього процесу у ЗВО, розробити систему управління структурних підсистем освітнього процесу на основі принципів спрямованої самоорганізації, забезпечити адаптацію структурних підсистем в освітньому середовищі, яке постійно змінюється, забезпечити якість управління педагогічною взаємодією викладача й майбутнього менеджера організацій, що спрямоване на підвищення ефективності навчання студентів та вдосконалення навичок управління педагогічною взаємодією викладача.

Розроблена модель складається з таких компонентів: концептуально-методологічного, організаційно-змістового та діагностично-результативного, які мають зв'язки між собою (Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Концептуально-методологічний блок містить мету, підходи та принципи управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, підґрунтям якого є вимоги суспільства до підготовки фахівців.

Модель ґрунтується на підходах, які є основними для відтворення роботи системи, а саме: системний, діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, комунікативний, аксіологічний, акмеологічний, організаційно-культурний підходи, теорія адаптивного управління та концепція спрямованої самоорганізації.

Системний підхід, як зазначалося в першому розділі, уможливорює спроектувати об'єкт дослідження, визначаючи його елементи, взаємозв'язки та етапи розвитку об'єкта, що дозволяє відтворити модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, зробити SWOT-аналіз досліджуваного об'єкту.

Синергетичний підхід упорядковує хаос у систему, тому що «синергетика відбувається в таких процесах, де ціле має властивості, яких немає в жодній з частин» [153, с. 7]. З огляду на те, що управління педагогічною взаємодією є складним багатофакторним процесом, де часто відбувається зміна параметрів відповідно до обставин, то саме синергетичний ефект повертає систему в більш природне становище.

Акмеологічний підхід спрямований на професійний розвиток як викладачів, так і майбутніх менеджерів організацій і відбиває основні вимоги сучасності.

Аксіологічний підхід ґрунтується на цілісній системі поглядів на своє життя та діяльність, в основі чого є ціннісні орієнтири, які, у свою чергу, є факторами регуляції соціальних відносин. З таких позицій ціннісні орієнтації можна розглядати як основу педагогічної взаємодії.

Організаційно-культурний підхід є мотиваційною основою взаємодії в будь-якій організації та структурує норму поведінки в ній, що значно впливає на побудову взаємодії суб'єктів діяльності.



Теорія адаптивного управління за Г. Єльниковою ґрунтується на концепції спрямованої самоорганізації, де основною є природовідповідність розвитку об'єкта, а метою адаптивного управління є управлінська взаємодія її учасників, що спрямована на їх самоорганізацію та саморозвиток, підґрунтям якої є діа(полі)логічно узгоджена та усвідомлена людиною мета [54].

В основі взаємодії знаходяться комунікативні процеси, тому розроблена модель ґрунтується на комунікативному підході. В управлінні комунікація є зв'язуючою ланкою в процесі взаємодії елементів системи. За Г. Єльниковою, комунікація має бути «функціональною, поєднаною наскрізною метою й сутнісно відповідати соціальній взаємодії, яка забезпечує узгодження різноспрямованих цілей і вироблення спільної мети» [54, с. 166]. Отже, комунікативні процеси забезпечують постійний зворотній зв'язок із залученням усіх агентів взаємодії до спільної співпраці, до безпосередньої діяльності над спільною метою, що дозволяє системі зберігати рівновагу завдяки своєчасному отриманню та обробці інформації для прийняття управлінського рішення.

Прийняття рішення є основним видом управлінської діяльності. Діяльність є квінтесенцією будь-якого процесу, тому саме діяльнісний підхід покладений в основу розроблення нашої моделі. У процесі професійної підготовки, зокрема менеджерів організацій, зміст освітніх компонентів будується з огляду на майбутню практичну діяльність фахівця, тому, створюючи систему педагогічної взаємодії, необхідно враховувати природу діяльності майбутнього спеціаліста [55].

Освітні компоненти охоплюють ті компетентності майбутнього менеджера організацій, які визначені стандартом або освітньою програмою за спеціальністю.

В основу нашої моделі також покладений компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід в освітньо-науковому глосарії тлумачиться як «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним

інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим» [119, с. 43]. У Законі України «Про освіту» дається таке визначення компетентності: «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [60]. Отже, компетентність визначають як здатність успішно вирішувати комплексні завдання в конкретному контексті. Тому компетентнісний підхід містить змістоутворюючі компоненти професійної підготовки майбутнього менеджера організацій.

Методологічну основу розробленої моделі складають такі принципи: принципи системності й цілісності, принцип раціонального поєднання прав, принцип об'єктивності й повноти інформації, принцип демократизації та гуманізації, принцип адаптивного управління, принцип діалогічної взаємодії, принцип освітньої спрямованості.

Принцип системності й цілісності. Даний принцип в управлінні педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки дає можливість усім функціям управління діяти на основі рівнозначності, вибудовуючи послідовність та логічність виконання дій.

Принцип раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності. Реалізація даного принципу в управлінні дозволяє впорядкувати діяльність, виокремлюючи сфери відповідальності кожного члена педагогічної взаємодії.

Принцип об'єктивності й повноти інформації в управлінні педагогічною взаємодією дозволяє охоплювати інформаційні потоки всередині та зовні, що дозволяє їх своєчасно аналізувати та підтримувати систему в рівновазі.

Принцип демократизації та гуманізації управління педагогічною взаємодією є підґрунтям щодо визнання переваги лідерської позиції управління в процесі управління педагогічною взаємодією, що сприяє зміні ролей учасників освітнього процесу, де головним виконавцем стає студент, а викладач виконує функції фасилітатора. Такий підхід спрямовує суб'єктів

освітнього процесу до саморозвитку та самовизначення у своїй професійній діяльності.

Принцип адаптивного управління педагогічною взаємодією охоплює цілу низку принципів, які характеризують його всебічно. Систематизацію принципів адаптивного управління за Г. Кравченко нами взято за основу, серед яких є такі принципи: управління через самоуправління, пріоритетного визначення розвитку людини й визначальності природного шляху його здійснення, кооперації, спрямованої самоорганізації, моніторингу, кваліметрії, комунікації, спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату, принцип відкритості тощо [82]. Проте в нашому дослідженні ми не виокремлюємо кожний принцип адаптивного управління окремо, а розглядаємо їх як складові цього принципу.

В основу управління педагогічною взаємодією покладений діалог, тому принцип діалогічної взаємодії має віддзеркалювати природу взаємовідносин між суб'єктами освітньої діяльності та бути пріоритетним у побудові комунікації між викладачами та майбутніми менеджерами організацій.

Принцип освітньої спрямованості управління педагогічною взаємодією містить студентоцентровані й фасилітаторські підходи до створення навчальних ситуацій конструктивного діалогу в освітньому процесі, а також ситуацій успіху, підтримки й позитивної конкуренції та взаємодопомоги між суб'єктами педагогічної взаємодії та спрямовані на виконання цілей освітніх програм, за якими навчаються студенти.

Таким чином, зазначені вище підходи та принципи складають методологічну основу моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Наступний організаційно-змістовий блок розробленої моделі віддзеркалює сутність змісту процесу педагогічної взаємодії та висвітлює організаційні елементи управлінської діяльності.

Змістова частина блоку містить класичні функції управління, а саме: планування, організацію, мотивацію та контроль.

Процес планування педагогічної взаємодії викладача й студента містить етапи взаємоузгодження навчальних цілей на основі міждисциплінарного підходу та педагогіки конкретної дії. У процесі планування враховується зміст навчальної дисципліни, що ґрунтується на основі взаємотрансляції контекстів розуміння навчальної інформації, підготовка навчальних матеріалів та організація всього ходу навчання згідно з навчальними цілями.

Організація педагогічної взаємодії ґрунтується на основі командної роботи, диференційованого навчання та організації інтерактивного середовища. У ході організації інтерактивного освітнього середовища враховуються моделі організації освітнього процесу, а саме: традиційні, дистанційні, змішані та онлайн. Зауважимо, що на сучасному розвитку освіти електронне навчання може бути ефективними тільки тоді, коли воно органічно поєднується з традиційною системою навчання. Як традиційні, так і змішані моделі навчання мають свої переваги та недоліки щодо управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, проте сучасна ситуація вимагала залучення всіх форм проведення занять, зокрема ведення навчальної комунікації на основі діалогової взаємодії.

Сучасні засоби Інтернет-комунікацій надають практично необмежені можливості пошуку інформації та спілкування, виконуючи функції викладача як транслятора знань, моделюючи процеси, які є складними для уявлення студента, змінюючи ролі педагогічної взаємодії, де студент є відповідальним за результати своєї освітньої діяльності, контролюючи, оцінюючи та корегуючи освітню діяльність студента, занурюючи студента в змодельовані виробничі процеси. Усе це дозволяє студенту обрати свою автономну траєкторію навчання щодо досягнення поставленої мети.

Важливу роль відіграє організація викладачем освітньої діяльності, а саме: відкрита комунікація, групова робота, оцінювання за виконаними параметрами та урахування неоднорідної природи освітнього середовища, що постійно змінюється.

Відкрита комунікація є ключовим елементом педагогічної взаємодії. Вона

ґрунтується на комунікації, в основі якої є діалог. З огляду на це комунікативна компетентність викладача містить комунікативні знання (теорія стратегії комунікації, теорія комунікації), комунікативні вміння (активне слухання, застосування стратегій та технік комунікації, рефлексія), подолання комунікативних бар'єрів, уміння застосовувати комунікативні канали знання (управління знаннями) та управляти ними.

Управління процесом педагогічною взаємодією, в основі якої покладені стратегії комунікації, має свої етапи, які містять огляд наявного стану (аналіз проблем стейкхолдерів освітнього процесу), визначення цілей (взаємоузгодження цілей суб'єктів комунікації), сегментація аудиторії, ключове повідомлення (завдання – зміст контексту взаємодії), опис каналів повідомлення (методи та форми), оцінювання ефективної комунікативної діяльності (що містить потребу – мотив – взаємоузгодження мети – завдання – спільну взаємодію – результат), рефлексія.

Необхідно зазначити, що на етапі організації діяльності досягнення мети важливим є врахування управлінської функції мотивації, яка допомагає взаємоузгоджувати визначену мету суб'єктами освітньої діяльності.

Мотивація до ефективної педагогічної взаємодії ґрунтується на основі декількох векторів. В основу покладена ціннісна орієнтація викладача й студента, яка формує продуктивність досягнення результату. Переорієнтація ролей між викладачем і студентами, де основними діячами є студенти, а викладач виступає в ролі фасилітатора, мотивує студентів до більшої відповідальності за свої дії та формує в них професійні навички щодо відповідальності за діяльність та за прийняті рішення.

Акцентування уваги на емпатію та імедіативність приводить до встановлення необхідного рапорту в колективі та сприяє більш вмотивованому підходу до спільної справи, зокрема освітньої діяльності, а у подальшому – у професійній діяльності. У дослідженні здійснено статистичний аналіз анкетування студентського корпусу, який оцінює імедіативну поведінку викладачів (підрозділ 3.1). Серед складових імедіативності визначається

емпатія. Дослідники Л. Журавльова та М. Шпак розглядають емпатію як «інтегральне особистісне утворення, яке є особливою здатністю суб'єкта до відображення внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє партнерам досягти взаємоузгоджених позицій у процесі спілкування й реалізувати суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію» [58]. Отже, як бачимо, емпатія відіграє важливу роль у процесі налагодження ефективних взаємозв'язків викладача й студентів в освітньому процесі.

В управлінні педагогічною взаємодією на діалогічній основі функція контролю також має свої особливості, виконуючи більше роль помічника, ніж контролера. Форми контролю освітньої діяльності студентів: поточний та підсумковий залишаються основними, проте способи їх проведення переносяться на електронні носії, які вбирають функцію контролю та перетворюють його на самоконтроль та самооцінювання. Не виключаючи індивідуальний контроль, привілей надається парному (груповому) або колективному контролю, що сприяють формуванню колективного бачення проблем та знаходження шляхів їх вирішення. Таким чином, у процесі здійснення контролюючих заходів фокус цієї діяльності та відповідальність за її виконання покладено більше на студента. ІКТ, зокрема платформа Moodle, допомагають здійснити ефективний контроль визначених завдань спільної діяльності викладача й студента на основі діалогової взаємодії.

Удосконаленню навичок управління педагогічною взаємодією сприяє створення організаційно-педагогічних умов для самоорганізації суб'єктів освітнього процесу, які містять такі складові: постійне взаємоузгодження цілей, усвідомлення суб'єктами стану та готовності до змін, планування перегляду програми дій, ціннісні орієнтації, імедіативна поведінка (вербальна/ невербальна), коучингові моделі, організація командної диференційованої роботи освітнього процесу на основі ІКТ (Детально організаційно-педагогічні умови описано в підрозділі 2.2).

Функції аналізу й регулювання здійснюються за допомогою розробленої нами кваліметричної субмоделі, яка описана в підрозділі 2.3 та є основою

діагностично-результативного блоку.

Діагностично-результативний блок містить такі складові, як моніторинг та очікувані результати. Моніторинг є механізмом, який виявляє проблеми в системі та дає оцінку її стану. Оціночним інструментарієм сформованості вмінь управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки був обраний кваліметричний.

На основі моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки виокремлені фактори, критерії, за допомогою яких можна корегувати управлінські процеси, і розроблено кваліметричну субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. (Детально кваліметричну субмодель розглянуто в підрозділі 2.3).

Очікуваними результатами розробленої моделі є підвищення рівня сформованості в студентів навичок взаємодії на основі діалогової комунікації та підвищення рівня сформованості у викладачів навичок управління педагогічною взаємодією.

Головною ідеєю є те, що в процесі професійної підготовки студенти є суб'єктами та основними діючими особами освітньої діяльності, вони отримують досвід роботи в колективі, досвід самоаналізу та прогнозування, що є важливим для майбутніх менеджерів організацій, які в ході освітнього процесу набувають управлінських навичок керування своїм навчанням та в процесі комунікації у вертикальній та горизонтальній площині взаємодії. Викладачі в ході фасилітації освітнім процесом переходять на більш високий рівень професійного розвитку, тому що відбувається зміна стилю комунікації зі студентами та зміна стилю викладання дисципліни, а також відбувається підвищення рівня сформованості у викладачів навичок управління педагогічною взаємодією.

Розроблена модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки має на меті

відображення процесів управління педагогічною взаємодією викладача й студента для підвищення ефективності освітнього процесу в ході підготовки менеджерів організацій. Модель містить системоутворюючі елементи, які розкривають зміст та процеси управління педагогічною взаємодією. Виокремлення компонентів моделі дає можливість отримати необхідну інформацію про кожний елемент даної моделі, що уможливорює продуктивність управління педагогічною взаємодією.

2.2. Організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Управління педагогічною взаємодією є актуальним питанням в освіті, від виконання якого залежить здійснення та регуляція освітніх процесів, тому що якість сформованості компетентностей залежить не тільки від навчальної програми та її контенту, а й від викладачів та студентів, які знаходяться в постійному зв'язку, зокрема їхніх комунікативних можливостей, потреб, мотивації, компетентностей, інтелекту та спрямованості. З метою застосування ефективної педагогічної взаємодії викладача й майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки необхідним фактором є створення організаційно-педагогічних умов втілення розроблених ідей.

Словник української мови дає таке тлумачення поняття «умова»: «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [161]. На основі цього розуміння розглянемо обставини, які уможливають управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів. Як зазначалося, управління має чотири основні функції: планування, організацію, мотивацію й контроль. Тому для їх виконання необхідно створити умови, які сприятимуть ефективній педагогічній взаємодії в



освітньому процесі, тобто організувати освітню роботу в ході навчання та викладання дисципліни в закладі вищої освіти. Отже, утворення сприятливих умов для ефективної педагогічної взаємодії дасть можливість підвищити якість надання освітніх послуг та вдосконалити професійні компетентності майбутніх менеджерів.

Організаційно-педагогічні умови досліджувалися багатьма науковцями й мають багатовекторність у своїй спрямованості. Нам імпонує визначення цього поняття Т. Вдовичиним: «сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, удосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» [28, с. 227]. Таким чином, необхідно створити такі організаційно-педагогічні умови, які сприятимуть забезпеченню ефективної педагогічної взаємодії на основі досягнення визначеної спільної освітньої мети із залученням сучасних технологій навчання. Також такі умови мають урахувати готовність викладачів до інноваційної діяльності, зокрема до зміни стилю комунікації між викладачем і студентами, який відповідає студентоцентрованому підходу.

На досягнення визначеної спільної мети спрямовані процеси управління педагогічною взаємодією. Ґрунтуючись на методологічній основі моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки та визначаючи діалогову основу взаємодії, організаційно-педагогічні умови повинні також віддзеркалювати ці напрями. Звертаючи увагу на те, що педагогічна взаємодія на діалоговій основі має враховувати інтереси всіх учасників взаємодії під час освітнього процесу, то взаємоузгодження цілей повинно відбуватися між її членами, у такий спосіб вмотивованість до залучення в процес професійної підготовки всіх його суб'єктів зростає.

На рис. 2.2. схематично відображено процес взаємоузгодження цілей

викладачів і студентів у процесі професійної підготовки. Як зазначалося в підрозділі 2.1, взаємоузгодження цілей, яке відбувається на паритетних основах агентів комунікації, ґрунтується на засадах теорії адаптивного управління, є більш ефективним, тому що підвищується продуктивність через урахування інтересів обох сторін, як викладачів, так і студентів.

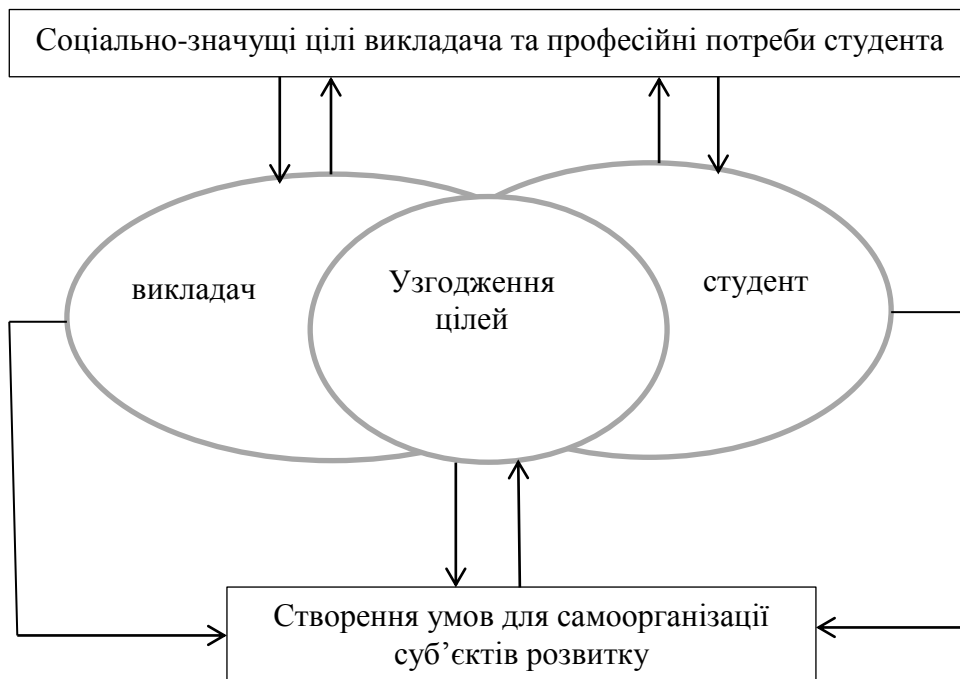


Рис. 2.2. Схема педагогічної взаємодії викладача й студента на діалоговій основі

Узгодження цілей підвищує не тільки вмотивованість до виконання завдань, а й формує необхідні вміння самостійно приймати рішення, що приводить з боку студентів до більшої відповідальності до своєї освітньої діяльності, а з боку викладачів до більш чіткого планування та організації освітньої діяльності. Якщо студент бачить очікувані результати навчання, то освітня діяльність стає більш усвідомленою та реальною.

Взаємозв'язки між елементами схеми показують відносини між суб'єктами узгодження мети, на які також впливають вимоги суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців та впливають інтереси як студентів,

так і викладачів. З огляду на це, у ході взаємоузгодження цілей відбувається формування в студентів умінь знаходити спільні інтереси, обґрунтовувати свою думку, урахувувати вимоги та контекст ззовні, а у викладачів удосконалюються вміння планування та організації освітньої діяльності, ураховуючи інтереси студентів і залучаючи їх до підготовки проведення та організації занять. Наголошуючи на провідній ролі викладача-фасилітатора, саме такий підхід як взаємоузгодження навчальної мети та подальше залучення студентів у підготовчий етап проведення заняття, змусить викладача переглянути своє ставлення до нововведень і побачити кінцевий результат спільної діяльності. Як зазначав Т. Гаскей, викладач може змінити свої погляди та стратегію професійної діяльності за умов результативності навчальних досягнень студентів [211].

Взаємоузгодження цілей ґрунтується не тільки на спільних інтересах учасників взаємодії. Інтереси містять не тільки професійний контекст, а й особистісний. Базою особистісного контексту вважаємо цінності особистості.

За таких умов мотиваційний аспект підсилюється не тільки професійною спрямованістю, а й ціннісною. Визначення ціннісних орієнтацій студентів і викладачів допоможе в пошуку оптимальних шляхів взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. У нашому дослідженні нами було обрано методика М. Рокіча, тому що вона найкращим чином надає інформацію щодо цільової спрямованості особистості (перший тип цінностей: термінальні цінності – цінності-цілі) та способів дії відповідно до ціннісних орієнтації (другий тип: інструментальні цінності – цінності-засоби) [221]. (детальніше в підрозділі 3.1). Визначення цінностей студентів у такий спосіб дає можливість для викладача зрозуміти, що є важливим для студентів і скоординувати освітню діяльність освітнього процесу відповідно до отриманих результатів після опитування студентів. Аналіз ціннісних орієнтирів студентів допомагає створити додатково умови щодо вмотивованості студентів.

Наступною умовою ефективного запровадження розробленої моделі є встановлення рапорту між викладачем і студентами, в основі якого є емпатія та

імедіативність, що сприяють установленню довіри у взаємодії та покращенню мікроклімату (детально умова представлена в підрозділі 3.1). За результатами аналізу анкетування з'ясовано ступінь вербальної та невербальної взаємодії викладачів і студентів, що дало змогу скорегувати форми і методи проведення навчального заняття, тому що в основу вибору було покладено, крім спрямованості на ціннісні орієнтації, ступінь довіри та відповідальності студентів до викладача та вмотивованість студентів до вивчення конкретної дисципліни.

Спираючись на дослідження імедіативної характеристики викладача очима студентів, студенти вважали пріоритетним можливість ставити запитання та отримувати на них відповідь.

З огляду на це нами в роботі були використані технології ставлення запитань щодо професійного розвитку особистості, а саме технологія коучингу. Дж. Уїтмор стверджує, що коучинг – це «наука про те, як ставити запитання» [228]. Т. Шуелл наголошує, що коучинг є технологією, що сприяє збалансуванню співпраці в команді через цілеспрямовану й динамічну комунікацію учасників для досягнення певних цілей [225]. Т. Борова в концепції освітнього коучингу зауважує, що коучинг проводиться за допомогою застосування спеціальної техніки ведення бесіди через запитання, інтерв'ю, визначення завдань, тим самим відповідальність переноситься на того, хто запитує, тому що він/вона і дають відповіді на свої запитання [20]. Як зазначає Т. Борова, саме діалогічна взаємодія є ключовим моментом у процесі коучингу, саме завдяки їй відбувається досягнення визначених цілей [23, с. 179].

У ході освітнього процесу викладачами переважно зосереджено увагу на основних техніках, які використовуються в коучингу, а саме: ставлення запитань і здійснення зворотного зв'язку. Проте деякі техніки та моделі коучингу як «колесо», «Система буття Сократа», Модель S.C.O.R.E., Модель GoMAD (Go Make A Difference) та інші [23] були ефективно вбудовані в освітній процес у ході викладання навчальних дисциплін. Залучення таких

технік сприяє визначенню цілей та професійної спрямованості студентів. Коучингові технології допомагають викладачу провести практичне заняття більш ефективно, відповідно до етапності проведення коучингу.

На першому етапі відбувається встановлення взаємовідносин між викладачем та студентом, спрямованих на досягнення мети. На цьому етапі відбувається узгодження правил роботи в освітньому середовищі між викладачем і студентом (студент питає щодо роз'ясненні навчальної мети або завдання, викладач пояснює правила роботи та допомагає сформулювати очікування загалом. Встановлення довіри та рапорт.

Наступним етапом є визначення завдань на занятті. Викладач деталізує завдання заняття разом зі студентами. Студенти уточнюють свої очікування від заняття.

На третьому етапі відбувається дослідження поточної ситуації (проблеми). Викладач, використовуючи арсенал запитань для цього етапу, намагається зрозуміти ситуацію, яка турбує студента, і головне – звертає увагу на ставлення студента до ситуації, яка склалася. Студент аналізує ситуацію та своє ставлення до неї разом з викладачем і намагається побачити її під іншим кутом зору, з позиції того, що він відчуває й усвідомлює.

На наступному етапі викладач намагається зрозуміти, що заважає студенту в досягненні цілей, і допомагає йому в усвідомленні й виявленні перешкод. Студент досліджує свої зовнішні і внутрішні перешкоди разом з викладачем і в процесі їх взаємодії з'ясовує реальний стан ситуації з перешкодами та оцінює їх ступінь.

На етапі розробки та аналізу можливостей для подолання перешкод відбувається справжнє усвідомлення ситуації з боку студента, переосмислення її з огляду на висновки попередніх етапів. Студент аналізує можливості для подолання перешкод, а викладач провокує його до пошуку рішень та подолання обмежень.

Наступний етап – вибір конкретного варіанта дій і впорядкування плану. Викладач допомагає студенту в аналізі можливостей і розширює горизонти дій

студента. Студент аналізує можливості, вибирає конкретний варіант і складає план дій. Викладач і студент домовляються, що конкретно має бути зроблено студентом до наступного заняття.

Таким чином, ці етапи відтворюють конкретну взаємодію викладача й студента в процесі навчання.

Етапи можуть мінятися місцями, і логіка процесу дещо змінюється. Проте в більшості ситуацій коучингу послідовність зберігається.

Основними важелями в цьому процесі є усвідомлення та відповідальність студента, тому викладачу необхідно стимулювати розвиток цих якостей. Результат буде кращим, якщо студент хоча б схематично уявляє кінцеву мету. Основними завданнями коучингових процедур є зміна переконань у суб'єктів освітньої діяльності в питаннях, які постають перед ними. Залучення коучингового підходу до освітнього процесу підвищує вмотивованість як студентів, так і викладачів, тому що процес стає більш цілеспрямований на кінцевий результат та взаємоузгоджений у процесі його досягнення. Запропонована схема управління педагогічною взаємодією викладача й студента через коучинг (рис. 2.3), який містить усі основні компоненти, що впливають на ефективність педагогічної взаємодії викладача й студента в освітньому процесі, дає можливість наочно визначити пріоритети в запропонованому форматі. Такий підхід дає наочність у діяльності та підвищує вмотивованість роботи. Схема побудована на основі роботи з коучинговою моделлю GROW [228].

На цій схемі можна побачити основні етапи коучингу, який описано вище.

Таким чином, залучення коучингових технологій в освітній процес дасть можливість побудувати освітню діяльність з акцентом на студентську відповідальність за результати навчання, занурити студентів в освітню діяльність на паритетній основі.

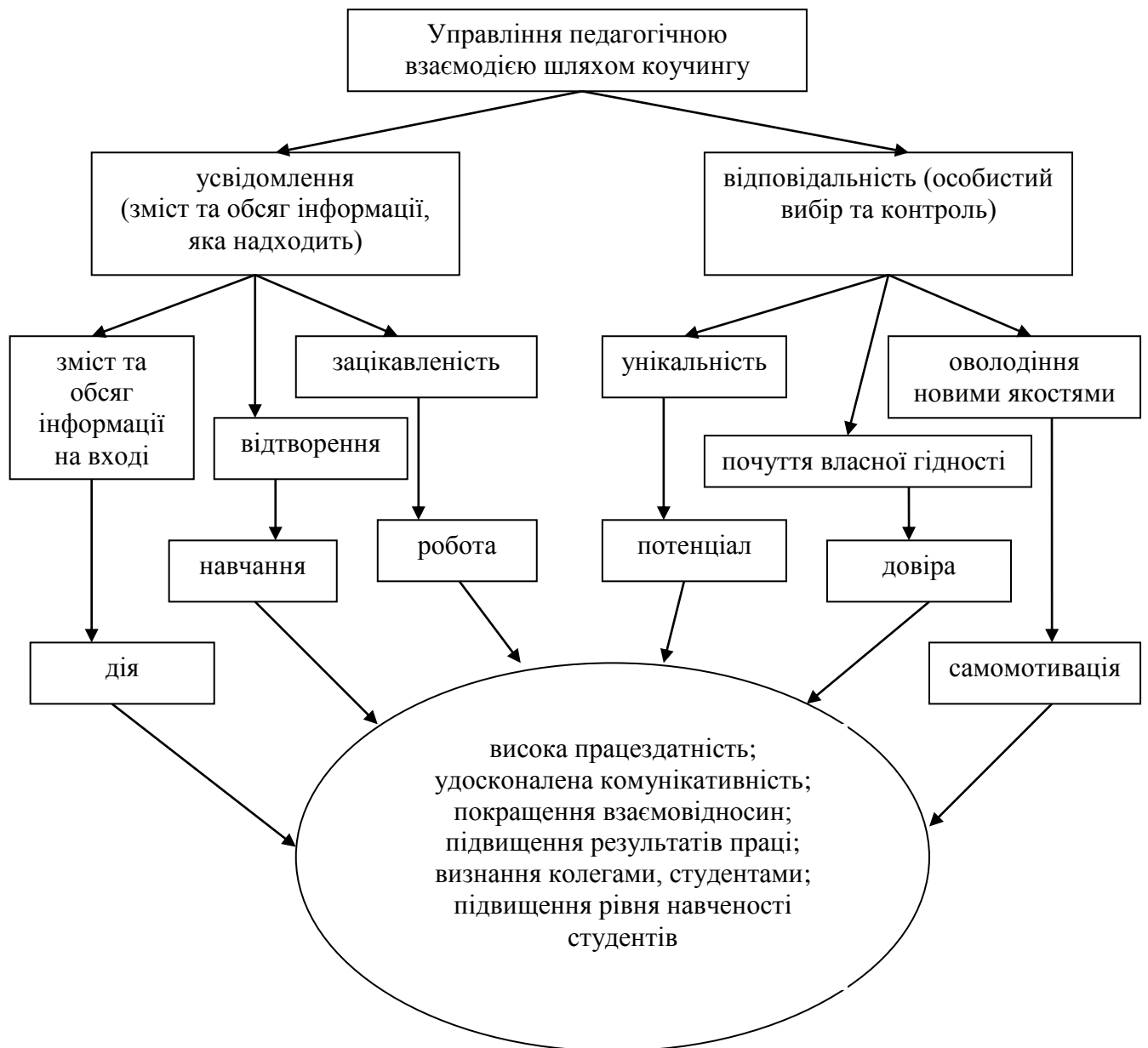


Рис. 2.3. Схема управління педагогічною взаємодією шляхом коучингу

Підґрунтям визначення наступних організаційно-педагогічних умов став діагностичний інструментарій, запропонований Г. Маклін, Б. Янг, К. Куо, Е.Толберт, К. Ларкін [218]. Авторами запропоновано критерії, які сприяють підвищенню ефективності управління взаємодією в колективі. До основних відносять: критерії відкритої комунікації з іншими, командний підхід у роботі, значимість людей щодо виконання завдань, урахування неоднорідної природи середовища (Додаток Е). Результати анкетування (підрозділ 3.1) показали ефективність урахування цих показників у процесі створення умов задля

запровадження моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Беручи до уваги результати аналізу, було розглянуто умови, що сприяють відкритій комунікації, командній роботі та освітньому середовищу.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «комунікація» визначається так: у широкому сенсі це термін, що окреслює людську взаємодію у світі. У сучасній філософії використовується передусім як ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, яка розгортається на основі толерантності й порозуміння [179, с. 291]. Тут наголошується на конструктивній взаємодії особистостей, соціальних груп, тому педагогічну комунікацію можна розглядати як конструктивну взаємодію в процесі обміну навчальною інформацією між двома особистостями або групою на основі вербальних та невербальних засобів з метою передачі та отримання інформації.

У процесі підготовки до комунікації треба враховувати також вмотивованість учасників до спілкування та стратегії комунікації.

Освітній процес охоплює педагогічну взаємодію викладача й студентів, визначає різні форми їхньої комунікації залежно від виконання навчального завдання. За визначенням О. Гончар, комунікація може відбуватися на рівні інтраперсональної комунікації (внутрішній монолог людини), міжособистісної комунікації (діалог співрозмовників, де можуть бути спостерігачі як активні, так і пасивні), групової комунікації (мала група, велика група, усередині групи, між групами тощо), масової комунікації (повідомлення може отримати велика кількість людей) [38]. Зважаючи на це, викладач має організувати таким чином роботу на занятті, щоб вона була більш ефективною та вмотивованою, урахувавши форми комунікації, вибір яких впливає на вибір форм та методів ведення заняття.

Стили вибору педагогічної комунікації збігаються зі стилями управління й містять авторитарний стиль з повним домінуванням викладача, ліберальний – з мінімальним втручанням викладача, демократичний – з діалоговою основою



ведення бесіди [24].

Вибір стилю комунікації залежить від мети та завдань навчального заняття. У більшості випадків викладач залучає всі стилі комунікації на занятті, тобто використовує змішаний тип педагогічної комунікації.

Від вибору стилю комунікації також залежить вибір методів. В останні роки в педагогіці найпоширенішою стала інтегративна модель навчання, яка передбачає залучення в освітню діяльність усіх її учасників. В основі інтерактивних технологій навчання покладено реальні професійні ситуації, які вирішуються з активною участю всіх суб'єктів освітньої діяльності.

До технологій ситуативного моделювання освітнього процесу можна віднести рольову (ділову) гру, симуляцію, кейс-метод, дискусію, дебати тощо. Особливу увагу заслуговує метод проєктної роботи, в основі якого є моделювання виробничої ситуації та виконання завдання, яке максимально наближено до реального. Такий метод вимагає ретельної підготовки від викладача та максимум зусиль від студентів у ході виконання визначених завдань самими студентами.

Г. Кравченко наголошує, що метод проєктів «створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне професійне життя, які проєктують у навчанні» [85, с. 145-146].

За визначенням Т. Сілакової, метод проєктів є «системою самостійної, узгодженої, комплексної, комунікативно-пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення практичного результату – проєкту, який, поступово ускладнюючись, сприяє, з одного боку, використанню різноманітних методів, а з іншого – інтеграції знань, умінь і навичок з різних галузей наук, розвиває здатність до самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення майбутнього фахівця» [156, с. 2-3].

Погоджуючись з дослідницями, визначаємо пріоритетність визнання системи самостійної роботи студентів, що спрямована на саморозвиток, та

узгодженої взаємодії в здійсненні проєкту між його учасниками. З огляду на це застосування цієї технології в освітній процес з управлінням педагогічної взаємодією викладача й студентів сприяє не тільки більш вмотивованому процесу навчання, а й формуванню необхідних навичок взаємодії на діалоговій основі.

За останні роки використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності значно поширилося, зокрема під час введення карантинних обмежень. Ці технології спрощують візуалізацію надання інформації, інтенсифікують та моделюють процес навчання.

ІКТ надають можливість урахувати рівень підготовки, що є основою для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання. При цьому зберігається індивідуальний темп роботи кожного студента. Значна увага приділяється використанню програмних продуктів, які створюються безпосередньо викладачами разом зі студентами в будь-яких інструментальних середовищах або середовищах візуального проєктування.

Як досліджував І. Ляшенко, спираючись на досвід зарубіжних країн, використання інформаційних технологій в закладах вищої освіти здійснюється за різними напрямками: як предмет вивчення; засіб навчання; засіб управління освітнім процесом; інструмент управління науково-дослідною та науково-методичною роботою [100].

У нашому випадку ІКТ використовується як засіб та форма навчання.

На тлі традиційної форми навчання з використанням ІКТ поширюється змішані типи навчання та дистанційні платформи.

За дослідженням науковців, змішане навчання є комбінацією педагогічних теорій і технологій та дозволяє викладачу використовувати різні соціальні сервіси для вирішення конкретних потреб своїх студентів і різноманітності заняття, зробити його диференційним [170, с. 66].

Реалізація застосування змішаного навчання в освітній діяльності має свої переваги та недоліки. Серед переваг можна зазначити такі: оптимізація освітнього процесу, урахування навчальних особливостей студентів (темп та

швидкість засвоєння навчального матеріалу, відсутність часових обмежень до доступу навчального матеріалу), відповідність часу (доступність сучасних джерел), вмотивованість тощо. До недоліків можна віднести, по-перше, недосконалу матеріально-технічну базу, по-друге, витрати часу на підготовку таких занять значно зростає у викладача, по-третє, обмежений безкоштовний навчальний контент тощо.

З введенням карантинних обмежень посилена увага до онлайн-навчання. Виникають нові стратегії та умови, які можна використовувати для побудови взаємодії в студентських групах.

1. Створення прозорості очікувань та мети: необхідно надати інформацію про те, як і чому включена спільна або інтерактивна діяльність, і забезпечити студентам ознайомлення з інструментами спільного використання з самого початку.

2. Надайте чіткі інструкції. Не можна припустити, що студенти будуть знати, як (і чому) взаємодіяти або співпрацювати, щоб сформувати навчальну спільноту. Чіткі інструкції, схеми та терміни виконання повинні бути представлені як основа, з якої може розпочатися спільна робота. Для побудови відносин між студентами потрібен достатній час.

3. Створення невеликих груп. У контексті онлайн-навчання дослідження вказують на те, що менші групи (як правило, від трьох до п'яти студентів) більш ефективні, ніж більші групи, у яких деякі студенти можуть «триматися у фоновому режимі й неактивно навчатися».

4. Моніторинг та підтримка. Інтерактивний інструктор повинен бути доступним для підтримки спільної роботи та участі у взаємодії час від часу, а також, коли це необхідно, конкретної групи або нових спільнот навчання.

5. Наявність рекомендації щодо культури спілкування: не слід припускати, що студенти, які беруть участь в онлайн-курсі або освітньому середовищі, обов'язково матимуть однакове розуміння етикету та того, як працювати разом. З цієї причини для інструктора важливо визначити початкові правила взаємодії. Різницю між кооперативною роботою (де окремі

студенти мають власний внесок) та спільною роботою (де студенти працюють разом як команда для виробництва одного продукту) необхідно пояснити.

Аналізуючи організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, можемо визначити основні аспекти діяльності викладача (Табл. 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Аналіз організаційно-педагогічних умов управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки**

Аспекти	Структурні компоненти
Управлінський	планування, організація, мотивація, контроль
Діяльнісний	потреба – мотив – взаємоузгоджена мета – завдання – спосіб взаємодії – результат
Зміст педагогічної взаємодії	навчальний матеріал (інтерактивні методи з використанням ІКТ-технологій)
Учасники педагогічної взаємодії	викладач – студенти
Форми комунікації в педагогічній взаємодії	інтраперсональна міжособистісна групова масова
Комунікативні вміння щодо здійснення педагогічної взаємодії	уміння швидко та правильно орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування; уміння правильно планувати зміст мовлення; уміння знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту; уміння забезпечувати зворотний зв'язок
Форма здійснення педагогічної взаємодії	традиційна (офлайн, онлайн) дистанційна змішана

Таким чином, організаційно-педагогічні умови управління педагогічною

взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки є багатовекторними й містять як управлінську, так і дидактичну складову.

2.3. Технологія оцінювання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Система освіти спрямована на формування та вдосконалення якостей особистості, саме в ній закладається той інтелектуальний ресурс, який реалізується в подальшій життєдіяльності людини.

Технологізація стає невід'ємною складовою освітнього процесу в закладі вищої освіти. Концепція інформаційного суспільства є підґрунтям для впровадження інноваційних методів викладання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У ході залучення ІКТ в освітній процес змінюється система взаємодії викладача й студента, які знаходяться вже в електронному освітньому середовищі. Відтак, можна говорити про зміну стратегії навчання та викладання з переходом до освітнього е-середовища.

До основних змінних внутрішнього е-середовища належать такі: структура, мета, завдання, технологія та люди.

У структурі з переходом до залучення ІКТ змінюються модули педагогічної взаємодії викладачів і студентів, тобто посередником стають технології трансформації навчального матеріалу. Отже, відбувається зміна навчальних технологій порівняно з традиційним навчанням.

Технологія навчання, за визначенням В. Монахова, тлумачиться як «продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації й проведення навчального процесу з обов'язковим

забезпеченням комфортних умов для студентів та викладачів» [51, с.906].

Беручи до уваги таке розуміння технології навчання, можемо зазначити, що вона містить усі функції управління освітнім процесом, а також робиться акцент на спільній педагогічній взаємодії учасників освітнього процесу. Наголошується також на комфортних умовах, тобто під час зміни технології, безумовно, відбуваються зміни, які призводять до дестабілізації системи, що створює ситуацію напруженості, з огляду на це саме адаптивні підходи є пріоритетними в ході змін, а механізми спрямованої самоорганізації полегшують перехід до нового, інноваційного, зокрема в освітньому процесі. Структура зв'язків такої системи основана на партнерстві, що спрямоване на виконання завдання.

Здійснення спрямованої самоорганізації дає змогу запобігти негативним реакціям учасників освітнього процесу, які можуть відбуватися в ході змін. Безперечно, освітній процес спрямований на професійний розвиток його учасників. Як зазначає Т. Борова, відповідно до закону переходу кількісних змін у якісні, розвиток здійснюється шляхом накопичення кількісних змін в об'єкті, що призводить до виходу за межі міри й стрибкоподібного переходу до нової якості. При порушенні міри кількісні зміни спричиняють якісне перетворення [23, с. 247]. Таким чином, механізми спрямованої самоорганізації та теорія адаптивного управління, за Г. Єльниковою, надають можливість природним шляхом вплинути на процеси, які пов'язані з розвитком та змінами, тобто спрямувати їх на позитивний напрям руху.

Таким чином, запровадження моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки здійснювалося з урахуванням механізмів спрямованої самоорганізації, а саме моніторингу.

Моніторинг спрямований на відстеження будь-яких процесів діяльності. Він допомагає спрямовувати та корегувати управлінську діяльність, зокрема управління взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Моніторинг в освіті був започаткований наприкінці минулого століття й зараз є невід'ємною частиною в зборі та аналізі інформації.

Моніторинг дослідники визначали з різних точок зору й використовували його для виконання різних завдань.

У таблиці 2.2 наведені основні визначення освітнього моніторингу.

*Таблиця 2.2*

**Зведена таблиця визначень поняття «моніторинг»**

Автор	Характеристика визначень
Орлов А. [126]	моніторинг інноваційних процесів в освіті
Єльнікова Г. [54]	супровідне оцінювання будь-якого процесу в освіті для подальшого прийняття рішень і спрямування цього процесу на досягнення визначеної мети.
Шишов С., Кальней В. [188]	розглядають моніторинг у теорії соціального управління як один із важливих, відносно самостійних ланцюжків в управлінському циклі.
Репкін В., Репкіна Г. [145]	Розглядають поняття «моніторинг» як зворотний зв'язок, рефлексія, контроль, поточна атестація.
Лукіна Т. [98]	однин з універсальних видів науково-практичної діяльності, що передбачає проведення спеціально організованого спостереження, оцінювання й прогнозування розвитку певного об'єкта (системи, явища, діяльності тощо). Отже, характерними, відмінними його ознаками є наукова спрямованість, оцінний, прогностичний, модельючий характер діяльності.
Шимків І. [187]	постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозом, спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, у розповсюдженні якого вона опинилась, систематичний збір даних про важливі аспекти освіти на національному, регіональному й локальному рівнях, щоб повсякчас знати її стан і прогнозувати її розвиток.

Наведені вище визначення дають характеристику моніторингу загалом та виокремлюють основні його завдання, а саме: спостереження та зворотний зв'язок.

За останні роки всі зазначені вище напрями моніторингу набули розвитку та були поширені майже на всю діяльність освітньої сфери. Моніторингом у різних освітніх сферах діяльності займалася Школа Адаптивного Управління під керівництвом Г. Єльнікової. Науковці досліджували та впроваджували в практичну освітню діяльність значну кількість кваліметричних моделей: Г. Єльнікова (загальноосвітня та профтехосвітня ланки освіти), З. Рябова (маркетингова діяльність закладів освіти), Г. Кравченко (заклади післядипломної освіти), О. Почуєва (забезпечення якості освіти), Г. Полякова (інноваційна освітня діяльність), Т. Борова (професійний розвиток науково-педагогічних працівників ЗВО), Н. Коробович (приватні заклади вищої освіти) тощо [2], [19]. Моніторингом якості освіти займається Т. Лукіна (теоретичні аспекти якості освіти із залученням моніторингу) та інші.

Для здійснення моніторингових процедур необхідно визначити параметри, за якими буде здійснюватися спостереження і які стануть еталоном для корегування та зворотного зв'язку.

У дослідженні використовуємо алгоритм моніторингу управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

На першому етапі відбувається аналіз зібраних даних за моделлю управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, а саме з'ясовується готовність викладача до інноваційної діяльності, порівнюються анкетні дані студентів за запропонованими критеріями (докладніше підрозділ 3.1) тощо. На основі зібраних даних та їх аналізу робляться висновки, які аналізуються за моделлю SWOT-аналізу, тобто визначення сильних, слабких позицій з питання, прораховуються можливості та загрози, досліджуються можливості та впливи зовнішнього середовища. На основі отриманого аналізу здійснюється



прогнозування потенціалу та можливих змін у зовнішньому середовищі. Тут можна застосовувати модель SCORE. Симптоми (symptoms) є найбільш помітною та усвідомленою стороною проблеми, що представлена. Причини (causes) – основні елементи, що відповідають за прояв симптомів. Результати (outcomes) – конкретні цілі, якщо мають прийти на зміну симптомам. Ресурси (resources) – основні елементи, що відповідають за усунення причин симптомів і підтримку бажаних результатів (визначення того, що є і що необхідно додати). Ефекти (effects) – більш довготривалі наслідки досягнення конкретного результату. Діалог про майбутні позитивні наслідки створює мотивацію (мотивуючий блок).

За алгоритмом моніторингу далі відбувається контроль виконання цілей, оцінка можливостей, на основі чого робиться корегування плану заходів досягнення цілей. Зауважимо, що в процесі визначення цілей доцільно застосовувати модель SMART. SMART – аббревіатура від перших англійських букв S-specific (конкретна), M-measurable (який можна виміряти), A-agreed (та, яку можна узгоджувати) або A-accomplishable, achievement (та, яку можна досягти), R-relevant (значуща), або R-realistic (реальна або реалістична), T-time (має термін реалізації).

Подальшим етапом є безпосередня педагогічна взаємодія викладача й студентів на основі змісту навчальної дисципліни. Після чого здійснюється оперативне відстеження поточних результатів та їх порівняння з цільовими.

О. Анісімов наголошує, що моніторинг є основою для рефлексії [7]. С. Немченко зауважує, що «основним засобом досягнення нової якості управління стає рефлексивний стиль, що передбачає оволодіння методами нелінійного управління складною системою, розуміння синергетичного сенсу найважливішої цінності рефлексивного управління - педагогічної підтримки й стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб'єктів» [120, с. 85].

З огляду на зазначене вище можна зазначити, що моніторингові процедури стимулюють перехід об'єктів управління в статус суб'єктів, тому що

має механізми зворотного зв'язку й еталон досягнення мети, тобто відбуваються процеси корекції або самокорекції. Навички корекції/самокорекції важливі для подальшого саморегулювання своєї освітньої, а в подальшому – професійної діяльності.

У моніторингових процедурах ефективним інструментарієм вимірювання є кваліметричні моделі. Як зауважує Г. Дмитренко, «кваліметрія є науковою галуззю, яка об'єднує методи кількісної оцінки якості продукції» [49, с. 10]. Науковцем запропоновано факторно-критеріальні моделі як інструментарій визначення сформованості тієї чи іншої якості в людини в кількісному вимірі, що значно спрощує процеси зворотного зв'язку та рефлексії.

З метою проведення моніторингу сформованості вмінь управління педагогічною взаємодією мають бути визначені параметри, за якими можна відстежувати хід формування педагогічної взаємодії викладача й студента. Запропонована нами кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки віддзеркалює неперервність дій щодо вдосконалення взаємодії в освітньому процесі.

Усі зазначені нижче принципи, за Г. Дмитренко, покладено в основу кваліметричної субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Перший принцип. Якість має розглядатися як складна властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її здатність задовольняти певні потреби викладачів і студентів у ході педагогічної взаємодії.

Другий принцип. Взаємозв'язок між якістю та складними й простими властивостями можна подати у вигляді ієрархічної структури, на нижньому рівні якої – прості властивості. У нашому випадку, виокремлення факторів і критеріїв управління педагогічною взаємодією за цим принципом.

Третій принцип. Здатність до виконання продукції визначається з погляду

засвоєння конкретних суспільних та особистих потреб. Для дотримання цього принципу здійснювався ретельний підбір форм, методів викладання та зміст навчальної дисципліни.

Четвертий принцип. Окремі властивості можуть бути виміряні в специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. Унаслідок такого вимірювання отримуються значення абсолютних показників властивостей  $P_i$  ( $i=1,2,3$  до  $n$ ).

П'ятий принцип. Знання абсолютних показників можна знаходити на основі побудови аналітичних моделей функціонування об'єкта.

Шостий принцип. Крім абсолютного показника  $P_1$ , кожна проста або складна властивість може характеризуватися й відносним показником  $K_1$ . Останній (що також називають оцінкою) визначається зіставленням абсолютного показника  $P_1$  з еталоном абсолютним показника  $P_1^{et}$ , що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби  $K_1 = f(P_1, P_1^{et})$ . Величина  $P_1^{et}$  обирається не довільно, а з урахуванням потреб і ресурсів закладу вищої освіти.

Сьомий принцип. Поряд з  $P_1$  (абсолютний показник) та  $K_1$  (відносний показник) кожна складна або проста властивість характеризується також своєю вагомістю серед усіх інших властивостей – коефіцієнтом вагомості показника властивості  $M_i$ .

Восьмий принцип кваліметрії. Комплексну кількісну оцінку якості  $K$  можна подати як деяку функцію відносних показників  $K_i$  та коефіцієнтів вагомості  $M_i$ . Тобто  $K = f(K_i, M_i)$ . Функція  $f$  може виражати різні залежності – середньозважені величини, лінійну функцію тощо. У моделі комплексна оцінка рівня якості в цьому випадку виражає середньозважену арифметичну залежність і має такий вигляд:

$K_M = M_1K_1 + M_2K_2 + M_3K_3 + M_4K_4 + M_5K_5 + M_6K_6$ , де  $K_M$  – коефіцієнт рівня сформованості педагогічної взаємодії викладача й студента;  $M_1, M_2, M_3, M_4, M_5, M_6$  – відповідно, вагомість фактора в частках одиниці;  $K_1 \dots K_{18}$  – середньоарифметичні величини експертних оцінок [49].

Відповідно до сутності кваліметричних процедур нами було взято сформованість навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки за одиницю виміру. З огляду на модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки було виокремлено основні фактори, за якими можна спостерігати здійснення освітньої діяльності на основі управління педагогічною взаємодією. Факторам було присвоєно вагомість експериментальним шляхом, таким чином, щоб вони склали одиницю. Кожний фактор вимірюється в частках від цілого. Для більш чіткого розуміння складників моделі, кожний до кожного фактора було визначено низку критеріїв, які віддзеркалювали сутність фактора й виступали його змістовим наповненням та виражалися в частках одиниці. Кожний фактор мав свої критерії, які виражалися в межах одиниці.

Зміст факторів та критеріїв кваліметричної моделі містять елементи теоретично обґрунтованої моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, яка містить такі компоненти: концептуально-методологічний, організаційно-змістовий та діагностично-результативний.

Виходячи з логіки побудови моделі, моніторинг знаходиться на діагностично-результативному етапі моделі. На цьому етапі важливості набуває оцінювання рівня сформованості вмій управління педагогічною взаємодією задля рефлексії та подальшого корегування діяльності.

Розроблена нами субмодель має шість факторів та вісімнадцять змістових критеріїв у цілому. Вибір факторів повторює управлінський цикл, який складається з аналізу діяльності, планування, організації, мотивації, контролю та отриманих результатів діяльності, зокрема педагогічної взаємодії.

На основі опитування, яке було здійснено в ході експериментальної частини дослідження, було виявлено, що основними складовими, за якими можна проаналізувати стан готовності до педагогічної взаємодії стали лідерська компетентність, мікроклімат у колективі та комунікативна компетентність, яка

є основою педагогічної взаємодії, тому її вагомість значно перевищує інші змістові критерії цього фактора. Комунікативна компетентність містить такі показники, як комунікативні знання (теорія стратегії комунікації, теорія комунікації), комунікативні вміння (активне слухання, застосування стратегій та технік комунікації, рефлексія), подолання комунікативних бар'єрів, уміння застосовувати комунікативні канали знання (управління знаннями) та управляти ними.

До фактора «планування педагогічною взаємодією» було віднесено такий змістовий критерій, як визначення взаємоузгоджених цілей. Вагомість цього критерію перевищує кількісні показники інших двох, які визначаються у формах ведення занять: традиційні та змішані. Визначення взаємоузгоджених цілей важливе в ході визначення форм і методів проведення занять. Взаємоузгодження цілей на основі діалогової комунікації ґрунтується на принципах паритетності та відповідальності кожного суб'єкта педагогічної взаємодії.

До змістових критеріїв третього фактора «організація педагогічної взаємодії» відносимо такі: командна (групова) робота, інтерактивне середовище, відкрита комунікація. Відкрита комунікація визначена за вагомістю як найважливіша порівняно з іншими критеріями, тому що вона становить основу педагогічної взаємодії на діалоговій основі. Організація командної роботи допомагає в створенні реального професійного середовища, де основою виконання виробничих завдань є робота в колективі. Організація інтерактивного середовища із залученням ІКТ-технологій дозволить також наблизити освітній процес до дійсного практичного виробничого процесу.

На етапі організації також важливими є вибір методів та форм здійснення освітнього процесу залежно від визначеної взаємоузгодженої мети. На відміну від етапу планування цей вибір стосується організаційного процесу, саме за яких умов буде відбуватися освітній процес.

Вибір змістових критеріїв для наступного фактора «мотивація педагогічної взаємодії» ґрунтується на теоретичних результатах нашого

дослідження й містить такі критерії: ціннісні орієнтації, імедіативність, збереження стійкого інтересу до предмета та рівень довіри. Більшу вагомість серед цих показників було визначено для імедіативності та збереження стійкого інтересу до предмета. За визначенням експертної групи, вони більш впливають на мотиваційний процес педагогічної взаємодії, тому мають вищу вагомість. Проте необхідно зазначити, що не менш важливими є ціннісно-орієнтаційний підхід до мотивації педагогічної взаємодії та рівень довіри між викладачем та студентами, між студентами в групі, який також має значний внесок у результати навчання студентів.

Фактор контролю педагогічної взаємодії містить уміння аналізу своєї діяльності та вміння здійснювати зворотний зв'язок, який має найбільшу вагомість серед інших змістових критеріїв цього фактора. Від ефективності зворотного зв'язку залежить діяльність та функціонування всієї системи. Вчасно скореговані дії ведуть до більшої продуктивності в педагогічній взаємодії.

Будь-яка діяльність має свій результат, тому до результативного фактора було обрано такі змістові критерії, як рівень сформованості діалогової взаємодії викладача й студента та ступінь сформованості вміння приймати рішення. На сформованість навичок управління педагогічною взаємодією значно впливає рівень сформованості діалогової взаємодії викладача й студентів у процесі навчання. Професійно та життєво необхідним є також формування вміння приймати рішення на основі отриманої та проаналізованої інформації, тому цей змістовий критерій визначено в результаті педагогічної діяльності.

Таким чином, описані вище фактори та їх змістові критерії склали основу кваліметричної субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, що дало можливість обчислити в кількісних показниках рівень сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки**

<b>Фактор - F</b>	<b>вагомість – m</b>	<b>змістові критерії</b>	<b>вагомість – v</b>	<b>коефіцієнт відповідності–К</b>	<b>значення коефіцієнта відповідності</b>	<b>часткова оцінка критеріїв</b>	<b>часткова оцінка факторів</b>
1. Аналіз стану готовності до змін у педагогічній взаємодії	0,10	1. Лідерська компетентність	0,30	K1	0,00	0,225	0,00
		2. Мікроклімат у колективі	0,30	K2	0,00	0,225	
		3. Комунікативна компетентність	0,40	K3	0,00	0,32	
2. Планування педагогічної взаємодії	0,20	4. Визначення взаємоузгоджених цілей	0,40	K4	0,00	0,36	0,00
		5. Традиційні форми ведення занять	0,30	K5	0,00	0,24	
		6. Змішані форми ведення занять	0,30	K6	0,00	0,18	
3. Організація педагогічної взаємодії	0,20	7. Командна (групова) робота	0,30	K7	0,00	0,225	0,00
		8. Інтерактивне середовище	0,30	K8	0,00	0,27	
		9. Відкрита комунікація	0,40	K9	0,00	0,26	
4. Мотивація педагогічної взаємодії	0,2	10. Ціннісні орієнтації	0,20	K10	0,00	0,15	0,00
		11. Імедіативність	0,30	K11	0,00	0,27	
		12. Збереження стійкого інтересу до предмета	0,30	K12	0,00	0,225	
		13. Рівень довіри	0,20	K13	0,00	0,16	
5. Контроль педагогічної взаємодії	0,1	14. Уміння до самоаналізу	0,30	K14	0,00	0,24	0,00
		15. Зворотний зв'язок	0,50	K15	0,00	0,45	
		16. Уміння до колективного самоаналізу	0,20	K16	0,00	0,12	
6. Результат	0,20	17. Сформованість уміння приймати рішення	0,30	K17	0,00	0,24	0,00
		18. Рівень діалогової взаємодії	0,70	K18	0,00	0,525	
<b>Загальна оцінка в частках одиниці</b>	<b>1,00</b>						<b>0,00</b>

Таблиця зроблена за програмою EXSEL, що значною мірою спрощує процес отримання результатів: у графі «значення коефіцієнта відповідності» необхідно проставити ступінь його виявлення за шкалою: 0,00 – критерій фактично не має виявлення; 0,25 – критерій має незначне виявлення; 0,50 – критерій виявляється в межах 40% – 60% вимог; 0,75 – критерій виявляється в межах 61% – 75% вимог; 1,00 – критерій виявляється в межах 76% – 100% вимог.

Визначення рівня сформованості вмінь управління взаємодією викладача й студента можуть здійснювати як викладачі відносно до себе, так і студенти як відносно до викладача, так і відносно до себе. Такий мультифункціональний підхід дозволяє окреслити більш проблемні моменти в педагогічній взаємодії як з боку викладача, так і з боку студента задля налагодження більш ефективної та продуктивної освітньої діяльності.

Можна зазначити, що в процесі визначення рівня сформованості вмінь управління педагогічною взаємодією самими суб'єктами освітньої діяльності результати можуть носити суб'єктивний характер. Для об'єктивізації результатів залучається експертна група, яка визначає валідність отриманих у ході моніторингу результатів за субмоделлю.

Отже, розроблена кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки є оціночною технологією, за допомогою якої викладачі та студенти мають змогу отримати кількісні результати своєї спільної діяльності.

## Висновки до другого розділу

1. На основі детального теоретичного аналізу розроблено та обґрунтовано модель управління педагогічною взаємодією викладача й майбутніх менеджерів



організацій у процесі професійної підготовки. Моделювання цих процесів зумовлено необхідністю підвищення ефективності управління освітніми системами. Багатовекторність та складність сучасної системи управління передбачає метод моделювання як найефективніший для розвитку та стабілізації системи. Результатом моделювання є остаточною модель певного вигляду та форми, що виконує певну низку функцій, які знаходяться у безпосередній залежності від мети та завдань її створення. Основними етапами створення моделі є визначення мети та завдання моделювання, формалізація моделі, реалізація моделі, верифікація моделі, обробка результатів моделювання, дослідження моделі, аналіз результатів моделювання та формулювання висновків та пропозицій.

Модель, що відображена в даному дисертаційному дослідженні, була створена задля визначення найбільш ефективних шляхів взаємодії викладача й студента з метою підвищення рівня сформованості в майбутніх менеджерів організацій навичок взаємодії на основі діалогової комунікації та підвищення рівня сформованості у викладачів навичок управління педагогічною взаємодією.

Моделювання процесу педагогічної взаємодії викладача й студентів дає змогу вирішити такі завдання, як забезпечення стійкої взаємодії структурних підсистем задля підвищення якості освітнього процесу у ЗВО, розробка системи управління структурними підсистемами освітнього процесу, забезпечення їх адаптації в освітньому середовищі, забезпечення якості управління педагогічною взаємодією викладача й студента, що спрямоване на підвищення ефективності навчання студентів та вдосконалення педагогічної діяльності викладача.

2. Розроблена модель містить такі компоненти: концептуально-методологічний, організаційно-змістовий та діагностично-результативний, які взаємопов'язані між собою. В основу моделі було покладено такі підходи: системний, діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, комунікативний, аксіологічний, акмеологічний, організаційно-культурний, теорія адаптивного

управління та концепція спрямованої самоорганізації. Методологічною основою системного підходу є принцип взаємозв'язку. Принципи системності й цілісності, що містять послідовність, логічність, рівнозначність усіх функцій; принцип раціонального поєднання прав, який чітко відображає права, обов'язки та межі відповідальності кожного суб'єкта взаємодії; принцип об'єктивності й повноти інформації, що корелюється з поняттям «управління знаннями»; принципи демократизації та гуманізації, які сприяють виникненню самоуправління, принцип адаптивного управління, принцип діалогічної взаємодії для досягнення більш продуктивної взаємодії; принцип освітньої спрямованості, що містить студентоцентровані й фасилітаторські підходи до створення навчальних ситуацій на діалогічній основі в освітньому процесі. Обґрунтовано, що всі ці компоненти є основою ефективного управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів.

3. Аналіз сучасного стану вищої освіти вимагає створити умови, які максимально наближені до реально змодельованого професійного середовища. Тому за основу було взято інформаційно-комп'ютерне освітнє середовище, яке задовольняє потребу у використанні засобів змішаного навчання, що, у свою чергу, дає змогу забезпечити студента необхідними знаннями, сформувати компетентність з відповідних дисциплін індивідуально або в співпраці з іншими студентами. Доведено, що комунікація з використання ІКТ поєднує наявні методи навчання шляхом використання мультимедійних технологій, які реалізують принципи інтегрованого навчання, поєднуючи теоретичні та практичні аспекти.

4. Обґрунтовано, що в управлінні педагогічною взаємодією беруть активну участь викладачі та студенти, тому вона має базуватися на комунікативних вміннях, потребах, мотивації, компетентності та спрямованості суб'єктів діяльності. Доведено, що виокремлення умов, які впливають на взаємодію викладача й студента приводить до ефективної спільної роботи. Сприятливі умови створюють якісне освітнє середовище для ефективної педагогічної взаємодії, що підвищує якість надання освітніх послуг та

вдосконалює професійні компетентності майбутніх менеджерів організацій.

Проаналізовано поняття «організаційно-педагогічні умови» і виокремлено характеристики, які передбачають такі обставини, що сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету, ураховують готовність викладача до інновацій, зміни стилю комунікації в освітньому процесі та, як результат, перехід на студентоцентризований підхід. Також було встановлено залежність рівня діалогічної взаємодії, продуктивності навчання в студентів і професіоналізму викладача в ході застосування виокремлених організаційно-педагогічних умов.

Важливими умовами схарактеризовано ціннісні орієнтації, для визначення яких було проведено анкетування за допомогою методики, яка визначає змістову спрямованість особистості, за результатами якої було визначено пріоритети в процесі педагогічної взаємодії викладачів та студентів; наступною умовою є встановлення рапорту, взаємин, які збільшують рівень довіри між викладачами й студентами та сприяють інтенсивнішому розвитку; також важливою умовою управління педагогічною взаємодією є рівень імедіативності учасників освітнього процесу.

5. За результатами дослідження було залучено до освітнього процесу елементи коучингу, тому що саме діалогова взаємодія виступає ключовим компонентом у процесі коучингу, завдяки якому відбувається досягнення визначених цілей більш ефективно. Коучинг нараховує низку важливих для управління педагогічною взаємодією аспектів: двобічний аналіз ситуації та ставлення учасників до неї, аналіз наявності перешкод та можливостей для їх подолання, підвищення мотивації всіх учасників взаємодії та, як результат, поява взаємоузгодженої орієнтованості на результат, вирішення проблеми самим суб'єктом діяльності. Уточнено алгоритм управління педагогічною взаємодією шляхом коучингу.

До організаційно-педагогічних умов також відносимо сформованість таких управлінських умінь, які демонструють характеристики ефективної

взаємодії, а саме: систему відкритої комунікації з іншими, командний підхід у роботі, значимість людей щодо виконання завдань, урахування неоднорідної природи робочого середовища з метою професійного розвитку студентів і підвищення якості виконання навчальних завдань.

З'ясовано, що використання ІКТ у межах розробленої моделі ініціює розвиток нових підходів до технологій інноваційного навчання, так, наприклад, поширюється використання змішаних типів навчання та дистанційних платформ.

6. Обґрунтовано технологію оцінювання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, яка здійснювалася з урахуванням механізмів спрямованої самоорганізації, а саме моніторингу. Інструментарієм для спостереження є базові кваліметричні моделі. Основними завданнями моніторингу управління педагогічною взаємодією викладача й студента є такі: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан педагогічної взаємодії, про якісні й кількісні зміни в ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток педагогічної взаємодії викладача й студента; 3) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень із залученням інструментарію формування педагогічної взаємодії викладача й студента у ЗВО.

Зміст факторів та критеріїв кваліметричної субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки містить елементи теоретично обґрунтованої моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Елементи моделі були виокремлені на основі аналізу наукових джерел з досліджень педагогічної взаємодії, організаційної культури ЗВО, менеджменту освітніх систем і розподілені на функції управління педагогічною взаємодією викладача й студента, що дає змогу надати більш оперативний зворотний зв'язок.

Основні висновки і пропозиції першого розділу опубліковано у роботах.

Список використаних джерел [2, 7, 19, 20, 23, 24, 28, 49, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 82, 85, 96, 98, 100, 107, 119, 120, 126, 130, 145, 153, 156, 161, 163, 166, 170, 179, 186, 187, 188, 192, 194, 211, 214, 218, 211, 213, 215, 225, 228].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧІВ І МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація і методика проведення педагогічного експерименту щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Експериментальна апробація зазначеної моделі потребувала організації та проведення спеціальної дослідно-експериментальної роботи на практичній базі.

Для цього були обрані групи студентів, які навчалися за спеціальністю 073 «Менеджмент» та викладачі, які забезпечують освітній процес за спеціальністю.

Експериментальне дослідження сприяло вирішенню певних суперечностей, що виникають в управлінні педагогічною взаємодією викладачів і студентів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, а саме між:

- посиленням вимог суспільства до якості підготовки майбутніх фахівців та невідосконалим механізмом взаємодії викладачів і студентів у процесі професійної підготовки із залученням моделей змішаного навчання;

- необхідністю посилення цілеспрямованості управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій через узгодження стратегічної мети закладу вищої освіти з потребами й можливостями кожного

суб'єкта діяльності та з реальними обставинами й відсутністю технологій, які б це забезпечували.

Було зроблено припущення, а саме: визначення основних структурних елементів процесу управління взаємодією викладача й студента в процесі професійної підготовки менеджерів організацій, створення на цій основі та застосування такої моделі забезпечить оптимальний рівень кооперації викладача й студента та встановить збалансовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що, у свою чергу, буде мати позитивний вплив на підвищення якості та ефективності професійної підготовки менеджерів організацій у закладі вищої освіти.

Для підтвердження припущення була розроблена модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, яка була апробована.

Було визначено такі завдання апробації:

Корегування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Розроблення технології застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Визначення результативності застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Розроблення методичних рекомендацій щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Вирішення першого завдання проводилося на теоретичному рівні. Визначено методологічне підґрунтя розробленої моделі, що дало змогу з'ясувати основні принципи та підходи в управлінні педагогічною взаємодією викладачів і студентів, ґрунтуючись на новій філософії освіти та адаптивних механізмах, які залучені в процесі педагогічної взаємодії. Були проаналізовані

фактори та критерії, які впливають на процеси управління педагогічною взаємодією в освітній діяльності.

Для цього використовувалися методи теоретичного аналізу, установлення причинно-наслідкових зв'язків між такими факторами впливу, як готовність викладачів до інноваційної діяльності, особливості педагогічної взаємодії за різними моделями співпраці, активність учасників освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Вивчення та виокремлення особливостей управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів у процесі професійної підготовки менеджерів організацій Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця дало змогу на основі системного підходу із застосуванням теоретичних методів дослідження, зокрема, аналізу, синтезу, порівняння, проектування, аналогії й моделювання, внести корективи в модель до її апробації та визначити умови й доцільність експерименту.

Друге завдання виконувалося на двох рівнях: теоретичному й практичному. Теоретично розроблялася кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки та механізми її впровадження із застосуванням освітнього моніторингу в освітній процес на основі теоретичного аналізу й системного підходу.

Практичний рівень передбачав підтвердження правильності розробленої моделі, визначеного механізму та корегування послідовності виокремлених етапів. При цьому застосовувався метод сходження від абстрактного до конкретного з подальшим абстрагуванням та ідеалізацією. Було виокремлено експериментальні групи.

Для забезпечення репрезентативності вибірки до експерименту були залучені викладачі й студенти, які навчалися за спеціальністю 073 «Менеджмент» у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця. Респондентами дослідження були 160 студентів та 20 викладачів.



Отже, вибірка відображає різну специфіку роботи кафедр, які є як загальними, так і випускними, достатню кількість учасників і є репрезентативною.

У ході експерименту перевірялася модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Це вимагало поетапного впровадження методичних рекомендацій для викладачів із залученням освітнього моніторингу за розробленим алгоритмом, для чого використовувалися семінарські й практичні заняття, тренінги, методи емпіричного дослідження: опитування, анкетування, тести, вивчення, аналіз та інтерпретація отриманих результатів; проводилися координаційні наради, групові та індивідуальні консультації, семінари з обміну досвідом тощо. Також були проведені заходи щодо вдосконалення навичок застосування дистанційного навчання в освітньому процесі, де зосереджувалася увага на формах і методах проведення онлайн-занять. Автор дослідження брала безпосередню участь у проведенні семінарських та інтерактивних занять у даних заходах (проводила заняття).

Окрема увага приділялася практичному навчанню викладачів щодо використання кваліметричної субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки щодо самокорегування й самоорганізації своєї роботи та підготовки навчального матеріалу з фокусом на формування ефективної взаємодії викладача й студента під час освітнього процесу (табл. 2.2).

Упровадження освітнього моніторингу дало змогу прослідкувати в кількісному вимірі ефективність застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Погоджуємося з думкою В. Лозової, що «цінність експерименту в об'єктивному пізнанні, оцінці й узагальнені явищ, що вивчаються» [182, с. 336].

Педагогічний експеримент як метод дослідження містить три етапи:

констатувальний, формувальний та контрольний.

Відповідно до логіки педагогічного дослідження на констатувальному етапі дослідження (2017-2018 н.р.) були виявлені критерії, які враховують об'єктивні результати й характер діяльності учасників експерименту та показники їхньої активності.

За результатами аналізу наукової літератури (Розділ 1), було зроблено висновки щодо вибору інструментарію за темою дослідження. Необхідно було з'ясувати наявний рівень сформованості вмінь до діалогічної взаємодії у викладачів та студентів.

З метою виявлення рівня діалогічної взаємодії нами було використано анкету, розроблену Г. Макліном, Б. Янгом, К. Куо, Е. Толбертом, К. Ларкіним [218]. Використання діалогічної взаємодії в освітньому процесі містить у своїй основі загрозу одній з функцій управління – послаблення влади та контролю з боку управлінця. Викладацька діяльність вважається складною за своєю функціональністю, проте однією з функцій професійної діяльності викладача є контроль. Традиційно викладачі не з великим бажанням делегують цю функцію студентам, тому в освітньому процесі зберігається вертикальний стиль управління. Передача повноважень студенту, зокрема контролюючих, переводить взаємодію в горизонтальну площину відносин і тим самим децентралізує взаємодію викладачів і студентів в освітньому процесі.

Уміння діалогічної взаємодії є дуже складними для формування в управлінні через наявність критичного обсягу відповідальності в структурі організації. Механізми адаптивного управління складні для втілення й здійснення тому, що відбуватимуться великі зміни в структурі організації освітнього процесу з новою системою управління. Викладачі відчуватимуть необхідність здобуття вмінь адаптивного управління та швидко перейдуть на новий рівень управління. Студенти відчуватимуть труднощі у втіленні вмінь діалогічної взаємодії, якщо їхні викладачі не будуть мати бажання змінити свій управлінський стиль та ставлення до нововведень.

Педагогічна взаємодія на діалоговій основі розглядалася в межах

характеристик ефективної взаємодії за визначеною вище методикою, до її елементів віднесено такі: систему відкритої комунікації з іншими, командний підхід у роботі, значимість людей щодо виконання завдань, урахування неоднорідної природи робочого середовища.

Запропонована структура має чотири основні складові: викладачі, студенти, необхідне для виконання завдання та освітнє середовище. Нами було враховано те, що викладачі зі свого боку можуть також відносно студентів відігравати роль керівника, тому анкетування проводилося з викладачами з управлінськими обов'язками та зі студентами, які навчаються в цих викладачів (Анкетування проводилося в межах одного закладу вищої освіти).

Для адекватного відображення чотирьох функцій було виокремлено такі аспекти: відкрита комунікація, командна робота, значимість учасників освітнього процесу та врахування неоднорідності освітнього середовища (Додаток В).

Метою даного етапу експерименту було розглянути ступінь адекватності виокремлених основних параметрів виміру вмінь діалогічної взаємодії до реальних умов і потреб організації та показати попередні результати дослідження з використанням інструментарію виміру вмінь діалогічної взаємодії. Анкетування відбувалося на початку 2018-2019 навчального року. З'ясовувалися такі параметричні дані респондентів, які були зазначені вище. Залучалися до анкетування студенти 1, 2, курсів та викладачі. Розглянемо результати, отримані в ході опитування. Перший блок містив запитання щодо визначення рівня комунікації (коли мене просять колеги поділитися своїми відчуттями, мені: зручно/незручно; у складних робочих ситуаціях, я: відкрита (ий) поділитися своїми думками/ залишаю свої думки при собі; у розмові з іншими я: відкрито ділюся своїми власним думками/не ділюся своїми власним думками; коли мене колеги запитують про мій робочий досвід, я: із задоволенням бесідую з ними; відмовляюсь бесідувати з ними). Усі категорії респондентів за результатами анкетування відкриті до комунікації (85%). Наступне запитання стосувалося прояву ступеня готовності роботи в команді

(коли мене просять на добровільній основі взяти участь у роботі, яка не відрізняється від безпосередньої роботи, я обираю: командне виконання завдання/індивідуальне виконання завдання; узагалі мені подобається працювати на результат, тому я люблю працювати: з іншими для виконання завдання/виконувати завдання самостійно; як частина колективу на робочому місці, я надаю перевагу: працювати з колективом на вироблення спільного рішення/вироблення індивідуально рішення; під час прийняття рішення я надаю перевагу: участі з іншими для вироблення рішення/миттєвого самостійного прийняття рішення; коли йдеться про напрацювання ідей для досягнення мети, я: шукаю внесення ідей від інших/працюю за обраною самостійно стратегією). Це запитання викликало неоднозначні відповіді як викладачів, так і студентів. Переважна більшість респондентів (викладачі – 87%, студенти – 58%) віддає перевагу спільному виробленню рішень, водночас більшість намагається виконувати завдання самостійно (викладачі – 52%, студенти – 65%). Узагальнюючи отримані результати, можемо сказати, що викладачі більш готові та спроможні працювати в команді, ніж студенти (викладачі – 67%, студенти – 46%). Наступним було запитання щодо значущості людини в колективі, наприклад: «Під час прийняття рішень я роблю наголос на: почуттях, що превалюють над логікою, що превалює над почуттями; у ході дискусії з іншими я роблю наголос на: задоволенні індивідуальних потреб/виконанні завдання по роботі; при веденні будь-яких зборів я: залишаю час на побудову взаємовідносин з іншими/роблю наголос на виконання порядку денного; на робочому місці я: більше вільного часу спілкуюся з іншими/роблю наголос тільки на роботу; на роботі я: приділяю більше уваги на: потреби людей/виконання завдання.» Увагу привертають відповіді всіх респондентів майже за кожним підпунктом, а саме: у той час, коли викладачі роблять наголос виключно на роботі (викладачі – 81%), студенти надають перевагу спілкуванню з іншими – (70%). Проте всі респонденти приділяють більше уваги виконанню завдань, ніж потребам людей (викладачі – 85%, студенти – 85%). Виходячи з цього, необхідно скорелювати

завдання так, щоб вони враховували і потреби людей. Останнім блоком запитань були ті, що дають розуміння врахування неоднорідності в професійній діяльності (я розглядаю конфлікт як: конструктивність у роботі/деструктивність; коли інші зосереджуються на кар'єрі, я роблю наголос на: пошуку ризикових варіантів/обираю стабільність; у ході пошуку вирішення проблеми мені подобається: обирати нові рішення/використовувати перевірену систему; я розглядаю конфлікти на робочому місці як: заохочення/виснаження; працюючи з іншими, я ставлю запитання, які мають в основі: очевидні відповіді/правильні відповіді). Щодо першого запитання, переважна більшість респондентів розглядають конфлікт як деструктивність (викладачі – 70%, студенти – 45%), проте, як бачимо з результатів опитування, не всі викладачі та студенти так однозначно відповіли на це запитання, 30% більш молодих викладачів та 55% студентів вважають конфлікт як конструктивність у роботі та поштовх щодо розвитку професійної діяльності. Це свідчить про неоднорідність розуміння та підходів до стану середовища, у якому вони працюють. Проте щодо питань кар'єри, то всі респонденти в цьому питанні обирають стабільність (викладачі – 93%, студенти – 85%). Інноваційне середовище підштовхує до пошуку нових рішень, переважна більшість респондентів указала на пріоритетність у пошуку нових рішень, ніж у використанні перевіреної системи (викладачі – 70%, студенти – 40%). Студенти більш схильні довіряти авторитетній перевірній системі, і це цілком зрозуміло. Таким чином, систему освіти на початку дослідження менш цікавили питання кризи та нестабільності ситуації, ніж цього вимагає сьогодення, тому освітнє середовище було більш стабільне, ніж сьогодні.

Загалом результати даного анкетування показують, що більшість респондентів (55%) мають показники вище середнього рівня щодо сформованості вмінь діалогічної взаємодії.

Не менш важливими для дослідження було з'ясування питання щодо готовності викладачів до інноваційної діяльності. З метою визначення стану сформованості інноваційної компетентності у викладачів, які працюють зі

студентами зі спеціальності 073 «Менеджмент» ХНЕУ імені С. Кузнеця, нами була запропонована анкета педагогічної оцінки і самооцінки здатності педагогів до інноваційної діяльності В. Сластьоніна й Л. Подимової [157] (Додаток Д).

Основними показниками, за якими було проведено оцінювання рівня готовності педагогів до інноваційної діяльності, були такі: мотиваційно-творча направленість особистості; креативність; оцінка професійних здібностей викладача до провадження інноваційної діяльності та індивідуальні особливості викладача. Кожен з цих показників отримав оцінку від 1 до 5, де 1 – низький рівень сформованості показника, а 5 – високий рівень. Нами було опитано 43 респонденти віком від 24 до 65 років. Під час опитування викладачі повинні були оцінити кожен з тридцяти показників готовності до інноваційної діяльності за п'ятибальною шкалою.

За допомогою формули середнього арифметичного ми вирахуємо рівень сформованості кожного компонента та зможемо зробити висновки щодо готовності викладачів до інноваційної діяльності.

$$a = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}$$

Де  $a$  – середнє арифметичне,  $a_1 + a_2 + \dots + a_n$  у чисельнику представлятимуть оцінки за кількістю учасників, а  $n$  у знаменнику – кількість учасників, на яку буде поділено загальний бал (Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

### Зведена таблиця результатів

Показники	Сума оцінок	$n$
Прагнення до самовдосконалення	$a = \frac{4_1 + 3_2 + \dots + 4_{43}}{43}$	3.9
Уміння бачити проблеми в педагогічній діяльності	$a = \frac{5_1 + 4_2 + \dots + 5_{43}}{43}$	4.6
Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності	$a = \frac{3_1 + 4_2 + \dots + 3_{43}}{43}$	3.5

## Продовження таблиці 3.1

Показники	Сума оцінок	<i>n</i>
Здатність до самоорганізації	$a = \frac{3_1 + 5_2 + \dots + 4_{43}}{43}$	4.2

За результатами анкетування можна зробити висновки, що найбільш сформованим умінням у викладачів є «уміння бачити проблеми в педагогічній діяльності» (4,6 балів); також сформованість компетентності щодо здатності до самоорганізації (4,2 бали), прагнення до самовдосконалення (3,9 балів). Опція «здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності» набрала менше всього балів – 3,5.

Також треба зазначити, що найбільш розвинутими характеристиками викладачів, за результатами анкетування, стали опції «чесність та правдивість»; «здатність вирішувати конфлікти» та «відповідальність», середній показник сформованості яких 5.0. Тоді як найменші бали (2,7) отримали такі характеристики, як «прагнення до лідерства»; «незалежність суджень»; «прагнення до ризику» та «здатність до планування експериментальної роботи».

Можна зробити висновок, що не всі викладачі готові до інноваційної діяльності, потребує уваги сфера педагогічної взаємодії викладача й студентів, а саме встановлення діалогічної адаптивної взаємодії в освітньому процесі з урахуванням нових форм освітнього простору, а саме: змішане навчання, гейміфікація освітнього процесу; емпіричне навчання; навчання на основі дискусій, які створюють середовище для співпраці та атмосферу взаємодовіри між усіма учасниками освітнього процесу. Таким чином, освітній процес стає більш продуктивним та вмотивованим. Докладніше опис анкети та критеріїв оцінювання було подано в підрозділі 1.3.

Серед основних параметрів оцінювання рівня сформованості управлінських умінь щодо педагогічної взаємодії викладача й студента відіграє комунікація. На основі дослідженої літератури нами було сформульовано

запитання анкети щодо виявлення рівня сформованості комунікативних умінь у викладачів і студентів. Кількість респондентів: викладачів – 43, студентів – 160.

Анкета була проведена в межах вивчення іноземної мови й містила такі запитання: швидке та правильне мовне реагування на події, які пов'язані із зовнішніми обставинами комунікації; планування змісту комунікації; знаходження адекватних методів комунікації; зворотний зв'язок. (Додаток Е). Респондентам було запропоновано оцінити кожний критерій за п'ятибальною шкалою: 1 – найменш важливий у комунікації, 5 – найбільш важливий у комунікації. Результати опитування показали, що і для викладачів, і для студентів найбільш важливими були такі критерії, як швидке та правильне мовне реагування на події (викладачі 43%, студенти 38%), які пов'язані із зовнішніми обставинами комунікації та знаходження адекватних методів комунікації (викладачі 38%, студенти 31%). Обидві групи респондентів важливим критерієм назвали зворотний зв'язок (викладачі 12%, студенти 28%). Найменш важливим назвали показник планування змісту комунікації (викладачі 7 %, студенти 4 %). Проте, за результатами аналізу теоретичних джерел, усі чотири компоненти важливі в процесі комунікації (підрозділ 1.2).

Як було зазначено вище, важливу роль відіграє цінність у процесі педагогічної взаємодії. З огляду на це було проведено опитування викладачів та студентів щодо їхніх цінностей. Нами було обрано методику Р. Рокіча [221]. Дослідник зазначає два типи цінностей: термінальні та інструментальні (Додаток Ж).

За результатами аналізу проведеного анкетування серед студентів і викладачів щодо визначення ціннісних орієнтирів суб'єктів педагогічної взаємодії зазначимо, що рівнозначних відповідей на питання не було. Кожний опитуваний мав своє бачення прояву тієї чи іншої цінності.

Так, наприклад, спільної думки респонденти дістали за першою категорією показників (термінальні): здоров'я (фізичне та психічне), активне діяльне життя (повна емоційна насиченість життям), любов (духовна та фізична близькість з коханою людиною), матеріально забезпечене життя (відсутність



матеріальних ускладнень), щасливе сімейне життя. За другою групою цінностей (інструментальні) респонденти виокремлюють: незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче), відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово), раціоналізм (уміння розсудливо та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).

Також прослідковуються великі розбіжності, наприклад, розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення), свобода (самостійність, незалежність у судженнях, вчинках), життєрадісність (почуття гумору), чуйність (турботливість) – ці показники студенти вважають більш важливими, ніж викладачі. У свою чергу викладачі надають перевагу таким показникам, як творчість (можливість творчої діяльності), високі потреби (високі вимоги до життя та високі домагання).

Найменш важливими для педагогів і студентів є такі спільні цінності, як щастя інших (благополуччя, розвиток та вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому) та непримиренність до недоліків у себе та інших (Додаток Ж).

Як бачимо, за результатами порівняння відповідей викладачів і студентів щодо їхніх ціннісних орієнтирів, освітній процес також зробити більш вмотивованим у разі визначення безпосередньо важливих для студентів цінностей. Так само, якщо якість цінності, яка важлива для становлення особистості в суспільстві, є не дуже пріоритетною для студентів, через освітній процес можна показати важливість такої категорії цінностей для студента, залучаючи студента до виконання навчальних занять.

У ході організації педагогічної взаємодії вирішальне значення має імедіативна поведінка її суб'єктів. Група дослідників У. Ф. Andersen (Й. Андерсен) [202], D. K. Baringer (Д. Барінгер) [203], M. Breen (М. Брін) [205], R. N. Conaway (Р. Конавей) [207], M. Fullan (М. Фулан) [209], У. Gorham (Й. Горхем) [210] та А. А. Mehrabian (А. Мейрабіан) [219] звернула увагу на важливість невербальної комунікації в ході встановлення взаємодії. А. Мейрабіан наголошує на тому, що імедіативна поведінка підвищує взаємну

стимуляцію комунікації [219]. Учений проаналізував вагомість вербальних та невербальних засобів комунікації в освітньому процесі та визначив показники, які впливають на ефективність взаємодії викладача й студента, до яких відносить як вербальну, так і невербальну комунікацію (Додаток 3).

Українськими дослідниками було також здійснено аналіз імедіативної поведінки студентів і викладачів (Н. Маслова) [108], Т. Борова, Г. Бородай [18]. Імедіативна поведінка взаємодії викладачів і студентів була здійснена на основі висунутих показників А. Мейрабіаном (Додаток 3), проте Г. Бородай розробив статистичну методику обчислювання отриманих після анкетування результатів.

У нашому дослідженні для обчислювання імедіативної поведінки в педагогічній взаємодії викладачів і студентів були взяті за основу обчислювання Г. Бородая [18].

Для проведення експерименту з визначення імедіативної поведінки викладачів і студентів було вибрано 8 викладачів і 240 студентів, які навчаються в цих викладачів (анкетування проводилося в межах одного ЗВО).

У дисертаційному дослідженні наведено розроблення нової методики статистичної обробки результатів анкетування науково-педагогічних працівників, що може бути застосовано до широкого кола питань, які розглядаються у ЗВО.

Проведено анкетування вісьмох викладачів, які умовно названі А, В, С, D, Е, F, G, H.

Наведемо етапи статистичної обробки матеріалу. У таблиці 3.2 як приклад наведена анкета викладача Н. Кількість рядків таблиці дорівнює 29 (кількість питань анкети), а в стовпцях із другого по тридцять перший подані відповіді студентів на запитання анкети. Кожний з 29 рядків таблиці 3.2 є набором випадкових величин – суб'єктивних оцінок викладача студентами відповідно до певного питання анкети.

Таблиця 3.2

Оцінки рівня імедіативності викладача *H*

Ст-т № пит.	1	2	3	4	5	6	7	...	27	28	29	30	Сума оцінок $S_i$	$m_i$
1	2	3	4	5	6	7	8		28	29	30	31	32	33
1	4	2	1	3	4	1	2	...	3	0	2	3	$S_1 = 61$	$m_1 = 2.03$
2	1	0	0	1	1	2	2	...	0	1	1	0	$S_2 = 24$	$m_2 = 0.8$
.....	...	...	...										....	...
29	2	4	4	4	3	0	1	...	4	3	3	4	$S_{29} = 69$	$m_{29} = 2.3$

Згідно з таблицею, оцінки варіюють від 0 до 4, тому об'єктивною оцінкою є середнє з рядка:

$$m_i = \frac{1}{n} \sum_{k=0}^4 x_k \cdot n_k \quad (1)$$

де  $n_0 = 0, n_1 = 1, n_2 = 2, n_3 = 3, n_4 = 4, x_k$  – кількість  $n_k$

Число  $i$  у формулі (1) є номер рядка (питання)  $i = 1, 2, \dots, 29$ , а  $n=30$  – кількість студентів.

Для першого рядка таблиці 1 середнє можна підрахувати, а саме:

$$m_1 = \frac{1}{30} (6 \cdot 4 + 4 \cdot 3 + 10 \cdot 2 + 5 \cdot 1 + 5 \cdot 0) = \frac{61}{30} = 2.03.$$

За результатами підрахунку щодо першого питання викладач одержала 2.03 бали. Аналогічно обчислено середні значення за іншими 28 запитаннями, які занесено до 33-го стовпчика табл. 3.2. Для аналізу результатів анкетування всіх викладачів розглянемо табл. 3.3 (повна таблиця – додаток 3).

Таблиця 3.3

## Середні оцінки викладачів за запитаннями анкети

знаки	№ пит-я	A	B	C	D	E	F	G	H
+	1	1.48	2.35	1.74	2.48	3.13	2.37	1.9	2.03
-	2	0.71	0.76	1.11	0.58	0.87	1.1	1.05	0.8

## Продовження таблиці 3.3

знаки	№ пит-я	A	B	C	D	E	F	G	H
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
+-	29	3.5	2.5	0.95	3.22	1.24	2.23	3.41	2.12

Відповідно до правил обробки анкетних даних зроблено розподіл запитань на позитивні й негативні, де з позитивних бажано одержати максимальну оцінку, а з негативних – мінімальну. Тому аналіз за позитивними і негативними запитаннями слід проводити окремо. Серед запитань, що подані в анкеті, три запитання, а саме: 27, 28, 29 автор умовно зарахував до класу біфуркаційних і виключив з розгляду в цьому дослідженні. Позитивні і негативні запитання позначені знаками «+», «-» у першому стовпчику табл. 3.3. Оцінки, одержані за позитивні відповіді, вважатимемо позитивними, тоді як відповіді на негативні запитання – негативними оцінками.

Розбиваємо результати в табл. 3.3 на 4 групи, де до першої групи зараховано оцінки  $NV^-(3)$  невербальних негативних запитань, до другої –  $NV^+(7)$  невербальних позитивних запитань, до третьої – оцінки  $V^-(4)$  вербальних негативних запитань, до четвертої – оцінки  $V^+(12)$  вербальних позитивних запитань. У дужках зазначене число запитань, що належать до кожної групи. Дані для кожної з чотирьох груп занесено до таблиць. Наведемо ці таблиці.

Таблиця 3.4а

Середні  $NV^-$  оцінки викладачів

№ пит.	A	B	C	D	E	F	G	H	Середнє
2	0.36	0.41	1.61	0.46	0.92	1.21	0.76	0.43	0.77
5	0.23	0.81	1.09	1.28	1.25	0.67	0.55	0.35	0.78
7	0.78	1.17	0.67	1.02	1.04	1.27	0.63	0.77	0.92
$\sum NV^-$	1.37	2.39	3.37	2.76	3.21	3.15	1.94	1.55	$NV^-_{\text{сер}}$ =0.82

Таблиця 3.4б

Середні  $NV^+$  оцінки викладачів

№ пит.	A	B	C	D	E	F	G	H	Середнє
1	2.29	2.51	2.05	3.21	1.81	2.25	1.85	3.12	2.38
3	3.22	3.41	2.61	3.73	2.12	3.12	2.85	3.45	2.96
4	3.41	2.97	3.17	2.85	2.05	3.51	2.65	2.75	2.93
6	2.75	3.11	1.88	2.09	3.15	2.81	1.55	3.17	2.69
8	3.15	2.85	1.65	3.18	2.11	2.55	2.12	3.37	2.62
9	2.80	3.60	2.55	2.87	1.81	3.18	2.15	2.95	2.74
10	2.50	3.40	1.86	2.55	2.01	2.11	1.91	3.11	2.44
$\sum NV^+$	20.12	20.85	15.97	20.48	15.06	19.54	15.07	22.02	$NV_{\text{сер}}^+$ =2.68

Таблиця 3.5а

Середні  $V^-$  оцінки викладачів

№ пит.	A	B	C	D	E	F	G	H	Середнє
13	1.21	1.48	1.35	1.51	1.79	2.36	1.28	1.72	1.46
19	0.51	0.82	0.73	0.85	0.91	0.79	0.94	0.66	0.78
21	2.12	1.76	1.92	2.21	2.37	1.43	1.59	1.09	1.81
24	0.69	0.88	0.79	0.87	1.12	0.81	0.83	0.55	0.69
$\sum NV^+$	4.53	4.94	4.79	6.19	6.20	4.41	4.64	4.02	$V_{\text{сер}}^+$ =1.18

Таблиця 3.5б

Середні  $V^+$  оцінки викладачів

№ пит-я	A	B	C	D	E	F	G	H	$m_i$
11	2.15	2.53	2.30	2.32	1.91	1.71	1.73	2.21	2.05
12	2.33	3.41	3.07	2.88	3.12	2.92	2.55	2.8	2.95
14	2.95	2.25	2.27	2.55	2.35	1.81	2.12	2.25	2.32
15	2.51	3.25	3.21	3.57	1.88	1.65	1.68	3.67	2.75

## Продовження таблиці 3.5б

№ пит-я	A	B	C	D	E	F	G	H	$m_i$
16	2.58	3.91	3.63	3.61	1.95	1.77	1.91	3.45	2.85
17	1.61	2.11	2.20	1.32	2.44	2.25	2.72	1.76	2.05
18	1.57	1.50	1.35	1.47	1.41	0.83	0.91	1.39	1.30
20	2.21	2.48	1.49	2.55	2.25	2.01	1.55	3.11	2.21
22	3.18	2.81	2.21	2.45	0.79	1.48	2.05	2.98	2.24
23	1.80	1.61	0.85	1.66	1.11	0.85	0.98	1.15	1.17
25	3.25	2.01	2.11	2.51	1.65	2.31	2.2	2.73	2.41
26	3.40	2.33	2.35	2.07	1.33	1.25	1.75	3.01	2.19
$\Sigma V^+$	28.81	30.8	27.06	29.58	23.19	20.86	21.18	32.04	$V_{\text{сер}}^+ = 2.11$

Крім того, зроблено обчислення суми оцінок у кожній з груп для кожного викладача, їх вписано в нижні рядки відповідних таблиць. Порівняємо рівні імедіативності науково-педагогічних працівників. Зіставлення рівня імедіативності викладачів необхідно проводити окремо за кожною з чотирьох груп запитань:  $NV^-$ ,  $NV^+$ ,  $V^-$ ,  $V^+$ . Розглянемо метод порівняння для найбільшої групи запитань  $V^+(12)$ , що складається з 12 елементів. Перевірку для інших трьох груп проведено аналогічно.  $\circ$

Кожен зі стовпців табл. 3.5 – це результат експерименту щодо визначення рівня імедіативності викладачів, цей рівень залежить від випадкових факторів. Перевіряється статистична гіпотеза  $H_0$ : рівні імедіативності викладачів  $X$  і  $Y$  однакові при конкурентній гіпотезі  $H_1$ : рівень імедіативності викладача  $X$  вище, ніж викладача  $Y$ . Вибірки значень  $X_1, X_2, \dots, X_{12}, Y_1, Y_2, \dots, Y_{12}$  – це стовпці табл. 3.5. Кожна випадкова величина  $X_i, Y_i$  розподілена за нормальним законом за центральною граничною теоремою. Розподіл генеральної сукупності оцінок для кожного викладача відмінний від нормального, оскільки середні в кожного з  $X_i$  або  $Y_i$  різні ( $i=1,2,\dots, 12$ ). У цьому випадку застосовано непараметричний

метод перевірки статистичних гіпотез. У цій роботі використано критерій Манна - Уїтні [118]. Критерій Манна-Уїтні призначений для оцінки відмінності між двома виборками за рівнем певної ознаки, кількісно виміреної.

Наведемо формулювання критерію  $U$  й алгоритм його застосування.

Алгоритм застосування критерію Манна-Уїтні передбачає такі кроки:

1. Обрати для порівняння стовпчики  $X$  та  $Y$  з табл. 3.5, тобто вибірки оцінок будь-яких двох викладачів. Першою вибіркою  $X$  називають за означенням ту вибірку, у якій значення, за попередньою оцінкою, вище, ніж у другій вибірці  $Y$ .

2. Скласти спільний варіаційний ряд двох вибірок  $X$  та  $Y$  (тобто, розташувати їх у порядку зростання), причому приналежність елемента до вибірки  $X$  відзначено рискою зверху.

3. Для кожного елемента у варіаційному ряді встановити його ранг – порядковий номер, а для елементів, які збігаються у варіаційному ряді, ранг дорівнює середньому арифметичному їх номерів.

4. Обчислити число  $R_x$  – сума рангів елементів першої вибірки.

5. Обчислити емпіричне значення критерію  $U_{емп}$  за формулою:

$$U_{емп} = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_x$$

6. Якщо  $U_{емп} \geq U_{таб}(n_1, n_2, 0.05)$ , то гіпотеза  $H_0$  приймається, а якщо  $U_{емп} \leq U_{таб}(n_1, n_2, 0.05)$  то нульову гіпотезу відкидають (тобто вважають, що рівень імедіативності викладача  $X$  вищий, ніж викладача  $Y$ ) при рівні значущості  $\alpha = 0.05$ . Табличні значення  $U_{емп}$  у [118, с. 368].

Розглянемо приклад застосування критерію Манна-Уїтні для порівняння рівня імедіативності двох викладачів за групою запитань  $V^+$ .

Припустимо,  $X$  вибірка оцінок  $V^+$  викладача  $A$ , а  $Y$  – вибірка оцінок  $V^+$  викладача  $G$ . При рівні значущості  $\alpha = 0.05$  перевірити нульову гіпотезу  $H_0$ :

$X$  та  $Y$  однакові, при конкурентній гіпотезі  $H_1 : X > Y$  ( $X$  вище  $Y$ ).

Результати експерименту (анкетування) такі:

$X_k$	2.15	2.33	2.95	2.51	2.58	1.61	1.57	2.21	3.12	1.80	3.25	3.40
$Y_k$	1.73	2.55	2.12	1.68	1.91	2.72	0.91	1.55	2.05	0.98	2.23	1.75

Спільний варіаційний ряд

вибірка	0.91	0.98	1.55	1.57	1.61	1.68	1.73	1.75	1.80	1.91	2.05	2.12
ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	2.15	2.21	2.23	2.33	2.51	2.55	2.58	2.72	2.95	3.12	3.25	3.40
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

Обчислення  $R_x$  – суми рангів, варіант вибірки  $X = A$ .

$$R_x = 4 + 5 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17 + 19 + 21 + 22 + 23 + 24 = 187$$

За п.5 алгоритму емпіричне значення критерію  $U_{емп}$

$$U_{емп} = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_x = 12 \cdot 12 + \frac{12(12 + 1)}{2} - 187 = 222 - 187 = 35.$$

За таблицею критичних значень критерія Манна-Уітні

$$U_{таб}(n_1, n_2, 0.05) = U_{таб}(12, 12, 0.05) = 37$$

Оскільки згідно з п. 6 алгоритму  $U_{емп} = 35 < U_{таб}(n_1, n_2, 0.05) = 37$ , то нульову гіпотезу відкидають і вважають, що рівень імедіативності у викладача  $A$  вищий, ніж у викладача  $G$ .

Обчислення, аналогічні прикладу для  $A$  і  $G$ , зроблено для всіх пар викладачів у всіх чотирьох випадках. Основні висновки ймовірнісно-статистичного аналізу про рівень імедіативності у викладачів є такими.

По-перше, обчислення для табл. 3.4а (для групи запитань  $NV^-(3)$ ) показали, що рівень імедіативності у викладачів  $A, H, G$  вищий, ніж у викладача  $E$  (з урахуванням того, що для негативних оцінок чим нижча середня оцінка, тим вищий рівень імедіативності). Для решти 25 пар викладачів:  $A$  і  $B$ ,  $A$  і  $C$ ,  $A$  і  $D$ ,  $B$  і  $E$  тощо рівні імедіативності статистично збігаються.

По-друге, у випадку  $V^-(4)$  обчислення довели, що для усіх 28 пар  $A$  і  $B$ ,  $A$  і  $C$  тощо рівні імедіативності збігаються.



По-третє, обчислення у випадку  $NV^+(7)$  виявили, що рівні імедіативності всіх 8 викладачів статистично однакові.

По-четверте, у випадку  $V^+$  (12) рівень імедіативності в кожного з 4-х викладачів  $A, B, D, H$  вищий, ніж у кожного з 3-х викладачів  $E, F, G$ , тобто в 12 викладачів з  $28 = C_8^2$  можливих сполучень, що становить 43%. Для решти 14 випадків рівні імедіативності за критерієм Манна-Уїтні статистично збігаються.

Друга частина висновків стосується ймовірно-статистичного аналізу імедіативних характеристик викладачів за оцінкою студентів. У всіх чотирьох випадках підраховано середні оцінки кожного запитання анкети для всіх шести науково-педагогічних працівників. Зважаючи ці середні оцінки, можемо зробити такі висновки:

1) Невербальні  $NV^+$  характеристики викладачів, з погляду студентів, більш значущі, ніж вербальні  $V^+$ , оскільки  $NV_{\text{сер}}^+ = 2,68, V_{\text{сер}}^+ = 2.11$  .;

2) невербальні  $NV^-$  більш значущі, ніж вербальні  $V^-$ , оскільки  $NV_{\text{сер}}^- = 0.82, V_{\text{сер}}^- = 1.18$

Проаналізуємо імедіативні характеристики за класами.

Почнемо з аналізу групи запитань  $V^+(12)$ . Головна (найбільш значуща) для студентів позитивна характеристика викладача є та, що він ставить запитання з метою залучення до розмови про предмет спілкування. Її числове значення 2,85 бали. Іншими, більш значущими для студентів характеристиками є те, що викладач звертається до студентів за ім'ям ( 2.85 та 2.75 бали), тоді як найменш значуща – запрошення зателефонувати викладачеві за межами аудиторії, якщо є запитання або тема для спілкування (1,17 бали).

Розглянемо результати в групі  $NV^+$ , які свідчать, що найбільш значущі для студентів невербальні характеристики викладача – це те, що 1) викладач дивиться на аудиторію, звертаючись до неї (2,96 бали), 2) посміхається групі, коли проводить заняття (2.93 бали), 3) посміхається окремим студентам в групі (2.74 бали). Слід відзначити, що в цій групі немає помітної найменшої значущої

характеристики.

У групі V<sup>-</sup> студенти визначили неприємні характеристики викладачів. Виявилось, що найбільш неприємно, коли викладач викликає до відповіді, навіть якщо студент не бажає цього (1.81 бали), а найменш неприємна риса з цієї групи, коли ставить запитання, на які існують стандартні відповіді (0.69 бали).

За результатами аналізу групи NV<sup>-</sup> найбільшою негативною невербальною характеристикою викладача можна вважати ту, що він/вона дивиться на дошку або у свої нотатки, коли говорить (0,92 бали), звертання до студентів монотонним нудним голосом (0,77 балів) та напруженість під час проведення заняття виявилися майже однаково значущими (0.78 бали).

Наведені статистичні дані підтверджують, по-перше, значущість для студентів вербальної та невербальної комунікації в педагогічній взаємодії. Звертається увага на визначені показники, можна стверджувати, що для студентів позитивним у взаємодії є гарний настрій викладача, його посміхнене обличчя, адресне звернення до студента, розмова викладача з аудиторією, дивлячись в очі студентам. Найбільш привабливим є для студентів той факт у взаємодії, коли викладач ставить запитання студентам та залучає їх до освітнього процесу, таким чином вони стають основними діячами бесіди чи розмови.

Проведення анкетування та статистична обробка її результатів дає можливість викладачу приймати управлінських рішень щодо оптимізації та покращення освітнього процесу, зокрема педагогічної взаємодії. Такі чинники підвищують вмотивованість студентів до навчання та вдосконалюють управлінські вміння викладачів, що приводить до відчуття задоволеності в роботі, коли мікроклімат в аудиторії позитивний та сприяє підвищенню результатів навчання.

Технології ефективного управління вдосконаленням педагогічної взаємодії та оцінювання їх результатів відносно нові в педагогіці, проте окремі кроки в цьому напрямі зроблено, і можна проаналізувати деякі результати, які

підтверджують необхідність продовжувати використання методик для поліпшення педагогічної взаємодії, удосконалення роботи в команді для підвищення якості навчання студентів.

Таким чином, імедіативна поведінка суб'єктів педагогічної взаємодії відіграє важливу роль в освітньому процесі й безпосередньо впливає на результати навчання студентів та на професійний розвиток викладачів. Знаходження шляхів до взаєморозуміння між діячами освітнього процесу зумовлює подолання комунікативних бар'єрів, спрямовує учасників до відкритого діалогу, звертає увагу на особисті інтереси та цілі агентів комунікації.

Отже, як вербальна, так і невербальна комунікація, лежать в основі педагогічної взаємодії викладача й студентів. Ефективність управління педагогічною взаємодією залежить від продуктивності змодельованої в освітньому процесі комунікації.

У ході констатувального етапу експерименту з метою з'ясування реального стану сформованості педагогічної взаємодії викладача й студента та рівня управління нею було запроваджено моніторинг діагностики таких показників:

- з'ясування готовності викладачів до інноваційної діяльності, зокрема управлінської;
- визначення рівня розуміння складових комунікативної компетентності викладачів і студентів;
- визначення пріоритетності форм проведення занять;
- рівень сформованості навичок командної роботи у викладачів і студентів;
- визначення ціннісних орієнтирів у викладачів та студентів;
- визначення імедіативної поведінки викладачів і студентів;
- визначення рівня сформованості діалогової взаємодії викладача й студента.

Метою дослідження стану сформованості вмінь управляти педагогічною

взаємодією викладача й студента було визначити узгодженість результатів проведеної діагностики з критеріями, які аналізувалися та узагальнювалися на теоретичному рівні.

На формувальному етапі експерименту (2019 р.) була створена експериментальна ситуація з метою формування внутрішніх і зовнішніх умов проведення освітнього процесу та управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів у запроєктованому освітньому середовищі.

На цьому етапі експерименту були виокремлені дві групи студентів – експериментальна (ЕГ) і контрольна група (КГ). Студенти обох груп були обрані на основі відбору за курсом навчання та за спеціальністю навчання. Підґрунтям організації освітнього процесу експериментальної групи була модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Студенти контрольної групи здійснювали навчання без експериментального втручання. Експериментальним майданчиком був Харківський національний університет імені Семена Кузнеця.

Респонденти обиралися за такими критеріями: навчання студентів повинно було здійснюватися за спеціальністю 073 «Менеджмент» відповідно до теми дослідження, науково-педагогічні працівники з різних кафедр викладали навчальні дисципліни в цих студентів. Під час відбору враховувалися результати констатувального етапу експерименту, і діагностичні дані, які були отримані, слугували основою для відбору експериментальної та контрольної груп.

Студентський корпус відбирався за критеріями, які повинні були відповідати меті дослідження, а саме: студенти мали навчатися за освітньою програмою «Менеджмент організацій». Для достовірності вибірки було обрано студентів першого та другого курсів, які навчалися за освітньою програмою «Менеджмент організацій». Ця освітня програма здійснюється в ХНЕУ імені Семена Кузнеця на факультеті менеджменту та маркетингу в межах спеціальності 073 «Менеджмент», галузі знань 07 «Управління та адміністрування».

На початку експерименту загальний контингент студентів, що здобуває професію за спеціальністю 073 «Менеджмент» ОП «Менеджмент організацій», складав близько 300 осіб.

Для проведення експерименту було обрано 80 студентів (40 студентів увійшли до експериментальної групи й 40 студентів були залучені до контрольної групи, які навчалися за спеціальністю 073 «Менеджмент» за освітньою програмою «Менеджмент організацій» на 1 та 2 курсах.

Метою формувального етапу експерименту було впровадження в ЕГ методів та форм, які сприяють підвищенню рівня діалогової взаємодії викладачів і студентів у ході освітнього процесу та вдосконалення управлінських навичок викладачів щодо управління педагогічною взаємодією на діалоговій основі.

У КГ навчання було організовано та проведено за відповідними до робочої програми навчальної дисципліни методами та формами.

У процесі формувального етапу експерименту запровадження моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки здійснювалося поетапно відповідно до визначених завдань. Важливим завданням першої частини формувального етапу експерименту було відтворення визначених у дослідженні організаційно-педагогічних умов формування педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організацій.

Для реалізації першого етапу запровадження розробленої моделі були виокремлені умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

По-перше, необхідною умовою була організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін за освітньою програмою «Менеджмент організацій і адміністрування». Для викладачів було розроблено методичні рекомендації щодо організації та проведення освітнього процесу з фокусом на управління педагогічною взаємодією, з визначенням особливостей проведення таких занять. Також було проведено науково-методичний семінар на тему

«Педагогічна взаємодія викладачів і студентів в умовах залучення змішаного навчання». Семінар був присвячений розгляду питань, які пов'язані з підготовкою та організацією освітнього процесу із залученням моделей змішаного навчання на основі партнерської, діалогової взаємодії викладачів і студентів. Проведено тренінги, на яких викладачам було запропоновано методи та форми ведення занять з наголосом на діалогову взаємодію зі студентами, а саме: практичні заняття проблемного характеру, робота в малих групах, мозкові атаки, кейс-метод та дилема, презентації, ділові ігри, студентські проєкти, студентські конференції на фасилітаційній основі проведення цих занять. Зміст семінару та тренінгових заходів подано в підрозділі 3.3.

Наступним важливим етапом був вибір навчальних дисциплін, на яких будуть проводитися експериментальні заходи. За результатами аналізу змісту освітніх програм першого рівня вищої освіти (бакалаврський), спеціальності 073 «Менеджмент», галузі знань 07 «Управління та адміністрування» було виявлено, що серед спеціальних (фахових предметних) компетентностей є такі, формуванню яких буде сприяти запровадження експериментальної моделі (здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію під час вирішення професійних завдань; здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; здатність формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички тощо). Одним із результатів навчання визначено, що студенти цієї спеціальності повинні демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи. Реалізація результатів навчання відбувається під час освітнього процесу, тому відповідно до освітньої програми нами було виокремлено декілька дисциплін, які викладаються студентам на першому та другому курсах цієї спеціальності з урахуванням того, що іноземна мова викладається на обох курсах, тому акцент був зроблено на таких навчальних дисциплінах, як «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Теорія організації» та «Менеджмент» [127].

Було проведено аналіз на основі Робочих програм навчальних дисциплін, застосування форм і методів навчання за цими дисциплінами, які охоплювали,

у цілому, однаковий діапазон та містили практичні заняття проблемного характеру, роботу в малих групах, мозкові атаки, кейс-метод та дилему, презентації, ділові ігри, студентські проекти, студентські конференції.

Необхідно зазначити, що протягом 2019-2020 навчального року під час проведення формувального етапу експерименту було активно впроваджено методику онлайн-занять на діалогічній основі у зв'язку з карантинними обмеженнями, тому були досліджені запропоновані моделі змішаного навчання в підрозділі 1.2., які знайшли своє корегування під час пандемії, коли акцент викладання був не в аудиторії, а в домашніх умовах.

З огляду на зазначене вище були апробовані умови (підрозділ 2.1), які визначені як такі, що сприяють підвищенню якості управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки з боку викладачів і формують необхідні професійні компетентності в студентів.

В основу педагогічної взаємодії були покладені методи та технології формування комунікації та групової комунікації, що сприяють виробленню взаємоузгодженої мети, яка визначається в межах навчальної дисципліни, модуля, теми тощо. Такий підхід має сильний мотиваційний характер тому, що студент стає на активну позицію в оволодінні професійними компетентностями.

Також на мотиваційний аспект вплинуло дослідження щодо зіставлення ціннісних орієнтирів викладачів і студентів, що уможливило підвищення мотивації до розв'язання визначених навчальних завдань як студентів, так і викладачів.

Аналіз проведення дослідження щодо рівня імедіативної поведінки викладачів і студентів дав змогу акцентувати увагу викладачів, звернути увагу на вербальну та невербальну комунікацію під час проведення навчальних занять.

Визначення рівня діалогічної взаємодії у викладачів і студентів дало можливість сконцентрувати увагу саме на тих показниках, що сприяють

формуванню більш високого рівня педагогічної взаємодії викладачів і студентів, зокрема менеджерів організацій.

Завданням викладачів на цьому етапі було створити атмосферу діалогічної взаємодії під час освітнього процесу на основі вибору відповідних методів та форм проведення навчального заняття. Детально методичні рекомендації описано в підрозділі 3.3.

Таким чином, результатом формувального етапу експерименту має стати сформованість навичок діалогової взаємодії в студентів і навичок управляти педагогічною взаємодією на діалоговій основі у викладачів.

Контрольний, завершальний етап проведення експерименту відбиває конкретні результати проведення експериментальної роботи, що містить опис критеріїв і показників змін, що відбувалися у ході формування вмінь управління педагогічною взаємодією на діалоговій основі. Якість сформованості подано на основі статистичних методів обробки інформації. Детально цей етап експерименту розглянуто в наступному підрозділі дослідження (підрозділ 3.2).

Отже, результатом педагогічного експерименту стало застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організації в процесі професійної підготовки. Зміст експерименту містив усі необхідні етапи та здійснювався поступові відповідно до визначених завдань з активною участю суб'єктів освітнього процесу.

### 3.2. Результати застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Визначення ефективності дослідно-експериментальної роботи з управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів



організацій у процесі професійної підготовки відбувалося на основі розробленої кваліметричної субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Мета контрольного зрізу полягала у виявленні якісних змін рівневої диференціації навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки через позитивні зрушення відповідно до критеріїв та показників моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки на основі діалогової комунікації.

Показниками результативності експериментального фактора були критерії ефективності процесу управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Розглянемо процес роботи з кваліметричною субмоделлю сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки (таблиця 3.6). Підрахування проводилося за методикою Г. Бородая [17].

У таблиці поданий приклад заповненої субмоделі для наочності ведення підрахунків. Фактори кваліметричної субмоделі, які позначимо -  $F_i$ , вагомості цих факторів позначимо -  $f_i$ , тоді інші фактори даної субмоделі будуть позначені таким чином:

- аналіз стану готовності до змін у педагогічній взаємодії,  $F_1$ ;
- планування педагогічної взаємодії,  $F_2$ ;
- організація педагогічної взаємодії,  $F_3$ ;
- мотивація педагогічної взаємодії,  $F_4$ ;
- контроль педагогічної взаємодії,  $F_5$ ;
- результат,  $F_6$ .

Таблиця 3.6

**Кваліметрична субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки (приклад)**

Фактор – F	вагомість – m	змістові критерії	вагомість – v	коефіцієнт відповідності–К	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
1. Аналіз стану готовності до змін у педагогічній взаємодії	0,10	1. лідерська компетентність	0,30	К1	0,75	0,225	0,08
		2. мікроклімат у колективі	0,30	К2	0,75	0,225	
		3. комунікативна компетентність	0,40	К3	0,8	0,32	
2. Планування педагогічної взаємодії	0,20	4. визначення взаємоузгоджених цілей	0,40	К4	0,9	0,36	0,16
		5. традиційні форми ведення занять	0,30	К5	0,8	0,24	
		6. змішані форми ведення занять	0,30	К6	0,6	0,18	
3. Організація педагогічної взаємодії	0,20	7. командна (групова, парна) робота	0,30	К7	0,75	0,225	0,15
		8. інтерактивне середовище	0,30	К8	0,9	0,27	
		9. відкрита комунікація	0,40	К9	0,65	0,26	
4. Мотивація педагогічної взаємодії	0,2	10. ціннісні орієнтації	0,20	К10	0,75	0,15	0,161
		11. імедіативність	0,30	К11	0,9	0,27	
		12. збереження стійкого інтересу до предмета	0,30	К12	0,75	0,225	
		13. рівень довіри	0,20	К13	0,8	0,16	
5. Контроль педагогічної взаємодії	0,1	14. уміння до самоаналізу	0,30	К14	0,8	0,24	0,081
		15. зворотний зв'язок	0,50	К15	0,9	0,45	
		16. уміння до колективного самоаналізу	0,20	К16	0,6	0,12	
6. Результат	0,20	17. сформованість уміння приймати рішення	0,30	К17	0,8	0,24	0,15
		18. рівень діалогової взаємодії	0,70	К18	0,75	0,525	
<b>Загальна оцінка в частках одиниці</b>	1,00						<b>0,78</b>

Означені фактори та їх вагомості містяться в перших двох стовпцях (табл. 3.7). Розглянемо, наприклад, фактор  $F_1$ . Три критерії цього фактора стоять у другому рядку та в третьому стовпці (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Кваліметрична субмодель оцінювання сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки (фрагмент)**

Фактор $F_i$	Вагомість фактора $f_i$	Змістові критерії	вагомість критерію $m_i$	Значення $k_i$	Оцінка критерію	оцінка фактора
$F_1$ – Аналіз стану готовності до змін у педагогічній взаємодії	$f_1=0.1$	1.Лідерська компетентність 2.Мікроклімат у колективі 3.Комунікативна компетентність	$m_1=0.3$ $m_2=0.3$ $m_3=0.4$	0.75 0.75 0.8	0.23 0.22 0.32	$F_1=0.08$

Розглянемо, наприклад, фактор  $F_1$ . Три критерії цього фактора стоять у другому рядку та в третьому стовпці (табл. 3.7). Вагомості цих критеріїв визначені експертами рівнозначними та позначаються  $m_1 = 0.3$ ,  $m_2 = 0.3$ ,  $m_3 = 0.4$ . Другий фактор  $F_2$  має три критерії, третій фактор  $F_3$  – три критерії, четвертий фактор  $F_4$  – чотири критерії, п'ятий фактор  $F_5$  – три критерії, шостий фактор  $F_6$  – два критерії. Разом вісімнадцять критеріїв. Критерію з номером  $i$  з третього стовпця відповідає вагомість  $m_i$  з тим самим індексом  $i$  з четвертого стовпця (табл. 3.7).

Студент, який відповідає на запитання анкети, має надати собі оцінку за кожним з вісімнадцяти критеріїв – значення коефіцієнта відповідності  $k_i$   $i$ -му критерію.

Експертами пропонується надавати  $k_i$  такі значення: 0.00 – не відповідає

цьому критерію; 0.25 – відповідає цьому критерію в межах 0%–40% вимог; 0.50 – відповідає цьому критерію в межах 40%–60% вимог; 0.75 – відповідає цьому критерію в межах 61%–75% вимог; 1.00 – відповідає цьому критерію в межах 76%–100% вимог.

Після того як студент заповнив анкету, тобто поставив у 5-му стовпчику значення своїх коефіцієнтів відповідності  $i$ -му критерію  $k_i, i=1, \dots, 18$ , обчислюються оцінки факторів. Оцінки факторів – це числа, які характеризують відповідність студента даним факторам, позначаємо тими ж літерами  $F_i, i=1, \dots, 6$ , що й фактори, та обчислюємо за формулами:

$$F_1 = f_1 \sum_{i=1}^3 k_i m_i, F_2 = f_2 \sum_{i=4}^6 k_i m_i, F_3 = f_3 \sum_{i=7}^9 k_i m_i, F_4 = f_4 \sum_{i=10}^{13} k_i m_i, F_5 = f_5 \sum_{i=14}^{16} k_i m_i, F_6 = f_6 \sum_{i=17}^{18} k_i m_i.$$

Тобто оцінка фактора  $F_i, i=1, \dots, 6$  дорівнює добутку вагомості цього фактора  $f_i, i=1, \dots, 6$  на суму попарних добутків вагомостей критеріїв цього фактора на їх коефіцієнти відповідності.

Оскільки сума вагомостей критеріїв кожного фактора дорівнює 1, то оцінка фактора завжди менша або дорівнює вагомості фактора.

$$F_1 \leq f_1, F_2 \leq f_2, F_3 \leq f_3, F_4 \leq f_4, F_5 \leq f_5, F_6 \leq f_6.$$

Суму оцінок факторів  $F_i, i=1, \dots, 6$  можна зазвичай вважати рівнем професійного розвитку майбутнього менеджера та позначити  $r = \sum_{i=1}^6 F_i$ .

Якщо здійснити почленне підсумовування останніх нерівностей, то отримаємо:  $r = \sum_{i=1}^6 F_i \leq \sum_{i=1}^6 f_i = 1, r \leq 1$ , тобто рівень професійного майбутнього менеджера завжди менше або дорівнює 1, а точно дорівнює 1 тоді й тільки тоді, коли всі значення коефіцієнтів відповідності  $k_i = 1, i = 1, \dots, 18$ .

Наведемо приклад підрахунку заповнення даних студентом у таблиці 3.8

Таблиця 3.8

**Кваліметрична субмодель оцінювання сформованості навичок  
управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів  
організацій у процесі професійної підготовки**

Фактор $F_i$	Вагомість фактора $f_i$	Змістові критерії	вагомість критерію $m_i$	значення $k_i$	Оцінка критерію	оцінка фактора
$F_{1-}$ Аналіз стану готовності до змін у педагогічній взаємодії	$f_1=0.1$	1.Лідерська компетентність 2.Мікроклімат у колективі 3.Комунікативна компетентність	$m_1=0.3$ $m_2=0.3$ $m_3=0.4$	0.75 0.75 0.8	0.23 0.22 0.32	$F_1=0.08$
$F_{2-}$ Планування педагогічної взаємодії	$f_2 = 0.2$	4. Визначення взаємоузгоджених цілей 5. Традиційні форми ведення занять 6. Змішані форми ведення занять	$m_4=0.4$ $m_5=0.3$ $m_6=0.3$	0.9 0.8 0.6	0.36 0.24 0.18	$F_2=0.16$
$F_{3-}$ Організація педагогічної взаємодії	$f_3 = 0.2$	7. Командна (групова) робота 8. Інтерактивне середовище 9. Відкрита комунікація	$m_7=0.3$ $m_8=0.3$ $m_9=0.4$	0.75 0.9 0.65	0.22 0.27 0.26	$F_3=0.15$
$F_{4-}$ Мотивація педагогічної взаємодії	$f_4 = 0.2$	10. Ціннісні орієнтації 11. Імедіативність 12. Збереження стійкого інтересу до предмету 13. Рівень довіри	$m_{10}=0.2$ $m_{11}=0.3$ $m_{12}=0.3$ $m_{13}=0.2$	0.75 0.9 0.75 0.8	0.15 0.27 0.23 0.16	$F_4=0.16$
$F_{5-}$ Контроль педагогічної взаємодії	$f_5 = 0.1$	14. Уміння до самоаналізу 15. Зворотний зв'язок 16. Уміння до колективного самоаналізу	$m_{14}=0.3$ $m_{15}=0.5$ $m_{16}=0.2$	0.8 0.9 0.6	0.24 0.45 0.12	$F_5=0.08$
$F_{6-}$ Результат	$f_6 = 0.2$	17. Сформованість уміння приймати рішення 18. Рівень діалогової взаємодії	$m_{17}=0.3$ $m_{18}=0.7$	0.8 0.75	0.24 0.53	$F_6=0.15$
Рівень сформованості						0.78

У ході дослідження було проведено анкетування 80 студентів 1, 2 курсів факультету менеджмент та маркетинг спеціальності 073 «Менеджмент» освітньої програми «Менеджмент організацій і адміністрування» ХНЕУ імені С. Кузнеця (дві групи першого та дві другого курсу, по 20 студентів у групі). Для обчислення оцінок факторів і рейтингу застосовано EXSEL Для оцінки достовірності результатів експерименту застосовано статистичний t-критерій Стьюдента, для якого розроблена комп'ютерна програма мовою PASCAL.

У таблиці 3.9 наведено рейтинги всіх учасників до початку та наприкінці експерименту.

Таблиця 3.9

### Рейтинг учасників експерименту

№ Студента	1 курс ЕГ		2 курс ЕГ		1 курс КГ		2 курс КГ	
	поч.	кінець	поч.	кінець	поч.	кінець	поч.	Кінець
1	0.56	0.58	0.63	0.65	0.57	0.61	0.63	0.67
2	0.62	0.66	0.58	0.65	0.55	0.61	0.64	0.68
3	0.53	0.57	0,61	0.64	0.58	0.58	0,59	0.60
4	0.60	0.62	0.65	0.66	0.53	0.60	0.58	0.60
5	0.61	0.63	0.62	0.63	0.62	0.60	0.62	0.60
6	0.53	0.56	0.56	0.58	0.55	0.55	0.59	0.55
7	0.55	0.57	0.62	0.57	0.56	0.58	0.57	0.58
8	0.55	0.61	0.62	0.61	0.53	0.53	0.55	0.58
9	0.68	0.70	0.55	0.70	0.65	0.65	0.61	0.63
10	0.57	0.59	0.63	0.59	0.61	0.63	0.56	0.63
11	0.61	0.64	0.62	0.64	0.52	0.61	0.61	0.67
12	0.63	0.60	0.63	0.60	0.60	0.53	0.63	0.65
13	0.60	0.61	0.54	0.61	0.56	0.59	0.54	0.56
14	0.59	0.60	0.68	0.60	0.54	0.50	0.58	0.58
15	0.55	0.61	0.69	0.61	0.61	0.57	0.59	0.61
16	0.51	0.55	0.55	0.55	0.60	0.63	0.51	0.62

## Продовження таблиці 3.9

№ Студента	1 курс ЕГ		2 курс ЕГ		1 курс КГ		2 курс КГ	
	поч.	кінець	поч.	кінець	поч.	кінець	поч.	Кінець
17	0.52	0.54	0.54	0.54	0.64	0.65	0.62	0.69
18	0.61	0.62	0.56	0.62	0.57	0.57	0.65	0.66
19	0.63	0.63	0.59	0.63	0.63	0.61	0.64	0.60
20	0.56	0.57	0.53	0.57	0.62	0.64	0.63	0.64
Середні	$\bar{x}$ =0.5 805	$\bar{y}$ =0.606 3	$\bar{x}$ =0.600 0	$\bar{y}$ =0.621 5	$\bar{x}$ =0.583 0	$\bar{y}$ =0.593 5	$\bar{x}$ =0.597 0	$\bar{y}$ =0.619 0

З метою отримання об'єктивної оцінки рівня сформованості педагогічної взаємодії у викладача й студента, результати за субмоделлю, які були заповнені студентами, аналізували та корегували три експерти з числа провідних співробітників кафедри. Корегування полягало в збільшенні /зменшенні оцінок  $k_i$  студента за визначеними критеріями.

Зазначимо, що протягом усієї експериментальної перевірки моделі склад експериментальної групи був збережений повністю, що дало змогу отримати достовірні дані на всіх етапах нашого дослідження.

Розглянемо обчислювання достовірності результатів, одержаних у ході експерименту.

Потрібно встановити, суттєво чи несуттєво відрізняються вибіркові середні  $\bar{x}$ ,  $\bar{y}$ , які знайдені по незалежним малим вибіркам об'єму  $n=m=20$ . Наведемо детальні обчислювання експериментальної групи студентів 2-го курсу. Досліджувані випадкові величини  $X$  та  $Y$  – це рейтинги студентів відповідно на початку експерименту та після його закінчення – четвертий та п'ятий стовпчик таблиці 3.9 Так само будуть досліджуватися студенти експериментальної групи першого та другого курсів та контрольні групи першого та другого курсів.

Критерій Стюдента обчислюється за формулою:

$$T_{\text{виб}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{S \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}, \text{ де } S = \sqrt{\frac{n-1 S_X^2 + m-1 S_Y^2}{m+n-2}}, \quad (3.1)$$

Середнє вибірки  $\bar{x}$  це середнє арифметичне результатів вимірювання

$$\bar{x} = \frac{1}{n} x_1 + x_2 + \dots + x_n .$$

Дисперсією вибірки  $s^2$  це величина

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 ,$$

яка характеризує розкид вибірки навколо середнього. При розрахунках інколи буває доцільним переписати попередню формулу у вигляді

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \left( \sum_{i=1}^n x_i^2 - n(\bar{x})^2 \right).$$

У нашому випадку  $n=m=20$ . Отже, формули для  $S, T_{\text{виб}}$  спрощуються ,

$$T_{\text{виб}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{S \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{S \sqrt{\frac{1}{20} + \frac{1}{20}}} = \frac{(\bar{x} - \bar{y})\sqrt{10}}{S},$$

$$S = \sqrt{\frac{19 \cdot S_X^2 + 19 \cdot S_Y^2}{38}} = \sqrt{\frac{S_X^2 + S_Y^2}{2}}.$$

За результатами роботи PASCAL програми

$$\bar{x} = \frac{1}{20} \sum_{i=1}^{20} x_i = 0.6000. \quad \bar{y} = \frac{1}{20} \sum_{i=1}^{20} y_i = 0.6215 .$$

$$S_X^2 = \frac{1}{19} \left( \sum_{i=1}^{20} x_i^2 - 20 \cdot (\bar{x})^2 \right) = 0.0022, \quad S_Y^2 = \frac{1}{19} \left( \sum_{i=1}^{20} y_i^2 - 20(\bar{y})^2 \right) = 0.001$$

$$S = \sqrt{\frac{0.0022 + 0.001}{2}} = 0.04, \quad T_{\text{виб}} = \frac{(\bar{x} - \bar{y})\sqrt{10}}{S} = \frac{0.5215 - 0.6000}{0.04} \sqrt{10} = 1.6997$$

У нашому експерименті число ступенів свободи  $df = m + n - 2 = 38$ .

За таблицею критичних точок розподілу Стюдента (В.Б. Гмурман, Теория вероятностей и математическая статистика. М.Высш. школа, 1977;



с. 466) по  $T_{\text{виб}}$  та  $df$  обираємо рівень значущості  $\alpha = 0.05$  (який означає, що ризик допустити помилку дорівнює 5%) та при даному  $df$  обираємо  $T_{\text{кр}} = 1.6875$

Оскільки  $T_{\text{виб}} = 1.6997 > T_{\text{кр}} = 1.6875$ , то беруть припущення, що експериментально організована робота переважає над традиційною, що підтверджує гіпотезу дослідження.

Так само, як для експериментальної групи 2-го курсу для інших груп одержано такі результати.

1.	Експериментальна	група	1	курс
	$T_{\text{виб}} = 1.7046, \bar{x} = 0.5805, \bar{y} = 0.6030, S_X^2 = 0.0020, S_Y^2 = 0.0015, S = 0.0417$			
2.	Контрольна	група	1	курс
	$T_{\text{виб}} = 0.8290, \bar{x} = 0.5830, \bar{y} = 0.5935, S_X^2 = 0.0015, S_Y^2 = 0.0017, S = 0.04$			
3.	Контрольна	група	2	курс
	$T_{\text{виб}} = 1.5905, \bar{x} = 0.5970, \bar{y} = 0.6130, S_X^2 = 0.0014, S_Y^2 = 0.0024, S = 0.04$			

Для випадку 1.  $T_{\text{виб}} > T_{\text{кр}}$ , то приймають припущення, що експериментально організована робота переважає над традиційною, що підтверджує гіпотезу дослідження.

Для випадків 2., 3.  $T_{\text{виб}} < T_{\text{кр}}$ , то приймають припущення, що вибіркові середні незначно відрізняються, традиційна робота не спричинила статистично значуще підвищення рейтингів.

У ході експерименту виникла необхідність у розробленні додаткової кваліметричної субмоделі окремо для викладачів щодо визначення рівня сформованості навичок управління педагогічною взаємодією після проходження семінарів та тренінгів, а також проведення занять на основі розробленої моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

З огляду на важливість для викладача визначення його професійних якостей, що розглядаються в сукупності з особистими якостями викладача, у кваліметричну субмодель сформованості навичок управління педагогічною

взаємодією у викладачів було включено фактор «Особистісні і професійні якості викладача». Підґрунтям визначення змістових критеріїв стали дослідження Л. Подоляк, В. Юрченко щодо визначення особистісних і професійних якостей викладача, критерії обрано з урахуванням аналізу дослідження щодо імедіативної поведінки у взаємодії, а саме: уміє зрозуміло й доступно викладати та підтримувати зацікавленість аудиторії до предмету; розробляє дидактичні засоби навчання; пропонує питання, які спонукають до дискусії; доброзичливість і такт щодо студентів; уміє зняти напруженість і втому аудиторії; зацікавленість в успіхах студентів; поважне ставлення до студентів; творчий підхід та інтерес до своєї справи; орієнтування студентів на використання матеріалу, який вивчається, у майбутній професійній діяльності; активна соціальна позиція в суспільстві і в професійній діяльності [138].

Для визначення наступного фактора «Розвиток продуктивної Я-концепції» було проаналізовано концепцію А. Деркача щодо акмеологічних основ розвитку професіонала, а саме критерії розвитку продуктивної Я-концепції. Змістові критерії цього показника складають основу професійного розвитку викладача та спрямовують професійну діяльність викладача на основні напрями вдосконалення та розвитку, зокрема педагогічної взаємодії. До змістових критеріїв відносимо такі: гностичні вміння аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів та об'єктів діяльності та взаємодій; проєктувальне вміння адекватно уявляти наявні причинно-наслідкові та функціональні зв'язки; конструктивне вміння вибудовувати та коректувати систему поведінкових, діяльнісних стратегій та стратегій відносин; комунікативне вміння встановлювати, реалізовувати й корегувати взаємини, адекватно регулювати відносини всередині групи, установлювати емоційно позитивні контакти, управляти та впливати на поведінку та відносини; рефлексивне вміння реагувати адекватно на ситуації та суб'єктів взаємодії [46]. На наш погляд, узагальнюють саме характерні особливості педагогічною взаємодією та спрямовують викладача на вдосконалення вмінь управління педагогічною взаємодією.

За останні роки коучинг став розповсюджуватися в освітній діяльності. Це технологія, що дає можливість здійснити як своє професійне зростання, так і майбутнього фахівця. Коучингові компетентності спрямовують суб'єктів освітньої діяльності на професійне зростання через гнучкі техніки, в основі яких покладено питання, а головне, що відповіді надають ті, хто підлягає коучинговим процедурам. За рахунок цього відповідальність за виконання завдання несе не викладач, а в нашому випадку – сам студент. Таким чином, педагогічна взаємодія стає більш адресною та вмотивованою. Змістові критерії визначені на основі досліджень Дж. Уїтмора та містять: самосвідомість; надихати інших; побудова взаємовідносин; прояв гнучкості; комунікативність; передбачуваність; дотримання дисципліни; управляти в професійних межах; діагностувати результати та знаходити рішення; професіоналізм [228]. Серед виокремлених критеріїв є такі, що є однаковими в процесі виконання професійної діяльності, проте ми їх не ототожнюємо, а виокремлюємо як цілісність даного фактора, який характеризується обраними критеріями в цілому.

Фактор «Управлінська компетентність» базується на критеріях, які були виокремлені в змістовому блоці моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, а саме: уміння планувати освітню діяльність на основі взаємоузгодження цілей; уміння організовувати освітню діяльність з урахуванням методів: інтерактивні, проектна робота на основі відкритої діалогової комунікації, форм: традиційні, змішані, дистанційні, онлайн, діалогова комунікація, командна робота; уміння мотивувати студентів в освітньому процесі, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, ціннісні орієнтації, імедіативність; уміння здійснювати контроль освітньої діяльності (поточний, підсумковий, колективний, індивідуальний, самоконтроль).

Фактор п'ятий «ІКТ компетентність викладача» містить критерії, які викладачі використовували в ході проведення занять із залученням інформаційно-комунікаційних технологій. У ході експерименту було

застосовано різні онлайн-платформи, мультимедійні технології тощо. Деякі з них, наприклад використання онлайн-дошок, для викладачів були новими, тому відбувалися додаткові консультації щодо використання онлайн та офлайн інтерактивних дошок та інших комп'ютерних навчальних технологій. Це викликало потребу включення до визначення сформованості вмінь управління педагогічною взаємодією такого показника, як ІКТ-компетентність викладача, до критеріїв відносимо такі: робота на платформі Moodle: контентний рівень, інтерактивний рівень; залучення змішаних моделей викладання; використання онлайн інтерактивної дошки; використання офлайн Smartboard; застосування онлайн-платформ проведення занять (Zoom, Skype, ін.); застосування матеріалів соціальних мереж в освітньому процесі. Оцінювання своєї комп'ютерної грамотності дозволило викладачам з'ясувати слабкі місця в технічній підготовці до занять та вдосконалити їх або сформувати.

Шостим фактором є результат роботи викладача, який має на меті виявлення сформованості навичок управління педагогічною взаємодією на основі діалогової комунікації та сформованості навичок зворотного зв'язку. Викладач, на нашу думку, повинен знати технології отримання зворотного зв'язку, рефлексії та залучати ці знання на практиці, провокуючи студентів застосовувати такі механізми на практиці в ході виконання навчальних завдань.

Зразок заповнення кваліметричної субмоделі сформованості навичок управління педагогічною взаємодією у викладачів подано в додатках (Додаток И). Кваліметричну субмодель було розроблено для самооцінювання своїх професійних досягнень щодо управління педагогічною взаємодією для викладачів окремо, тому статистичне обчислювання не було передбачено в дослідженні. Проте кваліметричну субмодель, яка розроблена в EXSEL-форматі, можна підрахувати за тим же принципом, який поданий на початку цього підрозділу.

Таким чином, узагальнюючи зазначені вище результати, можемо стверджувати, що експериментально перевірено ефективність застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів

організацій у процесі професійної підготовки. Результативність експериментальних груп значно вища за результативність контрольних. За допомогою статистичного t-критерію Стьюдента було підтверджено валідність отриманих у ході експерименту результатів.

У наступному підрозділі описано методичні рекомендації щодо роботи з моделлю управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

3.3. Методичні рекомендації щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Методичні рекомендації містять основні питання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Підґрунтям методичних рекомендацій є результати аналізу наукової літератури з дослідження питання та експериментальна перевірка моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Методичні рекомендації можуть використовувати викладачі, науковці, студенти педагогічних закладів освіти, слухачі інституцій післядипломної освіти, а також ті, хто зацікавлені в цій тематиці.

Використання методичних рекомендацій має міждисциплінарний та загально педагогічний характер, тому що модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки є відкритою системою, що розвивається, і створена з метою визначення ефективних шляхів взаємодією викладача й студента задля вдосконалення професіоналізму викладача й формування професійної компетентності майбутнього менеджера організацій.

Це дає можливість вирішити такі завдання: забезпечити стійку взаємодію структурних підсистем з метою підвищення якості освітнього процесу в закладі вищої освіти, розробити модель управління педагогічною взаємодією на основі принципів адаптивної, діалогічної взаємодії, визначити механізми залучення моделі управління педагогічною взаємодією викладача й студента в освітній процес.

Основними якісними ознаками моделі є її варіативність (можливість застосовувати в різних комбінаціях для різних вікових груп, а також адаптувати до різних груп будь-якої організації). Спрямованість на досягнення взаємоузгодженої мети з поетапним корегуванням діяльності суб'єктів освітньої діяльності. Активізація в суб'єктів діяльності механізмів самокорекції, саморозвитку.

Методичні рекомендації охоплюють етапи формування педагогічної взаємодії викладачів і студентів у процесі професійної підготовки.

По-перше, для застосування моделі необхідно визначити рівень сформованості педагогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, за результатами якого можна проводити процедури формування або вдосконалення вмінь діалогічної взаємодії.

Для отримання результатів проводимо анкетування респондентів із залученням відповідного інструментарію. Для викладачів пропонується анкета щодо готовності до інноваційної діяльності з метою визначення рівня мотиваційно-творчої спрямованості особистості; креативності; професійних здібностей викладача до провадження інноваційної діяльності та індивідуальних особливостей викладача (Додаток Д).

На основі отриманих результатів планується низка заходів для застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Серед зазначених заходів є низка семінарів та тренінгів, які спрямовані на розуміння роботи з моделлю та вдосконалення професійних навичок з педагогічної взаємодії на основі запропонованої моделі.

Для викладачів запропонований науково-методичний семінар на тему «Інноваційна діяльність викладача». Зміст семінару містить питання, які спрямовують викладача до здійснення інноваційної діяльності, а саме: методи педагогічного дослідження, планування та організація експериментальної роботи, створення авторської концепції, самокорекція своєї діяльності, налагодження позитивної атмосфери в робочому та освітньому середовищі, методи вирішення конфліктів. Зміст передбачає не тільки теоретичні питання, а й практичне їх застосування в освітньому середовищі в процесі підготовки менеджерів організацій.

Тренінг для викладачів на тему «Удосконалення вмінь педагогічної взаємодії» поділяється на два модуля. Перший стосується ціннісно-мотиваційного компоненту формування педагогічної взаємодії, другий містить питання методичного характеру організації освітнього процесу на основі моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Для реалізації першого модуля тренінгу викладачам запропоновано ознайомлення з інструментарієм визначення ціннісних орієнтацій за методикою Р. Рокіча (Додаток Ж). Дослідник виокремлює два типи цінностей: термінальні та інструментальні. Метою є визначення спільних цінностей викладачів і студентів і тих цінностей, які більше цікавлять студентів або викладачів. Такий підхід спрямований на розуміння ставлення студентів і викладачів до навколишнього світу та дозволяє залучати ті чи інші теми для розмови на практичних заняттях з дисципліни, тому що вони містять суб'єкто-орієнтований підхід та мотивують суб'єктів діяльності до спільної роботи за тематикою, яка цікава студентам. Визначення ціннісних орієнтацій студентів і викладачів дає можливість установа рапорту в педагогічній взаємодії.

Наступним інструментарієм для встановлення рапорту запропонована імедіативність викладача й студента (Додаток З). Предметом дослідження є особливості імедіативної – вербальної і невербальної – поведінки викладачів і студентів. В анкеті запропоновані важливі для освітнього процесу питання

вербальної і невербальної комунікації. Викладачам пропонується проведення такого анкетування серед студентів і проведення аналізу своєї поведінки зі студентами очима студентів. Також викладачі самостійно дають відповіді на всі запитання й порівнюють свої результати з результатами, які отримані від студентів. Також ефективним є таке анкетування серед колег після проведення відкритого заняття або мікрозаняття.

До мотиваційних компонентів у тренінгу заплановано роботу з коучинговими технологіями. Як зазначає Т. Борова, освітній коучинг є «системою заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками освітнього процесу з метою досягнення взаємовизначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання, що у свою чергу приведе до підвищення ефективності роботи освітнього закладу» [23, с. 325]. Основною спрямованістю коучингу є максимальна ефективність роботи викладачів і студентів з використанням їхнього потенціалу; створення творчої атмосфери в колективі; ініціатива викладачів і студентів; формування лідерських компетентностей; формування та розвиток командної роботи; створення сильної організаційної культури; нематеріальна мотивація працівників; організація систем розвитку викладачів і майбутніх фахівців; формування вмінь навчання впродовж життя.

Завданням коучингу як окремої системи підтримки людини або колективу є визначення чітких цілей та оптимальне їх досягнення; визначення перших етапів досягнення цілей; пояснення складних ситуацій та їх розв'язання; підвищення ефективності в роботі; отримання задоволення від своїх дій у житті; підвищення самостійності в прийнятті рішень та діях; навчання засобам знаходити нові шляхи ефективної співпраці та взаємодії; підвищення особистої відповідальності; навчання швидко приймати необхідні рішення в складних ситуаціях; узгодження особистих цілей з цілями організації, суспільства; відкриття нових можливостей людини та організації.

Застосування коучингових технологій в освітній процес сприяє вдосконаленню техніки бесід, запитань, постановки завдань. Метод коучингу



ґрунтується на демонстрації, практиці та зворотному зв'язку. Процедура коучингу містить чотири етапи: постановка завдання (узгодження мети); аналіз поточної ситуації; складання плану дій виконання поставлених завдань; контроль та підтримка в процесі реалізацію плану.

Цикл зворотного зв'язку містить п'ять кроків, які представлені таким чином: по-перше, визначення чіткої мети; по-друге, розроблення письмового плану, по-третє, уживання рішучих заходів (дії з прийняття рішень), по-четверте, аналіз зворотного зв'язку, по-п'яте, зміни відповідно до аналізу зворотного зв'язку з невизначеними цілями. Алгоритм коучингу є нескінченним процесом. В основі коучингових сесій покладено вміння ставити ефективні запитання.

Алгоритм дає змогу відпрацювати всі варіанти визначених цілей, тому в разі необхідності викладач буде готовий використовувати цей механізм самостійно. Проте необхідно пам'ятати про ключові компетентності в коучингу, а саме:

1. Загальне: дотримуватися етичних норм.
2. Знання: теоретичних основ та основних понять коучингу.
3. Навички:

Взаємини: побудова довіри та поваги, працювати так, щоб відповідальність за дії була покладена на студента, відтворювати зі студентом синергетичне партнерство обох.

Слухання з боку викладача: концентрація, пасивне слухання.

Активне слухання з боку викладача: повторення, перефразування, резюмування.

Комунікативний цикл: ініціація, відповідь, повідомлення, підвищення усвідомленості, візуалізація.

Постановка запитань: щодо визначення зацікавленості, прояснення, визначення обов'язків.

Зворотний зв'язок: демонстрування сильних і слабких позицій вирішення питання, виявлення та підтримка ресурсів студента.

Цілі, цінності та переконання: робота над подоланням обмежених переконань, аналіз цінностей студента та допомога їх усвідомлення, не нав'язувати студенту особистих думок, цінностей та переконань.

Розроблення плану дій та завдань: створювати можливість щодо неперервного навчання студента, давати завдання–виклики, щоб підштовхувати студента до вирішення цілей, допомагати розробити план дій, визнавати відповідальність студента за взаємоузгоджені завдання та дії.

«Колесо життя» (Інструмент для оцінювання елементів цілого й створення балансу між ними) [229].

Намалюйте коло й поділіть його на вісім частин. Підпишіть кожен частину так: розваги й відпочинок, фінанси, любов, стосунки, саморозвиток, кар'єра, здоров'я, оточення. Дайте відповіді на запитання «Наскільки я сьогодні задоволений ситуацією?» за кожним пунктом за шкалою від 1% до 100%. Дайте можливість студенту розмірковувати над кожною позицією. Баланс відчутний тоді, коли колесо може рухатися без ушкоджень, а коли є проблеми, то саме над ними слід попрацювати зі студентом.

Таке «Колесо життя» можна використовувати в навчальних цілях, а саме: змінювати кількість частин колеса під перевірку засвоєння навчального матеріалу.

Інструментарій щодо бажання мати зміни та вирішувати проблеми:

Запитання за шкалою від 1 до 10, де 10 – найвища оцінка, а 1 – нижча:

Дайте відповіді на запитання:

Наскільки велике ваше бажання трансформувати проблему цього проекту тощо?

Що тоді сказали б ваші гравці команди (колеги, лідер проекту та ін..)?

Який шанс ви даєте цьому проекту на виправлення?

Що потрібно зробити, аби перейти від 5 до 6 на Вашій шкалі?

Що потрібно зробити Вашим колегам (лідеру проекту, гравцям команди), аби перейти від 5 до 6 на вашій шкалі?

А що ви робитимете по-іншому, якщо перейдете на шкалі від 6 до 7? А

від 7 до 8? А якщо дійдете до 10?

Як зміниться ваш проєкт, якщо ви дійдете до 8? 9? 10?

Що ви помітите нового у своїй поведінці (поведінці ваших колег, інших членів команди тощо), якщо ви дійдете до 8? 9? 10?

Цей інструмент мотивує підвищення ефективності виконання завдань та може трансформуватися на професійні сфери.

Інструментарій виокремлення пріоритетності в роботі за Матрицею Ейзенхауера. Для викладачів і студентів ця технологія допомагає сформувати навички тайм-менеджменту та підвищити ефективність здійснення завдання та досягнення взаємоузгодженої мети [229].

В основі є розподіл цілей і завдань за пріоритетами. Після того, як список завдань складений, важливо розподілити їх за пріоритетами.

Визначення пріоритету за такою формулою: ПРІОРИТЕТ = ТЕРМІНОВІСТЬ X ВАЖЛИВІСТЬ. Високий ступінь пріоритетності – термінове й важливе завдання (А). Середній ступінь пріоритетності – або термінова, або важлива справа (В). Низький ступінь пріоритетності – найменш термінове, найменш важливе (С).

Запитання, на які необхідно дати відповідь самому:

Чому я це роблю? Як це допоможе досягненню цілей мого життя? Можу я заощадити час, зробивши це по-іншому? Можу я делегувати це завдання? Можливо, від виконання цього завдання можна взагалі відмовитися?

Заповніть квадрати «терміново / важливо» який приведений на рис. 3.1, а на рис. 3.2 – приведені приклади діяльності, рис. 3.3 – результати.

Квадрант 3: Неважливі й термінові справи	Квадрант 1: Важливі й термінові справи
Квадрант 4: Неважливі й нетермінові справи	Квадрант 2: Важливі й нетермінові справи

Рис. 3.1. Квадрати «терміново / важливо» для заповнення

<b>Терміново</b>	3 Перешкоди, різні дзвінки. Рутинна кореспонденція, звіти. Поточні, неважливі справи. Рутинні зустрічі, збори.	1 Кризові ситуації. Нагальні проблеми. Проекти, які термінові до виконання
<b>Нетерміново</b>	4 Дрібниці, що вимагають багато часу. Рутинна кореспонденція. Рутинні дзвінки. Викрадачі часу. Приємні заняття.	2 Превентивні дії. Формування відносин. Пошук нових можливостей. Планування. Відпочинок.
	<b>Неважливо</b>	<b>Важливо</b>

Рис. 3.2. Приклади діяльності (позначте такі види діяльності, які вказані у квадратах)

<b>Терміново</b>	3 Короткочасний фокус. Стан кризи. Репутація хамелеона. Визначення та планування цілей, які вважаються безглуздими. Позиція жертви, яка ні на що не може вплинути. Поверхневі стосунки.	1 Стрес. Перегорання. Стан кризи. Самостійне «гасіння пожеж».
<b>Нетерміново</b>	4 Безвідповідальність. Часто звільняють з роботи. Залежить від інших. Необхідна постійна моральна й матеріальна допомога.	2 Бачення перспективи. Рівновага. Дисципліна. Контроль.
	<b>Неважливо</b>	<b>Важливо</b>

Рис. 3.3. Результати (позначте такі види діяльності, які вказані у квадратах)

Критерії ефективних цілей визначаються за SMART-моделлю.

SMART – аббревіатура від перших англійських букв S-specific (конкретна), M-measurable (який можна виміряти), A-agreed (та, якої можна узгоджувати) або A-accomplishable, achievement (та, яку можна досягти), R-relevant (значуща), або R-realistic (реальна або реалістична) T-time (має термін реалізації). Опишіть кожен елемент моделі за станом або ситуацією на сьогодні.

SWOT-аналіз також використовується для визначення сильних, слабких позицій з питання, прораховуються можливості та загрози.

Цілком доцільною та частою у використанні є модель SCORE. Симптоми (symptoms) є найбільш помітною та усвідомленою стороною проблеми, що представлена. Причини (causes) – основні елементи, що відповідають за прояв симптомів. Результати (outcomes) – конкретні цілі, що мають прийти на зміну симптомам. Ресурси (resources) – основні елементи, що відповідають за усунення причин симптомів і підтримку бажаних результатів (визначення того, що є і що необхідно додати). Ефекти (effects) – більш довготривалі наслідки досягнення конкретного результату. Діалог про майбутні позитивні наслідки. Створюють мотивацію (мотивуючий блок).

Розглянемо іншу модель, яка використовується в коучингу. Модель GROW (Goal – мета, Reality – наявна ситуація, Options – варіанти, What to do – дії). За цими моделями суб'єкт діяльності сам визначає мету. Коуч лише корегує, аби ціль відповідала моделі S.M.A.R.T. (дана модель описана вище).

Управління в стилі коучингу формує усвідомлення відповідальності. Усвідомлення – це чіткість сприйняття фактів, що відносяться до роботи. Відповідальність – це усвідомлений вибір, який спонукає до дій і веде до самоповаги. Відповідальність означає можливість особистого вибору, а вибір – це незалежність.

В основі коучингу покладені партнерство й довіра, що встановлені між викладачем і студентом. Матеріали розроблялися на основі досліджень Дж. О'Коннора, А. Лейджерс, Л. Уїтвос, П. Зеуса та інших коучів. [123, 229, 231].

Другий модуль тренінгу присвячено методикам та формам проведення занять з метою підвищення якості таких показників, як рівень сформованості комунікативної компетентності та навичок командної роботи, які покладені в основу педагогічної взаємодії викладача й студентів у процесі професійної підготовки.

Вибір стратегій комунікації залежить від професійних та особистих якостей викладача, стилю його поведінки. Серед поширених стилів визначаються такі: авторитарний або автократичний (ґрунтується на особистій владі); соціально-емоційний (в основу покладенні чарівність, натхненність та турботливість); демократичний стиль (ґрунтується на співпричетності суб'єктів освітньої діяльності); анархічний (вільний: базується на максимальній незалежності суб'єктів освітньої діяльності). Використання будь-якого стилю залежить від того, що повинно бути досягнуто, кому і які завдання необхідно виконувати, яка вихідна ситуація.

З метою встановлення ділової партнерської комунікації на основі взаємоузгодження цілей викладачу необхідно мати техніки партнерського спілкування. Перше, на чому ґрунтується ділова бесіда, є розуміння етапності ділової бесіди: вступ у контакт, прояснення в проблемі, аргументація та контраргументація проблеми; рішення. Увага приділяється комунікативним сигналам: вербальним (зміст і підбір висловлювань, правильність мови тощо); паралінгвістичним (особливості проголошення промови, інтонація, швидкість мовлення, якість звуку тощо); невербальним сигналам (взаємне розташування в просторі, пози, жести, міміка, зоровий контакт, зовнішність тощо).

Тренінг передбачає етапність, яка повторює фази ведення ділової бесіди: сценарії можливих бесід, схема активного слухання, відкриті питання, мікробесіда, вербалізація, зниження емоційної напруги, вступ до контакту, цілісна дія.

За експериментальною перевіркою та власною практикою найважливішим і найважчим є залучення технік активного слухання. Такі техніки передбачають виконання двох завдань: уміння розмовляти та вміння

почути та зрозуміти.

Для виконання першого завдання необхідно оволодіти технікою формулювання питань (що є підґрунтям проведення коучингу також) та техніками малої (мікро) розмови. Для виконання другого завдання необхідні техніки повторення, перефразування та інтерпретації.

Основою техніки формулювання питань є знання типів питань та їх призначення. Так, відкриті питання передбачають розгорнуту відповідь і починаються зі слів Що? Чому? Як? Яким чином? Для чого? Закриті запитання передбачають однозначну відповідь «Так» або «Ні». Альтернативні питання – це ті, у формулюванні яких є вибір: Буде так чи інакше? Основним підходом до формулювання будь-яких типів питань є його правильність, однозначність формулювання з метою отримання коректної відповіді, тому що від якості формулювання питання залежить її відповідь. Для встановлення партнерської взаємодії необхідно пам'ятати про позитивну конотацію питання, тому що відповідь може будуватися на такому же принципі.

Часто для людини важким є почути співрозмовника й зрозуміти, інколи викладачі й студенти навіть не знають про таку техніку. Основами цієї техніки активного слухання є повторення, перефразування та інтерпретація. Техніка повторювання ґрунтується на достовірному відтворенні, цитуванні того, що сказав партнер. Для відпрацювання такої техніки можна використовувати техніку «Сніжний ком», коли викладачі/студенти по черзі повторюють фразу, яка задана першому гравцю, але повторюють те, що сказав попередній гравець. Це наочний приклад того, яка фраза доходить до останнього гравця і що вона дуже відрізняється від тієї, яка була сказана першому учаснику розмови.

Наступна техніка – перефразування – є більш складною, тому що вимагає аналітичного вміння концентрації на суті висловлювання партнера, особливо із збереженням логіки висловлювань партнера. Тренажером для такої техніки можуть бути перекази статей, наукових думок, написання анотацій за прочитаними статтями.

Для техніки інтерпретація важливим є те, що необхідно дотримуватися

істинного значення сказаного, тобто вміти висловлювати припущення про істинне значення сказаного або про причини й цілі висловлення партнером. Тут доречними будуть уточнюючі питання та техніка умовних гіпотез.

Техніка мікророзмови вміщує чотири напрями: цитування співрозмовника, позитивна констатація, інформування та цікава розповідь.

Техніка цитування містить посилення на раніше сказане співрозмовником, наприклад, Ви говорили, Пам'ятаю,... тощо. Техніка позитивної констатації має носити позитивну конотацію посилення співрозмовнику та заохочувати його до співрозмови. Техніка інформування містить повідомлення важливої, цікавої й приємної для співрозмовника інформації. Наступною технікою є цікава розповідь. До критеріїв ефективної мікробесіди можна віднести: приємність, захопленість, прихильність співрозмовника, заділ для наступної мікробесіди. Важливим у побудові бесіди є розуміння того, що цікаво співрозмовнику й результативність мікробесіди залежить від того, як спланували бесіду, техніки, які застосовували під час бесіди, та яким був зворотний зв'язок, чи досягнута була мета комунікації.

У будь-якому процесі комунікації є бар'єри спілкування. Для подолання таких бар'єрів необхідно дотримуватися таких правил: обирати аргументацію відповідно до стилю й мови співрозмовника, його професійній належності й віку. Якщо в розмові відчувається напруження, варто зробити перерву й продовжити розмову після того, як мине збудження. Правила етикету ділового спілкування вимагають відкритого визнання, правоту співрозмовника. Слід уникати категоричностей у своїх висловлюваннях. Ураховувати можливі бар'єри спілкування: уникнення людини, з якою спілкуєтеся, довіра виключно авторитетних для вас людей, бар'єр непорозуміння на фонетичному рівні, синтаксичному, логічному, семантичному й шумовому. У ході вирішення конфліктних ситуацій необхідно скласти план ведення бесіди: сформулювати проблему однією загальною фразою: визначити головних учасників конфлікту; зробити SWOT-аналіз основних потреб і побоювань кожного учасника конфліктної ситуації; знайти те, що потребує невідкладного рішення; знайти



основу для взаємного виграшу всіх сторін розмови.

Важливим для ефективності комунікації є методи аргументації й контраргументації для того, щоб ділова розмова мала конструктивний характер. Існує декілька методів, які можна використовувати окремо й у поєднанні. Фундаментальний метод містить ознайомлення співрозмовника з фактами, даними, що складають основу Вашого доказу. Метод пошук протиріччя має на меті виявляти протиріччя в доводах та аргументації співрозмовника. Метод досягнення послідовних висновків поступово, поетапно, за допомогою часткових висновків приводить співрозмовника до бажаних висновків. Метод образного порівняння (наочності) дає можливість співрозмовнику образності мислення на основі схем, таблиць тощо. Метод протиріччя, коли у вас завжди є «але» до висловленого співрозмовником. Метод поділу аргументів на точні, суперечливі та помилкові. Метод акцентування може бути з попереднім у зв'язці, тому що фокусується увага на доводах, що цікавлять одного із співрозмовників. Метод видимої підтримки реалізується на основі вислуханих доводів співрозмовника, приводяться доводи на користь його висловлювань, а потім викладаються свої рішення та доводи на його користь, що спростовують усі попередні доводи співрозмовника. Метод звертання до формальної структури можна використовувати на основі звертання до розпоряджень, формальних обов'язків, норм, закону тощо. Ефективним є для виходу з конфліктних ситуацій на основі ділового підходу.

Одним із завдань викладання є розвиток мислення студента. У нагоді стають техніки розвитку думок. Техніка прибільшення має на меті наведення аргументу, що збільшує значення того чи іншого аспекту висловлювання співрозмовника. У техніці применшення наводяться аргументи, що зменшують значення висловлення (або його аспектів) співрозмовника. Технікою гіперболізації доводиться до крайнього значення висловлювання (або його аспекту) співрозмовника вбік зменшення чи збільшення. Техніка інверсії (перестановлення змісту) стосується конотації тексту співрозмовника, тобто обертання його в негативний чи позитивний контекст. Техніка утворення

іншого значення пропонує висування зовсім нового аргументу, що ніяк не пов'язаний з висловлюванням співрозмовника. Техніка встановлення нового взаємозв'язку пропонує встановити новий взаємозв'язок між аспектами висловлювання співрозмовника; між наявним і новим, запропонованим вами аспектом. Техніка посилення на авторитет ґрунтується на навичках посилення на думку авторитетних осіб, джерел, загально визнаних істин з метою зменшення або збільшення значень висловлювання співрозмовника. Це поширена методика в освітній діяльності.

Для встановлення рапорту в розмові можливо використовувати техніку підкреслення схожості (цілей, характеристик тощо) та техніку підкреслення значимості співрозмовника, які роблять процес комунікації більш вмотивованим і зацікавленим, що дає більше можливостей в отриманні позитивних результатів комунікації.

Таким чином, техніки налагодження або ведення комунікації допомагають зменшити бар'єри комунікації та збільшити ефективність педагогічної взаємодії викладачів і студентів у процесі професійної підготовки.

У ході формування вмінь управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів важливим фактором є вміння організації командної роботи, тобто організації групової (парної) роботи на занятті. Серед переваг групової роботи можна перерахувати такі: ефективне спілкування, вміння слухати, вміння зрозуміти точку зору іншого, вміння вирішувати конфлікти, вміння працювати спільно для досягнення спільної мети, підвищення академічної успішності, виховання самоповаги, переконання в цінності взаємодопомоги та взаємодії. До технологій організації роботи в групах можна віднести такі: установлення правил роботи, визначення ролі для кожного учасника групової роботи та розподіл завдань з обов'язковим терміном їх виконання. Для групової роботи найбільш поширеними інтерактивними методами є мозковий штурм, незавершена пропозиція, дерево рішень, до методів ситуативного моделювання освітнього процесу можна віднести рольову (ділову) гру, симуляцію, кейс-метод, дискусію, дебати тощо.

Проектний метод є непоширеним щодо формування вмінь командної роботи. Проект освітній (від лат. *projectus* – той, що попереду) – метод інтерактивного навчання, який передбачає діяльність дослідного та комплексного характеру всіх учасників групової взаємодії, що має спільну мету та узгоджені способи отримання освітнього продукту за визначений термін; тема проекту має відповідати актуальним потребам і можливостям суб'єктів навчання, а результат має практичне значення; викладач у проекті виконує роль фасилітатора, координатора, експерта, консультанта; виконання проекту передбачає самостійне опанування компетенціями в процесі вирішення практичних завдань, що вимагає інтеграції знань з різних предметних галузей, розвиток пізнавальних навичок та вмінь, формування комунікативних компетентностей.

Метод проектів спрямований на заохочення в освітній процес усіх його учасників. Метод проектів має на меті організацію освітнього процесу, що заснований на практичній або теоретичній проблемі, яку необхідно вирішити. За класифікацією вимог до проектної технології за О. Косович, визначення проблемної ситуації, яка базується на реальних професійних фактах, є першочерговою. Другою вимогою є дослідний характер пошуку шляхів вирішення проблеми, структурування діяльності за класичними етапами проектування з наступним етапом моделювання умов для вирішення завдання [80, с. 77].

Важливим є те, що етапність структурування проектної діяльності збігається з управлінськими, тому підвищується розуміння управлінських функцій як з боку викладачів, так і з боку студентів.

Ми погоджуємося з визначенням етапності структурування проектної діяльності, які зазначені А. Гедзик та Н. Баличевої, а саме обґрунтування проекту, пошуковий етап, технологічний етап та заключний етап [33].

Головною метою проведення проектної роботи є спільне обговорення кожного етапу проектної діяльності. Виконання цієї мети сприяє формуванню вмінь управління педагогічною діяльністю викладачів і студентів.

Метод проєктів, було використано під час процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій на заняттях з іноземної мови в межах таких дисциплін, як «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Поглиблене вивчення іноземної мови».

Метою проєктної роботи було створення реальної ситуації, що надасть студентам можливість сформулювати вміння виокремити основну ідею, аналізувати ситуації на ринку, вміння знаходити інваріантність вирішення проблеми та прогнозувати очікувані результати, а також можливість розвитку комунікативних навичок, які пов'язані із взаємодією у групі або команді. Студентам було запропоновано роботу над сумісним проєктом зі створення бізнес-плану компанії або фірми, яку вони у перспективі планують заснувати. Проєкт бізнес-плану було обрано, тому що цей вид діяльності є невід'ємною складовою стратегічного планування діяльності компанії та важливим інструментом її управління. Як елемент освітнього процесу даний проєкт реалізовувався за етапами. Перший етап мав на меті ознайомлення студентів з тематикою проєкту та її узгодження. Обговорення можливих варіантів дослідження та розроблення бізнес-плану на основі командної роботи, а також визначення очікуваних результатів щодо проєктної роботи, дати та правил подачі презентацій готових проєктів. Основними компонентами бізнес-плану, в межах даного проєктного завдання, виступають: мета та завдання компанії, аналіз ринку, конкурентоспроможність, опис продукту, його унікальність маркетинговий, виробничий та організаційний плани, що міститимуть основні заходи з просування товару на ринку, місце розташування, необхідне обладнання, структурі управління та структурі основних підрозділів; SWOT-аналіз.

На наступному етапі студенти мали змогу обрати своїх членів команди та визначити напрям, за яким буде розроблятися бізнес-план. На етапі організації учасників проєкту важливим елементом також є розподіл обов'язків серед членів команди. У такий спосіб студенти на практиці застосовують комунікативні навички, зокрема англійською мовою.

У ході наступного етапу, саме виконання проектної роботи, студентам було необхідно опрацювати нормативну базу, фактичний матеріал з актуальності вибору напряму бізнес-плану з його обґрунтуванням у групі, вибрати спосіб реалізації бізнес-плану. На цьому етапі викладач має спостерігати за ходом підготовки проектів, виступати у ролі консультанта.

На етапі презентації проектів викладач виступає у ролі фасилітатора, а до оцінювання проектів залучаються студенти. У такий спосіб вони мають змогу формувати вміння оцінювати кінцевий продукт та обґрунтовувати свої висновки щодо якості та актуальності розроблених бізнес-планів. Критерії оцінювання розробляються також студентами на основі існуючих у бізнесі вимог.

За отриманими результатами проводиться підсумок виконаної роботи. Студенти мають оцінити свою діяльність і як у ролі презентатора, і як у ролі судді інших презентацій. Усі обговорення та робота у командах здійснюється англійською мовою. Таким чином, навчальний процес стає більш вмотивованим і практико-орієнтовним.

Зауважимо, що залучення змішаних моделей навчання у ході виконання проектної роботи поліпшує процес налагодження зв'язків як між членами команди, так і між викладачем та студентами.

Такий вид діяльності сприяє розвитку основних загальних та спеціальних компетентностей майбутніх менеджерів організацій, які визначені Стандартом, а саме: Здатність визначати та описувати характеристики організації; аналізувати результати діяльності організації; планувати діяльність організації та управляти часом, працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань; генерувати нові ідеї; застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність до використання інформаційних і комунікаційних технологій тощо [111].

У нашому випадку, проектна технологія, імітуючи реальні умови сучасного бізнес середовища, сприяє розвитку вмінь пошуку, обробки та аналізу інформації англійською мовою, формуванню професійно-орієнтовних

комунікативних навичок студентів і, таким чином, впливає на підвищення їхнього рівня діалогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

У формуванні командної роботи та вибору стратегії комунікації важливу роль відіграють обрані форми організації проведення занять. Зараз є в практиці, крім традиційних, які застосовують ІТ-технології, змішані та дистанційні форми навчання. Серед традиційних із застосуванням ІТ-технології найбільш ефективною для формування вмінь командної роботи є ведення практичних занять офлайн. Проте з переходом на карантинні обмеження були активно задіяні змішані та дистанційні форми навчання в режимі онлайн та офлайн. Так, наприклад, така платформа дистанційного навчання, як Moodle, дозволила студентам мати необхідні науково-методичні матеріали у вільному доступі й була необмеженою в часі. Тобто ними можна було користуватися в будь-який час та витратити на вивчення та засвоєння матеріалу стільки часу, скільки було необхідно, що зумовило індивідуальний підхід до навчання. Застосування тестових інструментів цієї платформи дало змогу контролювати та здійснювати самоконтроль своїх навчальних досягнень. Об'єктивність такого оцінювання є основою довіри до викладача, тому що оцінювання відбувалося відкрито й прозоро, з подальшою можливістю корегувати свої помилки.

Для онлайн-навчання застосувалися різні платформи: Zoom, Google meet та інші. Ці платформи також оснащені інтерактивними дошками, організацією парної, групової роботи тощо, а також для досягнення більшого навчального ефекту можуть поєднуватися з дистанційною платформою Moodle, яка забезпечує науково-методичне підґрунтя проведення занять.

Отже, залучення сучасних технологій дає можливість більш ефективно формувати вміння педагогічної взаємодії викладачів та студентів у процесі професійної підготовки, включаючи офлайн та онлайн-режими.

## Висновки до третього розділу

1. Даний розділ відображає та узагальнює результати експериментальної апробації моделі педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки за допомогою організації та проведення спеціальної дослідно-експериментальної роботи на практичній базі. Експериментальна перевірка моделі потребувала вирішення певних суперечностей, що виникають у процесі управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Вирішення завдань експерименту виконувалося на двох рівнях: теоретичному й практичному. На першому етапі теоретичного рівня використовувалися методи теоретичного аналізу, установлення причинно-наслідкових зв'язків між такими факторами впливу, як готовність викладачів до інноваційної діяльності, особливості педагогічної взаємодії за різними моделями співпраці, активність учасників освітнього процесу в закладі вищої освіти, на основі чого було розроблено модель управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій. Практичний рівень другого етапу передбачав підтвердження валідності розробленої моделі, визначеного механізму та корегування послідовності виокремлених етапів методом сходження від абстрактного до конкретного з подальшим абстрагуванням та ідеалізацією.

2. Педагогічний експеримент містив три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. На констатувальному етапі дослідження були виявлені критерії, які враховують об'єктивні результати й характер діяльності учасників експерименту та показники їхньої активності. Метою даного етапу експерименту було показати попередні результати дослідження реального стану сформованості педагогічної взаємодії викладача й студента та рівня управління нею. Узагальнено результати анкетувань за такими показниками, як

готовність викладачів до інноваційної діяльності; рівень розуміння складових комунікативної компетентності викладачів і студентів; пріоритетні форми проведення занять; рівень сформованості навичок командної роботи у викладачів та студентів; ціннісні орієнтири; імедіативність поведінки учасників освітнього процесу; рівень сформованості діалогової взаємодії викладача й студента.

3. Формувальний етап експерименту містив створення експериментальної ситуації з метою формування організаційно-педагогічних умов проведення освітнього процесу та управління педагогічною взаємодією викладачів і студентів у запроєктованому освітньому середовищі. Метою формувального етапу експерименту було впровадження методів та форм, які сприяють підвищенню рівня діалогічної взаємодії викладачів і студентів у ході освітнього процесу та вдосконаленню управлінських навичок викладачів.

На першому етапі запровадження розробленої моделі були виокремлені умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; проведено науково-методичні семінари та тренінги щодо організації та проведення освітнього процесу з фокусом на управління педагогічною взаємодією на основі діалогової взаємодії зі студентами. Другий етап було присвячено вибору навчальних дисциплін для проведення експерименту; аналізу форм і методів навчання; впровадженню методики онлайн-занять на основі діалогу; дослідженню моделі змішаного навчання та апробації організаційно-педагогічних умов. Результатом формувального етапу експерименту було виявлення рівня сформованості навичок діалогової взаємодії в студентів і навичок управляти педагогічною взаємодією на діалоговій основі у викладачів.

4. Контрольний етап проведення експерименту відображає результати експериментальної роботи, опис критеріїв і показників змін, що відбулися в ході формування вмінь управління педагогічною взаємодією на діалоговій основі. Якість сформованості подано на основі статистичних методів обробки інформації. У межах контрольного етапу було експериментально перевірено



ефективність застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; за допомогою статистичного t-критерію Стьюдента було підтверджено валідність отриманих результатів дослідження.

Створено кваліметричну субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією у викладачів для самоаналізу.

5. Розроблено методичні рекомендації щодо роботи з моделлю управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки; розглянуто питання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Використання методичних рекомендацій має міждисциплінарний та загальнопедагогічний характер та містить основні етапи підготовки та запровадження моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Основні висновки і пропозиції першого розділу опубліковано у роботах.

Список використаних джерел [17, 18, 23, 33, 46, 80, 108, 111, 118, 123, 127, 138, 157, 182, 191, 202, 203, 205, 207, 209, 210, 214, 218, 219, 228, 229, 231].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні на основі теоретичного узагальнення запропонований новий підхід до вирішення наукової проблеми щодо управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Одержані в процесі дослідження результати засвідчують досягнення мети, виконання визначених завдань і дають підстави для таких висновків:

1. Здійснений аналіз наукової літератури з питання управління педагогічною взаємодією в межах вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства дав змогу дослідити питання з розвитку сучасного інформаційного суспільства, а саме трансформаційні питання взаємодії в соціумі в епоху інформатизації та глобалізації. Було схарактеризовано основні концепції та підходи до управління педагогічною взаємодією, а саме: методологічною основою розвитку управління педагогічною взаємодією освітньої системи є системний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, комунікативний та організаційно-культурний підходи. Визначено функції управління педагогічною взаємодією.

2. Сутність педагогічної взаємодії схарактеризована на основі понять взаємодія, особистісна взаємодія, міжкультурна взаємодія, педагогічна взаємодія в освітньому процесі, у результаті чого виокремлено основні компоненти взаємодії: потреба – мотив – взаємоузгоджена мета – завдання – спосіб взаємодії – результат. З'ясовано комунікативну сутність педагогічної взаємодії. На основі ретельного аналізу поняття педагогічної взаємодії за різними напрямками дослідження уточнено поняття управління педагогічною взаємодією, яке нами розглядається як динамічний багатофакторний процес взаємокорекції, скерований на взаємоузгоджену дію суб'єктів інтеракції в освітньому просторі на адаптивній основі.

3. Схарактеризовані форми педагогічної взаємодії з використанням

ІКТ. Деталізовано моделі змішаного навчання, формату онлайн-навчання та дистанційного навчання. Зазначено, що з переходом на постійне онлайн-навчання моделі змішаного навчання можуть змінювати свою конфігурацію та доповнювати одна одну, якісне онлайн-навчання будується за допомогою спільного виробництва між студентами та освітнім середовищем. Доведено, що педагогічна взаємодія між викладачем і студентом може ґрунтуватися на специфіці освітнього середовища, де студент є активним діячем у формуванні професійних компетентностей, а викладач відіграє роль фасилітатора. Обґрунтовано фасилітацію як стиль викладання в педагогічній взаємодії на діалоговій основі із залученням сучасних освітніх технологій.

4. Визначено компоненти готовності до управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Схарактеризовано складові готовності викладача до інноваційної професійної діяльності у швидкозмінному освітньому середовищі. Визначено основні риси сучасного менеджера організацій та компетентності, які вимагає роботодавець і формує заклад вищої освіти.

5. Теоретично обґрунтовано модель управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, яка є відкритою системою, що розвивається, і створена з метою визначення ефективних шляхів взаємодії викладача й студента задля вдосконалення навичок управління педагогічною взаємодією викладача та майбутніх менеджерів організацій. Це дає можливість вирішити такі завдання: забезпечити стійку взаємодію структурних підсистем з метою підвищення якості освітнього процесу в закладі вищої освіти, розробити модель управління педагогічною взаємодією на основі принципів адаптивної, діалогічної взаємодії, визначити механізми залучення моделі управління педагогічною взаємодією викладача й студента в освітній процес.

Розроблена модель містить такі компоненти: концептуально-методологічний, організаційно-змістовий та діагностично-результативний, які взаємопов'язані між собою.

Концептуально-методологічний блок складається з таких елементів: мета, підходи та принципи управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, вплив на вибір яких відбувається на основі вимог суспільства до підготовки фахівців. В основу моделі покладені системний, діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, комунікативний, акмеологічний, аксіологічний, організаційно-культурний підходи, теорія адаптивного управління та концепція спрямованої самоорганізації. Принципи системності й цілісності, принцип раціонального поєднання прав, принцип об'єктивності й повноти інформації, принцип демократизації та гуманізації, принцип адаптивного управління, принцип діалогічної взаємодії, принцип освітньої спрямованості.

Організаційно-змістовий блок віддзеркалює сутність змісту управління процесом педагогічної взаємодії та висвітлює організаційні елементи управлінської діяльності. Процес планування містить етапи взаємоузгодження навчальних цілей на основі міждисциплінарного підходу та педагогіки конкретної дії. У процесі планування враховується зміст навчальної дисципліни, що ґрунтується на основі взаємовизначених цілей. На організаційному етапі діяльності важливим є врахування управлінської функції мотивації. Мотивація до ефективної педагогічної взаємодії ґрунтується на основі декількох напрямів. В основу покладена ціннісна орієнтація викладача й студента, яка формує основу досягнення результату, та імедіативна поведінка учасників педагогічної взаємодії, що спрямована на поліпшення мікроклімату в процесі формування педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Зміна ролі викладача, перехід у площину фасилітації освітнім процесом є також мотивуючим фактором для саморозвитку викладача, що позитивно впливає на результати навчання.

Організація педагогічної взаємодії ґрунтується на основі командної роботи, диференційованого навчання та організації інтерактивного середовища на основі традиційних (онлайн, офлайн), змішаних та дистанційних форм навчання.

Важливу роль відіграє організація роботи викладачем освітньої діяльності, а саме: відкрита комунікація, групова робота, оцінювання за виконаними параметрами та урахування неоднорідної природи освітнього середовища, що постійно змінюється.

Відкрита продуктивна комунікація є ключовим елементом педагогічної взаємодії. Вона ґрунтується на комунікації, в основі якої є діалог. З огляду на це комунікативна компетентність викладача містить комунікативні знання (теорія стратегії комунікації, теорія комунікації), комунікативні вміння (активне слухання, застосування стратегій та технік комунікації, рефлексія), подолання комунікативних бар'єрів, уміння застосовувати комунікативні канали знання (управління знаннями) та управляти ними.

Управління педагогічною взаємодією, в основі якої покладені стратегії комунікації, має свої етапи, які містять: огляд наявного стану (аналіз проблем стейкхолдерів освітнього процесу), визначення цілей (взаємоузгодження цілей суб'єктів комунікації), сегментація аудиторії, ключове повідомлення (завдання – зміст контексту взаємодії), опис каналів повідомлення (методи та форми), оцінювання ефективної комунікативної діяльності (що містить потребу – мотив – взаємоузгодження мети – завдання – спільну взаємодію – результат), рефлексія. До функції контролю відносяться традиційні форми контролю освітнього процесу, які здійснюються на основі індивідуального, парного (групового) контролю, які сприяють формуванню вмінь у студентів самокорекції та самоконтролю.

Діагностично-результативний блок містить такі складові, як моніторинг та очікувані результати. Моніторинг є механізмом, який виявляє проблеми в системі та дає оцінку її стану. Оціночним інструментарієм сформованості вмінь управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки був обраний кваліметричний. На основі моделі управління педагогічною взаємодією викладача й майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки виокремлені фактори, критерії, за допомогою яких можна корегувати управлінські процеси.

Очікуваними результатами розробленої моделі є підвищення рівня сформованості в студентів навичок взаємодії на основі діалогової комунікації, де студенти є суб'єктами та основними діючими особами освітньої діяльності, де вони отримують досвід роботи в колективі, досвід самоаналізу та прогнозування, що є важливим для майбутніх менеджерів, які в ході освітнього процесу набувають управлінських навичок керування своїм навчанням та в процесі комунікації у вертикальній та горизонтальній площині взаємодії. Викладачі в ході фасилітації освітнім процесом переходять на більш високий рівень професійного розвитку, тому що відбувається зміна стилю комунікації зі студентами та зміна стилю викладання дисципліни, зокрема вдосконалення у викладачів навичок управління педагогічною взаємодією в сучасних умовах здійснення викладацької діяльності.

6. Визначено організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією, які спрямовані на самоорганізацію суб'єктів освітнього процесу, постійне взаємоузгодження цілей, усвідомлення суб'єктами стану та готовності до змін, планування перегляду програми дій, ціннісні орієнтації, імедіативну поведінку (вербальну/ невербальну), організацію командної диференційованої роботи освітнього процесу. У роботі обґрунтовано організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки, які розглядалися за декількома важливими для розуміння виконання запропонованих умов, аспектами, а саме: управлінський (планування, організація, мотивація, контроль), діяльнісний (потреба – мотив – взаємоузгоджена мета – завдання – спосіб взаємодії – результат), зміст педагогічної взаємодії (навчальний матеріал (інтерактивні методи з використанням ІКТ-технологій)), учасники педагогічної взаємодії (викладач – студенти), форми комунікації в педагогічній взаємодії (інтраперсональна, міжособистісна, групова, масова), комунікативні вміння щодо здійснення педагогічної взаємодії (уміння швидко та правильно орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування, уміння правильно планувати зміст мовлення,

уміння знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту, уміння забезпечувати зворотний зв'язок) та форма здійснення педагогічної взаємодії (традиційна (онлайн, офлайн), дистанційна, змішана).

7. З метою експериментальної перевірки моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки створено кваліметричну субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Складниками кваліметричної субмоделі є змістові компоненти моделі, а саме такі фактори: аналіз стану готовності до змін у педагогічній взаємодії, планування педагогічної взаємодії, організація педагогічної взаємодії, мотивація педагогічної взаємодії, контроль педагогічної взаємодії, результат.

8. Розроблені методичні рекомендації містять основні питання застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки. Використання методичних рекомендацій має міждисциплінарний та загальнопедагогічний характер. Розроблено кваліметричну субмодель сформованості навичок управління педагогічною взаємодією у викладачів для їхнього самоаналізу.

9. Ефективність моделі доведено експериментальною перевіркою. Підрахунки дають підставу стверджувати, що застосування розробленої моделі в експериментальній групі привело до позитивної динаміки показників управління цим процесом. Отримані результати можуть бути використані в практиці професійної підготовки менеджерів економічної галузі в закладах вищої освіти.

Проведене дослідження розкриває зміст виконання поставлених завдань у повному обсязі. Подальші наукові розвідки будуть присвячені розробленню теоретико-методичного забезпечення освітнього процесу на основі діалогової педагогічної взаємодії, охоплювати більш широке коло спеціальностей професійної підготовки майбутніх фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. : монографія / за заг. наук. ред. М. П. Лещенко. – Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 610 с.
2. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : колективна монографія / Єльнікова Г. В. та ін. Харків: Мачулін, 2017. 520 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 2001. 378 с.
5. Андрошук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. Педагогічний дискурс : *Збірник наукових праць Хмельницький* : ХГПА, 2013. № 14. С. 15-19.
6. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошуки пріоритетів. *Філософія освіти*. Київ, 2011. С. 6–12.
7. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии. Новгород : С.Е.Т., 1995. 272 с.
8. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсам : пер. с англ. / под ред. С. К. Мордовина. Санкт-Петербург, 2007. 832 с.
9. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования : пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. Москва : Academia, 2004. 788 с. URL: <https://ru.djvu.online/file/f0HirQXPavgcl> (дата звернення: 17.12.2020).
10. Берн Е. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Киев : PSYLIB, 2004. 314 с.
11. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Москва : Воронеж, 1977. 204 с.



12. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади виховання особистості: у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
13. Бжезинский З. Выбор. Глобальное господство или глобальное лидерство : пер. с англ. Москва : Междунар. отношения, 2005. 288 с. URL: <https://ua1lib.org/book/3110133/ba75f0>
14. Біловодська О. А. Управління конфліктами в системі управління людським потенціалом підприємств. *Економіка і суспільство* : електронне наукове фахове видання. 2017. № 10. С. 177–182. URL: [http://www.economyandsociety.in.ua/journal/10\\_ukr/33.pdf](http://www.economyandsociety.in.ua/journal/10_ukr/33.pdf)
15. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 29–35.
16. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 12. С. 12–14.
17. Борова Т.А., Бородай Г.П. Оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. *Наука і освіта. Збірник наукових праць*. Одеса, 2011. № 6. С. 33-38.
18. Борова Т. А., Бородай Г. П. Результативність використання нових технологій в управлінні педагогічним процесом у ВНЗ. *Новий колегіум*. 2008. № 5. С. 18-26.
19. Борова Т. А., Рябова З. В., Кравченко Г. Ю., Почуєва О. О. Педагогічний консалтинг. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.
20. Борова Т.А. Розвиток професіоналізму у науково-педагогічних працівників шляхом коучингово-моніторинговою технологією адаптивного управління. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5(188). URL: <http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/11139/showToc>
21. Борова Т. А. Розвиток теорії адаптивного управління у контексті вищого навчального закладу. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 7. С. 11-14.

- 22.Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. Харків : Компанія СМІТ, 2011. 384 с.
- 23.Борова Т.А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: дис. ... д. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2012. 438 с.
- 24.Бугас В. В., Рябуха А. С. Удосконалення стилів керівництва в управлінні персоналом підприємства. *Ефективна економіка*. № 12, 2017. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5952>
- 25.Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеоклассической науке и в образовании. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 232 с.
- 26.Будас Ю.О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 237 с.
- 27.Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
- 28.Вдовичин, Т.Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 34. С. 22 -230. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2013\\_34\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_50)
- 29.Вимоги до менеджерів. URL: [https://pidru4niki.com/18970508/menedzhment/vimogi\\_menedzheriv](https://pidru4niki.com/18970508/menedzhment/vimogi_menedzheriv)
- 30.Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. Москва : Наука, 1993. 172 с.
- 31.Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
- 32.Волкова Н., Степанова А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. №1. URL:

[https://pedpsy.duan.edu.ua/images/stories/Files /2018/2018\\_1/39.pdf](https://pedpsy.duan.edu.ua/images/stories/Files /2018/2018_1/39.pdf) (дата звернення: 20.11.2020)

- 33.Гедзик А., Баличева Н. Використання методу проектів у процесі формування здоров'язберігаючих компетенцій учнів на уроках трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2018. №11. (166), С. 33-37. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/718420.pdf>
- 34.Глухов В. В., Коробко С. Б., Маринина Т. В. Экономика знаний. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 527 с.
- 35.Гмурман В.Б. Теория вероятностей и математическая статистика. Москва : Высш. школа, 1977. с.466
- 36.Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей*. Ялта, 2014. № 44. Ч. 3. С.79-88. URL: [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/53062/2/Golovan\\_Competence.pdf](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/53062/2/Golovan_Competence.pdf)
- 37.Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України. Історико-педагогічний аспект : монографія. Харків : ХНАДУ, 2011. 424 с.
- 38.Гончар О. В. Розвиток ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ століття). дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 544 с.
- 39.Гончар О. В. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України. *Педагогічні науки :Збірник наукових праць*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. № 2. С. 49-54.
- 40.Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра. Теоретико–методичний аспект : монографія. – Харків : Фоліо, 1997. 256 с.
- 41.Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

42. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
43. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
44. Данилова Г. С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. С. 81–85.
45. Дворецька Г. В. Соціологія : навч. посібник. / Київ : КНЕУ, 2002. 472 с.
46. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
47. Димченко Н. С. Модель сучасного менеджера-професіонала. *Вісник Сумського національного аграрного університету Серія «Економіка і менеджмент»*. 2013. № 12 (58). С.10-13.
48. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
49. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. Київ : МАУП, 1996. 140 с.
50. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/vshk09.html>
51. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / за заг. ред В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
52. Енциклопедія сучасної України URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=33901](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=33901)
53. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39-43. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308608.pdf>
54. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д. пед. наук : 13.00.01 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2005. 453 с.

- 55.Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Харків : Крок, 1999. 301 с.
- 56.Єльнікова Г. В., Зайченко О. І. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.
- 57.Жбанкова И. И. Проблема взаимодействия. Минск : 1971. 147 с.
- 58.Журавльова Л. П., Шпак М.М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III(25), Issue: 49. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/19316/1/ped\\_psy\\_25\\_49.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/19316/1/ped_psy_25_49.pdf)
- 59.Закон України Про вищу освіту URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- 60.Закон України «Про освіту». 2017. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
- 61.Захарчук Т.В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: Український науковий журнал*. 2011. т. 3. С.48.
- 62.Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. Москва : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 330 с.
- 63.Зендик С. В. Формування професійних знань і вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів МВС України засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2013. № 1. С. 56-62.
- 64.Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 1999. 384 с.
- 65.Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2004. 422с.
- 66.Игумнова Е.А. Системный подход как методологическая основа исследования регионального образовательного пространства. Университет им. В.И. Вернадского. 2011. № 3 (34). С. 123 – 130.

- 67.Ібрагімова К.О. Дефініція поняття соціальна взаємодія, її види та основні теорії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 40-41. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/40-41/48.pdf>.
- 68.Івашків С. Менеджери в організації. Ознаки діяльності менеджера. Роль менеджера в організації. ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 47с. URL: <http://libfor.com/index.php?year=2011&month=12&day=20>
- 69.Кан-Калик В.А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
- 70.Кизименко Л. Д., Бедна Л. М. Словник-довідник соціального працівника. URL: <http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html> (дата звернення: 09.01.2020).
- 71.Кіслов Д. В. Термінологія комунікацій: теоретичний дискурс та його практичне використання. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2013. № 3. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=551>
- 72.Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львів. Серія педагогіка*. 2005. № 19. Ч. 2. С. 17–25.
- 73.Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина “soft skills” студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018 № 63.
- 74.Козлова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования. *Психология и педагогика*. 2010. URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/341/image/341-178.pdf>, с. 180
- 75.Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. 2015. 197 с.
- 76.Коммуникация. Толковый словарь. URL: <http://www.slovarik.kiev.ua/ojegov/k/86777.html>
- 77.Комунікація спілкування URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%B>

D%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F %D1%81%D0 %BF%D1%96%D0%BB%D0%BA%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F

78. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5–12.
79. Конфліктологія: Конспект лекцій. Для підготовки магістрів усіх форм навчання / В.Я.Галаган та ін. Київ : ДЕТУТ, 2008. 293 с.
80. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011 № 22. С.76-78. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/6151/1.pdf>
81. Коткова В. В. Реалізація курсу змішаного навчання майбутніх учителів початкових класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 4. С. 312-323. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_60\\_4\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_27)
82. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні : монографія. Київ : НАПН України, Ун-т менедж. освіти, 2015. 300 с.
83. Кравченко Г. Ю. Застосування сучасних педагогічних технологій при підготовці менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф., м. Харків, 30 -31 берез. 2017 р. Харків : ФОП Панов А.М., 2017. С. 336-339.
84. Кравченко Г. Ю. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.06 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 42 с.
85. Кравченко Г.Ю. Технологія організації проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *НТУ "ХПІ"* URL:

[http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/31046/1/Kravchenko\\_Tekhnolohiia\\_orhanizatsii\\_2015.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/31046/1/Kravchenko_Tekhnolohiia_orhanizatsii_2015.pdf)

86. Краткий психологический словарь-хрестоматия. Москва : Высшая школа, 1974. 133 с.
87. Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Зеркало недели: інформаційно-аналітичний вісник*. 2005. № 31. URL: <https://zn.ua/gazeta/issue/548>
88. Кузьмина (Головко–Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : монография. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
89. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва. 1990. 117 с.
90. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53-67.
91. Ларионова М.В., Горбунова Е.М. Анализ структуры обязательств и переговорных позиций стран – участниц ВТО по сектору образовательных услуг: аналитические материалы. *Вестник международных организаций*. 2007. № 6 (14). 25 с.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
93. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 48 с.
94. Лизинский В. М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой: для директоров и заместителей директоров учебных заведений разных типов. Москва : Логос, 1996. 77 с.
95. Лозова В. І., Троцько А. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / Харків, 1997. 338с.
96. Лопатьев А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С.4-10. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/304295518.pdf>



97. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ : НАКККіМ, 2012. 368 с
98. Лукіна Т. О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях. *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти*: Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ : СПД Богданова А. М., 2007. С. 135 – 141. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4148/1.pdf>
99. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент. Харків : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2014. 512 с.
100. Ляшенко І. В. Перспективи розвитку дистанційного навчання у вищій школі. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2682](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682)
101. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності. (пед.інновації). *Рідна школа*. 2002. № 1.
102. Максименко Н. В., Задніпровський В. В., Квартенко Р. О. Організація управління в екологічній діяльності : підручник. Харків, 2011. 49 с. URL: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6812/2/Maksimenko-org-ycheb.pdf>
103. Мармаза О. Інноваційний менеджмент. Харків : ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с.
104. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
105. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. URL: <https://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>
106. Марчук А. А. Особливості застосування стилів комунікації в процесі управління педагогічною взаємодією. *Адаптивне управління: теорія і практика*. «Педагогіка» : електронне наукове фахове видання. 2018, № 4 URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/63>

107. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 2. С. 3–9
108. Маслова Н., Поповянц Е. Імедіативна складова в комунікативних ситуаціях вибачення в американській та українській лінгвокультурних спільнотах. *Науковий вісник Чернівецького університету «Германська філологія»*. Чернівці, 2004. № 188–189. С. 304–313.
109. Мельник Л. Г. Проривні технології у світлі соціально-економічних революцій: досвід ЄС та світу. *Механізм регулювання економіки*. 2019. № 3. С. 97-110. URL: [https://mer.fem.sumdu.edu.ua/content/articles/issue\\_42/Leonid\\_Hr\\_MelnykDisruptive\\_Technologies\\_in\\_the\\_Light\\_of\\_Socio\\_economic\\_Revolutions\\_the\\_E\\_U\\_and\\_World\\_Experience.pdf](https://mer.fem.sumdu.edu.ua/content/articles/issue_42/Leonid_Hr_MelnykDisruptive_Technologies_in_the_Light_of_Socio_economic_Revolutions_the_E_U_and_World_Experience.pdf)
110. Мельник Н. А. Освітній округ: основні завдання та функції. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm)
111. Менеджмент. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>
112. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. Москва : Дело, 1992. 704 с.
113. Мир без конфликтов. URL: [https://sch170uz.mskobr.ru/files/trening\\_mir\\_bez\\_konfliktov.pdf](https://sch170uz.mskobr.ru/files/trening_mir_bez_konfliktov.pdf)
114. Михайлишин Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. № 31. С. 11-18.
115. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-є вид., доп. / Київ : ВАТ КДНК, 2001. 608 с.
116. Назаренко Л. М. Управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аналіз. *ScienceRise*.

*Pedagogical Education*. 2016. № 5. С. 46-50. URL:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped\\_2016\\_5\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_5_11)

117. Напрями модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців в університеті : кол. монографія / за заг. ред. Т.О. Дмитренко, Т.В.Колбіної. Херсон: вид. «ПП Вишемирський В.С.», 2017. 496 с.
118. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392с.
119. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ : ТОВ «Конві прінт», 2018. 524 с.
120. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2021. 517 с.
121. Никитина Н. Н., Кислинская.Н. В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика : учеб пособ. Москва : «Академия», 2004. 224 с.
122. Нікіфоров Л.Б. Роль та значення емоційної культури в професійній діяльності майбутнього менеджера. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. №34. С. 111-114.
123. О'Коннор Дж., Лейджерс А. Коучинг с помощью НЛП : практическое руководство по достижению поставленных целей / пер. с англ. М. Котельниковой. Москва : Издательство ФАИР, 2008. 288 с.
124. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Київ: Либідь, 1990. 192 с.
125. Орлов А. А., Агафонова А. С. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. / под. общ. ред. А. А. Орлова. Москва : «Академия», 2004. 256 с.
126. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании. *Педагогика*. 1996. № 3. С. 54–58.
127. Освітньо-професійна програма. Менеджмент організацій і адміністрування. UPD: <https://www.hneu.edu.ua/wp->

[content/uploads/2021/04/OPP-073-Menedzhment-organizatsiyi-ta-administruvannya-bakalavr.pdf](https://stud.com.ua/46813/pedagogika/osnovni_printsipi_metodi_formi_upravlinnya_osvitnimi_sistemami)

128. Основні принципи, методи і форми управління освітніми системами. URL: [https://stud.com.ua/46813/pedagogika/osnovni\\_printsipi\\_metodi\\_formi\\_upravlinnya\\_osvitnimi\\_sistemami](https://stud.com.ua/46813/pedagogika/osnovni_printsipi_metodi_formi_upravlinnya_osvitnimi_sistemami)
129. Основні функції менеджера. UPD: <https://sites.google.com/site/modernmanadger1/osnovni-funkcii-menedzera>
130. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. №1 (28). С. 60–68. [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969)
131. Параметрическая общая теория систем и ее применения : сб. трудов, посв. 80-летию проф. А. И. Умова. Н. В. Бородина и др. / под. общ. А. Ю. Цофнас. Одесса : Астропринт, 2008. 248 с.
132. Петренко В. О. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії: автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.04 Кропивницький, 2017. 20 с.
133. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Харків, 2007. 237 с.
134. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект: метод. пособие. / Москва. : Высш. шк., 1990. 175 с.
135. Пікельна В. С. Вплив педагогічних комунікацій на формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр.* Кривий Ріг : КДПУ, 2008. № 22. С. 3–10.
136. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 2 (2). С.31-35 URL: <https://www.pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/7.pdf>

137. Подзігун С. М., Підлісний Є. В. Формування особистості сучасного менеджера-професіонала. *Стратегія розвитку України: економічний та гуманітарний виміри*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2017. С. 511-515.
138. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: практикум: навч. посібник. Київ : Каравела, 2008. 336с.
139. Політанський В. Концептуальні ідеї розвитку інформаційного суспільства. *Теорія держави і права*. № 4/27, 2017. С.143. URL: <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2017/4/30.pdf>
140. Полішкевич Л. Теоретичні засади взаємодії органів місцевого самоврядування з громадськістю. Ефективність державного управління : зб. наук. праць. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2016. Вип. 4(49). Ч. I. С. 282-289.
141. Поліщук Н.В. Формування світоглядних понять у закладах вищої освіти в епоху глобалізації та космізації. *Інноваційна педагогіка*. 2019 № 19. Т. 3., С. 49.
142. Пономаренко В.С. Розвиток вищої освіти: аспекти менеджменту та маркетингу : монографія. Харків : Вид-во Майдан, 2020. 530 с.
143. Почуєва О. О., Волкова І. В. Управління якістю освітнього процесу в закладах освіти. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання* : зб. наукових праць міжнар. наук.-метод. конф. м. Краматорськ, 14–15 листоп. 2018 р. Краматорськ : ДДМА, 2018. С. 214-218. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/21770/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%9F%D0%BE%D1%87%D1%83%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
144. Пушкар З., Пушкар Б. Особливості організації праці менеджера. *Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє*. 2012, № 17. С. 106-112 URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/26353/1/%D0%9F%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B0%D1%80%20%D0%97.pdf>].

145. Репкин В. В., Репкина Г. В., Заика Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 13–25.
146. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва : Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
147. Руденко Л. А. Системний підхід у проектуванні системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68, Т. 2. С. 161-163.
148. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.
149. Рябова З.В. Закономірності та принципи маркетингового управління соціально-педагогічними системами. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 46-50.
150. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 40–44
151. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса «Компьютерные (новые информационные) технологии обучения». 2004. URL: <http://www.rusedu.info/Article114.html>
152. Семиченко В. А. Психология деятельности. Киев : Издатель Эшке А. Н., 2002. 248 с.
153. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва : Прогресс-Традиция, 2007. 592 с.
154. Ситкіна М. В. Становлення та особливості теорії інформаційного суспільства. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2015. № 5. URL: <http://global-national.in.ua/archive/5-2015/03.pdf>

155. Ситнік С. В. Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. III(36), № 74, С. 96-99
156. Сілакова Т. Т. Проектні технології підготовки студентів. *Наукові журнали національного авіаційного університету*. 2017. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/325943324.pdf>
157. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. Москва : ИЧП: Изд-во Магистр, 1997. 224 с.
158. Словник-довідник соціального працівника / упоряд. Кизименко Л.Д., Бєдна Л.М. Міні глосарій. Львів : ДЦ МОУ, 2000. С. 123.
159. Словник із соціальної роботи. URL: <https://slovnyk.me/dict/socialwork/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
160. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%25EA%25EE%25EC%25F3%25ED%25B3%25EA%25E0%25F6%25B3%25FF>
161. Словник української мови: в 11 т. Т. 4, 1973. URL: <http://sum.in.ua/s/komunikacija>
162. *Словник української мови: в 11 т. Т. 4, 1973.* URL: <http://sum.in.ua/s/konflikt>
163. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
164. Социальная философия : учебн. / под общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. Киев–Харьков : Изд. центр Единорог, 2002. 736 с.
165. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие : монография. Воронеж : Полиграф, 2001. 252 с.
166. Стеценко І. В. Моделювання систем. Черкаси : ЧДТУ, 2010. 399 с. URL: [http://web.kpi.kharkov.ua/auts/wp-content/uploads/sites/67/2017/02/MOCS\\_Kachanov\\_posobie.pdf](http://web.kpi.kharkov.ua/auts/wp-content/uploads/sites/67/2017/02/MOCS_Kachanov_posobie.pdf)

167. Стратегии поведения в конфликте. URL: <https://docplayer.com/68621633-Тема-strategii-povedeniya-v-konflikte.html>
168. Стрюк А.М. Система «Агапа» як засіб навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2012. 312с.
169. Таценко Н. В. Феномен емпатії в сучасних наукових парадигмах. *Філологічні трактати*. № 4. Т. 6. 2014. С. 55-64. URL: <https://tractatus.sumdu.edu.ua/Arhiv/2014-4/12.pdf>
170. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.
171. Теорія управління в органах внутрішніх справ / за ред. В. А. Ліпкана. Київ : КНТ, 2007. 884 с.
172. Тимошко Г. Організаційна культура як чинник ефективної взаємодії викладача і студента в організації навчального процесу у ВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015, № 1-2 С. 45-56. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/721428/1/41\\_2015\\_.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721428/1/41_2015_.pdf)
173. Тимошко Г. М. Сутність поняття «управління» та «менеджмент» в педагогічній теорії практиці. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. № 7. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_7/13.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/13.pdf)
174. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: Изд-во АСТ, 2004. 345 с. URL: [https://royallib.com/read/toffler\\_elvin/tretya\\_volna.html#0](https://royallib.com/read/toffler_elvin/tretya_volna.html#0)
175. Триус Ю. В., "Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах", дис. доктора пед. наук, Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького, Черкаси, 2005.
176. Троцько А.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис... д-ра. пед. наук : 13.00.04 Харків, 1996. 421с



177. Уемов А. И. Системный подход и общая теория. Москва : Наука, 1978. 272 с.
178. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «Вход – выход». *Директор школы*. 1997. № 1. С. 36–41.
179. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002.
180. Хижняк Л. Корпоративна культура в евалюації вищого навчального закладу. *Матеріали інноваційного семінару «Евалюація освітнього простору»*. № 1. С. 58-69. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12239/1/Khyzhniak.pdf>
181. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Академвидав, 2004. 280 с.
182. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / укл. : В. І. Лозова, А. В. Троцко, О. М. Іонова / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Віровець А. П. «Апостроф», 2011. 408 с.
183. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Київ : Знання, 2006. 365 с.
184. Цукерман Г. А. Обучение учебному сотрудничеству. *Вопросы психологии*. 1993. № 2. С.12-17.
185. Чаплак Я.В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological journal*. № 5 (15) 2018 С. 24-36.
186. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наук. Москва, 1986. 418 с.
187. Шимків І. Моніторинг якості освіти в європейському контексті. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2004. № 211. С. 194-203.
188. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Пед. общество России, 1999. 320 с.

189. Ярмак О. М. Поняття, сутність взаємодії та її роль у розвитку соціальної системи. *Право і безпека*. 2006. № 5. С. 46-49.
190. Яструб О. О. Формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи у позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. 2016. 218 с.
191. Борова Т., Марчук А. Моніторинг системи управління педагогічною взаємодією викладача і студента в освітньому процесі ЗВО. *Knowledge, Education, Law, Management* 2020 № 6 (34), vol. 1.
192. Борова Т.А., Маслова Н.І., Марчук А. А. Організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки фахівців. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. № 30, Т. 2. Одеса, 2020. с. 122–126.
193. Марчук А. Інноваційна складова готовності викладача до управління педагогічною взаємодією у процесі підготовки менеджерів. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наук. робіт учасн. міжнарод. наук.-практ. Конф. (м. Львів, 29–30 січня 2021 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. С. 121 – 124.
194. А. Марчук. Модель управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки менеджерів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2021. № 35, Т. 4. С. 210 – 215.
195. Марчук А. А. «Організаційна культура як складова управління педагогічною взаємодією викладача і студента закладу вищої освіти».. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning: conference proceedings : International scientific and practical conference*, February 26–27, 2021. Vol. 2. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. P. 204-207.

196. Марчук А. А. Особливості виникнення конфліктів між викладачами та студентами у процесі професійної підготовки та шляхи їх розв'язання *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнар. наук-практ. конф., м. Харків, 29-30 берез. 2018 р., 2018. С. 281.
197. Марчук А. А. Особливості педагогічної взаємодії викладача та студента засобом змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. № 21, Т. 3. Одеса, 2020. С. 173–179.
198. А. Марчук. Теоретичні засади управління педагогічною взаємодією в закладі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2020. № 34, Т. 4. С. 196 – 201.
199. Марчук А. А. Сутність педагогічної взаємодії викладача і студентів в процесі професійної підготовки менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*. Матеріали міжнар. наук-практ. конф. м. Харків, 18-19 берез. 2019 р., 2019. С. 345.
200. 6 models of blended learning. URL:<https://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning>
201. Afzal-os-sadat Hossienia, Samane Khalilib. Explanation of creativity in postmodern educational ideas. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 15. P. 1307–1313. URL: [https://www.researchgate.net/publication/241123125\\_Explanation\\_of\\_creativity\\_in\\_postmodern\\_educational\\_ideas](https://www.researchgate.net/publication/241123125_Explanation_of_creativity_in_postmodern_educational_ideas)
202. Andersen Y. F., Andersen P. A., Yensen A. D. The Measure of Nonverbal Immediacy. *Journal of Applied Communication Research*. Vol. 7, No. 2, P. 153-180.
203. Baringer D. K., McCrosky Y. C. Immediacy in the Classroom: Student Immediacy. *Communication Education*. 2000. № 49. P. 153–180.

204. Blended learning. URL:  
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/core-resources/curriculum/>
205. Breen M. P., Candlin C. N. The Essentials of the Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*. 1980. № 1 (2). P. 89–112.
206. Cristophel D. M. The Relationships Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation and Learning. *Communication Education*. 1990. № 39. P. 323–340.
207. Conaway R. N., Easton S. S., Schmidt W. V. Strategies for Enhancing Student Interaction and Immediacy in Online Courses. *Business Communication Quarterly*. 2005. Vol. 68, № 1. P. 23–35.
208. ESU Bologna. At the finish line. An account of ten years of European higher education reform. 2010. URL:  
[https://ehea.info/Upload/document/consultive/esu/ESU\\_BAFL\\_publication\\_56\\_5158.pdf](https://ehea.info/Upload/document/consultive/esu/ESU_BAFL_publication_56_5158.pdf)
209. Fullan M. Change Processes and Strategies at the Local Level. *Elementary School Journal*. 1985. № 85. P. 391–421.
210. Gorham Y. The Relation Between Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning. *Communication Education*. 1988. № 37. P. 40–53.
211. Guskey T. R. Research Needs to Link Professional Development and Student Learning. *Journal of Staff Development*. NSDC. 1997. № 18 (2) P. 36-40.
212. Kucher, A., Mendruk, I., Khodakevych, O., Dybkova, L. Management of Formation of Communicative Competence of the Future Economists: Case Study of Ukraine. *Tem Journal-Technology Education Management Informatics*. 2019. № 8. P. 1127-1136.
213. Marchuk A., Chekhratova O. The role of a teacher in student-centered learning. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця* : матеріали міжнар. наук. щоріч. конф. CED-2018. м. Харків, 31 травня – 1 червня 2018 р. Харків, 2018. С. 316-318.

214. Marchuk A., Urazova S. Blended learning and its impact on quality of education. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця* : матеріали міжнар. наук. щоріч. конф. . м. Харків, 30-31 травня 2019 р. р. Харків, 2019. С. 360 – 361.
215. Marchuk A., Urazova S. Aspects of innovative education environment formation in the process of vocational development of managers. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*. Матеріали міжнар. наук-практ. конф. м. Харків– м. Торунь, 16 квіт. 2021 р., 2021. С. 204-206.
216. Marchuk A., Urazova S. Theoretical background for pedagogical interaction within the framework of academic education. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa, 2021 No 65. P. 14-22.
217. Maslova N. I., Kostygina Y. I. On Immediacy Patterns of Variation in Different Linguocultural Communities. *Вестник Харьковського державного університета*. 2000. № 500. С. 321–331.
218. McLean, Yang G. B, Kuo Ch., Tolbert A., Larkin C. Measuring Managerial Coaching Skills. *Human Resource Development Quarterly*. 2005. Vol. 16, № 2. P. 157–178.
219. Mehrabian A. *Nonverbal Communication*. Chicago : Aldine, 1972. 217 p.
220. Reimagining teaching in a blended classroom. TNTP reimagine teaching. 2014. URL: [http://tntp.org/assets/documents/TNTP\\_Blended\\_Learning\\_WorkingPaper\\_2014.pdf](http://tntp.org/assets/documents/TNTP_Blended_Learning_WorkingPaper_2014.pdf).
221. Rokeach M. *The Nature of Human Value*: N.Y.: Free Press, 1973. 364 p.
222. Rotational Models Work for Any Classroom URL: <https://www.edelements.com/rotational-models-work-for-any-classroom>
223. Sandra Kucina Softic, *Transforming higher education: how we teach in the digital age*. Policy developments in Europeanian level. The University of Zagreb, 2017.

224. Schuman, Rebecca. The Flipped Classroom. Slate. ISSN 1091-2339. 2018-03-09. URL: <https://slate.com/human-interest/2014/02/flipped-classrooms-in-college-lectures-online-and-problem-sets-in-the-classroom.html>
225. Shuell T. Y. Cognitive Conceptions of Learning. Review of Educational Research. 1986. № 56. P. 411–436.
226. Talcott Parsons. The Concept of Society: The Components and Their Interrelations. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1966, p.5–29. URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/876/582/1217/2\\_2\\_1pars.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/876/582/1217/2_2_1pars.pdf)
227. The Four Important Models of Blended Learning Teachers Should Know About. Educational Technology and Mobile Learning. URL: <https://www.educatorstechnology.com/2014/04/the-four-important-models-of-blended.html>
228. Whitmore J. Coaching for Performance. Nicholas Brealey. 1996. 180 p.
229. Whitworth L., Kimsey K. Co-active coaching: New Skills for Coaching People Toward Success. California : Mountain View, Davies-Black Publishing, 2007. 312 p.
230. World Economic Forum. The global competitiveness report. 2018. URL: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2018/>
231. Zeus P., Skiffington S. The Complete Guide to Coaching at Work. Australia : The McGraw-Hill Companies, Inc., 2007. 260 p.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Анкета для науково-педагогічних працівників (Студентів)  
щодо виявлення пріоритетного типу навчання**

Стать \_\_\_\_\_

Робочий стаж / курс навчання \_\_\_\_\_

1. Який тип навчання Вам вважається найбільш ефективний
  - Заняття в аудиторії
  - Заняття онлайн
  - Заняття в аудиторії з використанням ІТ технологій
  - Змішаний: заняття онлайн та в аудиторії з використанням ІТ технологій
  - інший \_\_\_\_\_
2. Якщо Ви обрали змішаний: заняття онлайн та в аудиторії з використанням ІТ технологій, то який відсоток повинен бути:
  - заняття онлайн \_\_\_\_\_%
  - заняття в аудиторії з використанням ІТ технологій \_\_\_\_\_%
  - заняття в аудиторії \_\_\_\_\_%
3. На який відсоток Ви вважаєте матеріали, які розміщені на платформі MOODLE ПНС (персональні навчальні системи) є корисними для навчання \_\_\_\_\_%
4. Яка з моделей змішаного навчання Вам більше підходить для навчання: (поставте пріоритети, 1-найбільш бажана – 6 – найменш)

Назви моделей	1-найбільш 6- найменш
Модель «віч-на-віч» (найближча до традиційного навчання (з викладачем в аудиторії). При такому підході впровадження онлайн-інструктажу вирішується в кожному конкретному випадку)	



## Продовження додатку А

Назви моделей	1-найбільш 6- найменш
Модель «Ротація» (у цій формі змішаного навчання студенти ротуються між різними станціями за встановленим графіком - або працюючи в Інтернеті, або проводячи час безпосередньо з викладачем в аудиторії)	
Модель «Гнучка» (При такому підході матеріали в основному доставляються через Інтернет. Викладачі в аудиторії надають консультацію, у разі необхідності. Навчання здійснюється самостійно)	
Модель Інтернет- лабораторії (онлайн-лабораторна модель змішаного навчання є варіантом допомоги студентам пройти курси, включаючи ті, які не пропонуються на конкретному сайті ЗВО. За цим сценарієм студенти навчаються повністю в Інтернеті, але проходять контрольні заходи в онлайн лабораторіях)	
Модель самовибору курсів (можливість доповнити свої основні курси навчання іншими на вибір дистанційно)	
Інтернет-модель (студенти працюють віддалено, матеріали надаються через онлайн-платформу. Студенти можуть поспілкуватися з викладачами в Інтернеті, якщо у них є запитання)	

## Додаток Б

**Методика оцінки умінь педагогічного спілкування [138]**

(за І. В. Макаровською)

**Інструкція**

Оцініть уміння викладача за 10-бальною шкалою: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Від 10 - уміння виявляється в 100 % випадків, до 5 - уміння виявляється в половині випадків, до 1 - уміння відсутнє.

1. Виявляє теплоту і доброзичливість у спілкуванні з усіма студентами.
2. Відчуває зміни в настрої групи, уміє керувати ним.
3. Володіє багатою і виразною мовою.
4. Уміє створювати умови для вільного висловлювання студентами своєї позицій, зокрема і критики на власну адресу.
5. Володіє своїм настроєм.
6. Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним студентом.
7. Уміє гармонійно поєднувати жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення.
8. Уміє поставити себе на місце студента, подивитися на проблему його очима.
9. Уміє захопливо і зрозуміло для студентів викладати матеріал.
10. Уміє вести дискусію на занятті, забезпечувати зв'язок кожного виступу із загальним руслом міркувань, підбивати підсумки. Уміє відкрито виражати свою позицію так, що не знижується.
11. Самоповага студентів.
12. Визнає і бачить досягнення кожного, і насамперед слабого студента.

**Аналіз результатів**

До рефлексивно-перцептивних належать уміння 2, 5, 9 і 12.

Характеризують здатність викладача до саморозкриття уміння 3, 6, 7, 11.

Забезпечують діалогічний підхід до студентів уміння 1, 4, 8 і 10.

*Джерело: Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи:*

*Практикум: Навч. посібник. К.: Каравела, 2008. 336с.*

## Додаток В

**Методика «Характеристика» [138]**

Тест призначений для самооцінки ділових та особистих якостей, на основі чого складається характеристика управлінських якостей викладача. У дещо адаптованому вигляді цю методику можна використати також для складання психологічної характеристики студента.

## Інструкція

Оцініть себе (від 0 до 10) за кожним висловлюванням

## Тест 1. Мислення

- Проблемне (здатний заздалегідь виявляти труднощі і знаходити шляхи їхнього подолання).
- Системне (вмію враховувати все, що впливає на результат).
- Випереджальне (передбачаю наслідки прийнятих рішень).
- Професійне (активно застосовую спеціальні знання).
- Гнучке (здатний використовувати пропозиції, протилежні власним)
- Аналітичне (вмію виділяти думки і факти).
- Безінерційне (досвід і знання не заважають мені оригінально вирішувати проблему).
- Оперативне (швидко реагую на зміну середовища).
- Методичне (вмію послідовно, не відхиляючись від мети, усвідомлювати ситуацію).

## Тест 2. Психічні риси

- Наполегливий.
- Здатний до розумного ризику.
- Терплячий (готовий до одноманітної і важкої роботи).
- Ініціативний (здатний самостійно висувати ідеї і здійснювати їх).
- Цілеспрямований (не захоплююся нереальними пропозиціями).
- Умію бачити себе очима інших.

Адаптивний (швидко пристосовуюся до мінливих умов)

*Продовження додатку В*

Володію собою (вмію стримуватися у складній емоційній ситуації і налаштуватися на будь-яку роботу).

- Надійний (внутрішньо налаштований на виконання обіцяного).

## Тест 3. Етичні характеристики

- Принциповий у конфліктних ситуаціях.
- Вимогливий насамперед до себе.
- Самокритичний.
- Не використовую плітки для оцінювання інших людей.
- Оцінюю чужі пропозиції незалежно від особистих симпатій. Вчасно

відмовляюся від своїх неправильних рішень.

- Складаючи думку про людей, відокремлюю випадкове від головного.

- Не згадую старе, якщо людина виправила помилку.
- Пильний, коли чую лестощі.

## Тест 4. Ставлення до роботи

- Якщо треба, готовий працювати понад норму.
- Невдачі в роботі сприймаю як особисті.
- Підтримую будь-які починання, що сприяють успіху.
- Не кидаю роботи, поки не закінчу.
- Не ганяюся за кількістю на шкоду якості.
- На перше місце ставлю інтереси справи.
- Умію працювати, навіть якщо це нудно.
- Не люблю ледарювати.
- Роблю більше, ніж потрібно.
- Умію вирішувати проблеми.
- Важливі рішення обговорюю з колективом.
- Відповідальність за виконання беру на себе.
- Приймаю рішення швидко і без вагань.

Аналіз результатів

*Продовження додатку В*

На основі такої системи методик складається детальна психодіагностична характеристика, наприклад:

«Респондент В. здатний мислити проблемно, заздалегідь виявляти можливі труднощі; вміє враховувати всі чинники, передбачати наслідки прийнятих рішень. Професійний, примножений досвід і знання не заважають йому приймати оригінальні рішення.

Наполегливий, здатний до розумного ризику, ініціативний тощо.

## Додаток Д

**Методика: «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» [157]**

Інструкція: Шановні колеги! Оцініть, будь ласка, запропоновані критерії своєї готовності по 5-бальній шкалі

№	Критерії	1	2	3	4	5
---	----------	---	---	---	---	---

**1. Мотиваційно-творча направленість особистості**

1	Зацікавленість в творчій діяльності					
2	Прагнення до творчих досягнень					
3	Прагнення до лідерства					
4	Прагнення до отримання високої оцінки діяльності з боку адміністрації					
5	Особиста значущість творчої діяльності					
6	Прагнення до самовдосконалення					
Усього:						

**2. Креативність педагога**

7	Здатність відмовитись від стереотипів в педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення					
8	Прагнення до ризику					
9	Критичність мислення, здатність до оціночних суджень					
10	Здатність до самоаналізу, рефлексії					
Усього:						

**3. Професійні здібності педагога до здійснення інноваційної діяльності**

11	Володіння методами педагогічного дослідження					
12	Здатність до планування експериментальної роботи					
13	Здатність до створення авторської концепції					
14	Здатність до організації експерименту					
15	Здатність до корекції своєї діяльності					
16	Здатність використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів					
17	Здатність до співробітництва					
18	Здатність творчо вирішувати конфлікти					
Усього:						

**4. Індивідуальні особливості особистості педагога**

19	Працездатність у творчій діяльності					
20	Впевненість у собі					
21	Відповідальність					
Усього:						

Дякую!

## Додаток Е

**Анкета для науково-педагогічних працівників (Студентів)****щодо виявлення діалогової взаємодії**

Робочий стаж / курс навчання \_\_\_\_\_

Кількість років роботи у ЗВО (для викладачів) \_\_\_\_\_

(необхідне підкреслити)

1. Коли мене просять колеги поділитися своїми почуттями, мені:  
зручно; незручно.
2. У складних робочих ситуаціях, я:  
відкрита (ий) поділитися своїми думками; залишаю свої думки при собі.
3. У розмові з іншими, я:  
відкрито ділюся своїми власним думками; не ділюся своїми власним думками.
4. Коли мене колеги запитують про мій робочий досвід, я:  
із задоволенням бесідную з ними; відмовляюсь бесідувати з ними.
5. Коли мене просять на добровільній основі взяти участь у роботі, яка не відрізняється від вашої безпосередньої роботи, я обираю:  
командне виконання завдання; індивідуальне виконання завдання.
6. Взагалі мені подобається працювати на результат, тому я люблю працювати:  
з іншими для виконання завдання; виконувати завдання самостійно.
7. Як частина колективу на робочому місці, я надаю перевагу:  
працювати з колективом на вироблення спільного рішення;  
вироблення індивідуально рішення.
8. При прийнятті рішення, я надаю перевагу:  
участі з іншими для виробки рішення;  
миттєвому самостійному прийняттю рішення .
9. Коли йдеться про напрацювання ідей для досягає мети, я:  
шукаю внесення ідей від інших; працюю по обраній самостійно стратегії.



*Продовження додатку Е*

10. При прийнятті рішень, я роблю наголос на:  
почутті, що превалюють над логікою; логіку, що превалює над  
почуттями.
11. При дискусії з іншими, я роблю наголос на:  
задоволенні індивідуальних потреб; виконанні завдання по роботі.
12. При веденні будь-яких зборів, я:  
залишаю час на побудову взаємовідносин з іншими; роблю наголос на  
виконання порядку денного.  
На робочому місці, я:  
спілкуюся більше вільного часу з іншими; роблю наголос тільки на  
роботу.
13. На роботі я: приділяю більше уваги на:  
потреби людей; виконання завдання.
14. Я розглядаю конфлікт як:  
конструктивність у роботі; деструктивність.
15. Коли інші зосереджуються на кар'єрі, я роблю наголос на:  
пошуку ризикових варіантів; обираю стабільність).
16. При пошуку вирішення проблеми, мені подобається:  
обирати нові рішення; використовувати перевірену систему).
17. Я розглядаю конфлікти на робочому місці як:  
заохочення; виснаження.
18. Працюючи з іншими, я ставлю запитання, які мають в основі:  
очевидні відповіді; правильні відповіді.

## Додаток Ж

## Аналіз цінностей студентів та науково-педагогічних працівників ЗВО

(цифри подаються у відсотках) [211]

Стаж для НПП \_\_\_\_\_

Курс для студентів \_\_\_\_\_

№	Список А (термінальні цінності)	Науково-педагогічні працівники (%)			Студенти (%)		
		Найважливіші	важливі	Меншважливі	Найважливіші	важливі	Меншважливі
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Активне діяльне життя (повна емоційна насиченість життям)	80	20	0	72	28	0
2	Життєва мудрість (зрілість суджень, здоровий розум, що досягаються життєвим досвідом)	90	10	0	67	22	11
3	Здоров'я (фізичне та психічне)	100	0	0	100	0	0
4	Цікава робота	60	30	10	89	11	0
5	Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного у природі та мистецтві)	20	40	40	11	56	33
6	Любов (духовна та фізична близькість з коханою людиною)	90	10	0	83	17	0
7	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних ускладнень)	90	10	0	83	17	0
8	Наявність гарних та вірних друзів	50	50	0	67	22	11
9	Суспільне покликання (повага оточення, колективу, товаришів по роботі)	30	60	10	50	50	0
10	Пізнання (можливість поширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуального розвитку)	40	60	0	67	28	5
11	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей)	50	50	0	78	22	0

## Продовження додатку Ж

1	2	3	4	5	6	7	8
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалення)	30	60	10	78	22	0
13	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	50	50	0	72	17	11
14	Свобода (самостійність, незалежність у судженнях, вчинках)	50	40	10	89	11	0
15	Щасливе сімейне життя	80	20	0	83	11	6
16	Щастя інших (благополуччя, розвиток та удосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому)	10	60	30	11	61	28
17	Творчість (можливість творчої діяльності)	40	20	40	17	61	22
18	Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)	70	30	0	83	17	0

№	Список В (інструментальні цінності)	Науково-педагогічні працівники (%)			Студенти (%)		
		Найважливіші	важливі	Менш важливі	Найважливіші	важливі	Менш важливі
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Акуратність (охайність), уміння тримати речі у порядку, мати порядок у справах	40	60	0	56	33	11
2	Вихованість (гарні манери)	70	20	10	67	22	11
3	Високі потреби (високі вимоги до життя та високі домагання)	50	40	10	28	61	11
4	Життєрадісність (почуття гумору)	50	50	0	89	0	11
5	Старанність (дисциплінованість)	30	60	10	39	56	5
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	70	30	0	78	11	11
7	Непримиренність до недоліків у себе та інших	20	50	30	11	50	39
8	Освіченість (широта знань, широка загальна культура)	40	60	0	61	22	17

*Продовження додатку Ж*

1	2	3	4	5	6	7	8
9	Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово)	70	30	0	72	22	6
10	Раціоналізм (вміння розсудливо та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення)	70	30	0	78	22	0
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	60	30	10	44	50	6
12	Сміливість у відстоюванні своїх поглядів	50	50	0	78	11	11
13	Тверда воля (вміти настояти на своєму, не відступати перед труднощами)	60	40	0	78	0	22
14	Толерантність (до поглядів інших, вміння вибачати іншим їх помилки та хибні думки)	50	30	20	39	44	17
15	Широчінь поглядів (вміння зрозуміти погляди інших, поважати вподобання інших, звичаї тощо)	60	30	10	67	22	11
16	Чесність (правдивість, щирість)	60	30	10	61	33	6
17	Ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у роботі)	60	40	0	61	33	6
18	Чуйність (турботливість)	40	60	0	72	17	11

## Додаток 3

**Анкета визначення імедіативної поведінки учасників освітнього процесу**

## Revised nonverbal immediacy measure

Directions: Below are a series of descriptions of things some teachers have been observed doing in some classes. Please, respond to the statements in terms how well they apply to the teacher of the course immediately preceding this class. Please, use the following scale to respond to each of these statements: Never=0, Rarely=1, Occasionally=2, Often=3, Very Often=4

- \_\_\_\_\_ 1. Gestures while talking to the class.
- \_\_\_\_\_ 2. Uses monotonous/dull voice while talking to the class.\*
- \_\_\_\_\_ 3. Looks at the class while talking.
- \_\_\_\_\_ 4. Smiles at the class while talking.
- \_\_\_\_\_ 5. Has a very tense body position while talking to the class.\*
- \_\_\_\_\_ 6. Moves around the classroom while teaching.
- \_\_\_\_\_ 7. Looks at the board or notes while talking to the class.\*
- \_\_\_\_\_ 8. Has a very relaxed body position while talking to the class.
- \_\_\_\_\_ 9. Smiles at individual students in the class.
- \_\_\_\_\_ 10. Uses a variety of vocal expressions when talking to the class.

\*Item should be reflected prior to scoring

## Verbal immediacy measure

Directions: Below are a series of descriptions of things some teachers have been observed doing in some classes. Please, respond to the statements in terms how well they apply to the teacher of the course immediately preceding this class.

Please, use the following scale to respond to each of these statements: Never=0, Rarely=1, Occasionally=2, Often=3, Very Often=4

- \_\_\_\_\_ 1. Uses personal examples or talks about experiences she/he has had outside of class.
- \_\_\_\_\_ 2. Asks questions or encourages students to talk.
- \_\_\_\_\_ 3. Gets into discussions based on something a student brings up even

*Продовження додатку 3*

when it doesn't seem to be a part of his/her lecture plan.

- \_\_\_\_\_4. Uses humor in class.
- \_\_\_\_\_5. Addresses students by name.
- \_\_\_\_\_6. Addresses me by name.
- \_\_\_\_\_7. Gets into conversations with individual students before or after class.
- \_\_\_\_\_8. Has initiated conversations with me before, after or outside of class.
- \_\_\_\_\_9. Refers to class as my class or what I am doing. \*
- \_\_\_\_\_10. Refers to class as our class or what we are doing.
- \_\_\_\_\_11. Calls on students to answer questions even if they have not indicated they want to talk.\*
- \_\_\_\_\_12. Asks how student feel about an assignment, discussion topic, or due date.
- \_\_\_\_\_13. Invites students to telephone or meet with him/her outside of class if they have questions or want to discuss something.
- \_\_\_\_\_14. Asks questions that have specific correct answers. \*
- \_\_\_\_\_15. Asks questions that solicit viewpoints or opinions.
- \_\_\_\_\_16. Praises students' work, actions, or comments.
- \_\_\_\_\_17. Criticizes or points out flaws in students' work, actions, comments.
- \_\_\_\_\_18. Will have discussions about the things unrelated to class with individual students or with the class as a whole.
- \_\_\_\_\_19. Is addressed by his/her name by students.

\*Item should be reflected prior to scoring

## Додаток К

**Кваліметрична субмодель сформованості навичок  
управління педагогічною взаємодією у викладачів**

Фактор - F	вагомість – m	змістові критерії	вагомість – v	коефіцієнт відповідності – K	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Особистісні і професійні якості викладача	0,20	1. Уміє зрозуміло і доступно викладати і підтримати зацікавленість аудиторії до предмету	0,10	K1	0,9	0,09	0,17
		2. Розробляє дидактичні засоби навчання	0,10	K2	0,9	0,09	
		3. Пропонує питання, які спонукають до дискусії	0,10	K3	0,9	0,09	
		4. Доброзичливість і такт щодо студентів	0,10	K4	0,9	0,09	
		5. Уміє зняти напруженість і втому аудиторії	0,10	K5	0,8	0,08	
		6. Зацікавленість в успіхах студентів	0,10	K6	0,8	0,08	
		7. Поважне ставлення до студентів	0,10	K7	0,9	0,09	
		8. Творчий підхід та інтерес до своєї справи	0,10	K8	0,9	0,09	
		9. Орієнтує на використання матеріалу, який вивчається, у майбутній професійній діяльності	0,10	K9	0,9	0,09	
		10. Активна соціальна позиція в суспільстві і в професійній діяльності	0,10	K10	0,75	0,075	
2. Розвиток продуктивної Я-концепції	0,20	11. Гностичні вміння аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів та об'єктів діяльності та взаємодій	0,20	K11	0,8	0,16	0,15
		12. Проектувальне вміння адекватно уявляти існуючі причинно-наслідкові та функціональні зв'язки	0,20	K12	0,75	0,15	

## Продовження додатку К

1	2	3	4	5	6	7	8
		13. Конструктивне вміння вибудувати та коректувати систему поведінкових, діяльнісних стратегій та стратегій відносин	0,20	K13	0,75	0,15	
		14. Комунікативне вміння встановлення, реалізовувати і коригувати взаємини, адекватно регулювати відносини всередині групи, встановлювати емоційно позитивні контакти, управляти та впливати на поведінку та відносини	0,20	K14	0,75	0,15	
		15. Рефлексивне вміння реагувати адекватно ситуації та суб'єктам взаємодії	0,20	K15	0,75	0,15	
3. Оволодіння коучинговими компетентностями	0,20	16. Самосвідомість	0,10	K16	0,8	0,08	0,16
		17. Надихати інших	0,10	K17	0,75	0,075	
		18. Побудова взаємовідносин	0,10	K18	0,8	0,08	
		19. Прояв гнучкості	0,10	K19	0,7	0,07	
		20. Комунікативність	0,10	K20	0,8	0,08	
		21. Передбачуваність	0,10	K21	0,75	0,075	
		22. Дотримання дисципліни	0,10	K22	0,95	0,095	
		23. Управляти в професійних межах	0,10	K23	0,8	0,08	
		24. Діагностувати результати та знаходити рішення	0,10	K24	0,8	0,08	
		25. Професіоналізм	0,10	K25	0,9	0,09	
4. Управлінська компетентність	0,2	26. Уміння планування навчальної діяльності на основі взаємоузгодження цілей	0,20	K26	0,8	0,16	0,172



## Продовження додатку К

1	2	3	4	5	6	7	8
		27. Уміння організувати навчальну діяльність з урахуванням методів: : інтерактивні, проектна робота на основі відкритої діалогової комунікації, форм: традиційні, змішані, дистанційні, онлайн, діалогова комунікація, командна робота	0,30	K27	0,9	0,27	
		28. Уміння мотивувати студентів у навчальному процесі суб'єкт-суб'єктна взаємодія, ціннісні орієнтації, імедіативність	0,20	K28	0,8	0,16	
		29. Уміння здійснювати контроль навчальної діяльності поточний, підсумковий, колективний, індивідуальний, самоконтроль	0,30	K29	0,9	0,27	
5. ІКТ компетентність викладача	0,1	30. Робота на платформі Moodle: контентний рівень інтерактивний рівень	0,20	K30	0,8	0,16	
		31. Залучення змішаних моделей викладання	0,20	K31	0,7	0,14	
		32. Використання онлайн інтерактивної дошки	0,20	K32	0,7	0,14	
		33. Використання оффлайн Smartboard	0,10	K33	0,8	0,08	
		34. Застосування онлайн платформ проведення занять	0,20	K34	0,9	0,18	
		35. Застосування матеріалів соціальних мереж у навчальному процесі	0,10	K35	0,75	0,075	
6. Результат	0,10	36. Сформованість вміння налагодження зворотнього зв'язку	0,50	K36	0,9	0,45	0,09

## Продовження додатку К

1	2	3	4	5	6	7	8
		37. Сформованість навичок управління педагогічною взаємодією на основі діалогової комунікації	0,50	К37	0,85	0,425	
<b>Загальна оцінка в частках одиниці</b>	1,00						<b>0,75</b>

у графі «значення коефіцієнта відповідності»

0,00 – критерій фактично не має виявлення;

0,25 – критерій має незначне виявлення;

0,50 – критерій виявляється в межах 40% – 60% вимог;

0,75 – критерій виявляється в межах 61% – 75% вимог;

1,00 – критерій виявляється в межах 76% – 100% вимог

## Додаток Л

### Тренінг.

#### **«Конфлікт. Управління конфліктом. Способи вирішення конфлікту».**

**Мета:** Сприяти ефективній взаємодії викладача і студентів та формуванню навичок конструктивного вирішення конфліктів.

#### **Завдання:**

1. Визначити причини виникнення конфліктів.
2. Показати варіанти взаємодії в конфлікті;
3. Навчити методам вирішення конфліктів
4. Створити умови для рефлексії студентів в конфліктній ситуації.

**Методи і форми роботи:** міні-лекції, ігри, групові дискусії, практичні вправи, робота в команді, робота в парах.

#### **Програма тренінгу:**

1. Вступ та визначення ключових понять: «конфлікт», «конфліктна ситуація»
2. Знайомство учасників тренінгу (Гра "Снігова куля").
3. Виконання вправи на ідентифікацію емоційного стану іншої людини. (Вправа «Крокодил»).
4. Виконання вправи на визначення стратегій вирішення конфлікту (Вправа «Зустріч на вузькому містку»)
5. Заключна частина: рефлексія. Групове обговорення ходу тренінгового заходу, визначення основних досягнень, обговорення власного досвіду.

**Хід тренінгу:**

Вітаю, шановні студенти. Сьогоднішній тренінг буде присвячено проблемі урегулювання конфліктних ситуацій, яку можуть виникнути як у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та на робочому місці, так і у приватному житті. За результатами анкетування більшість учасників позначила конфлікт, як деструктивну одиницю процесу взаємодії, тому даний тренінг присвячено саме цій тематиці.

Для початку, пропоную визначити поняття конфлікт та конфліктна ситуація. За тлумачним словником конфлікт визначається як зіткнення протилежних інтересів, думок, поглядів; серйозні розбіжності; гостра суперечка [162]. Конфліктну ситуацію вчені-конфліктологи визначають як один з етапів розгортання конфлікту за схемою: дискомфорт – сутичка – непорозуміння – напруження – криза – конфліктна ситуація – інцидент – конфлікт [79].

Чи погоджуєтесь ви з даним визначенням або маєте якісь доповнення?

На цьому етапі, я пропоную вам познайомитись один з одним задля плідної співпраці.

*Гра – знайомство «Снігова Куля». Мета гри: позитивне вітання та згуртування учасників гри. Учасники по колу називають свої імена наступним чином: 1-ий учасник називає своє ім'я і придумує на першу букву свого імені слово, що характеризує його (наприклад, Олена - оригінальна); 2-ий учасник говорить ім'я і характеристику першого і називає свої - ім'я і характеристику; 3-ий називає імена і характеристики 1-го і 2-го і називає свої і т.д [113].*

Для уточнення шляхів управління конфліктами, ми повинні розуміти причини їх виникнення. Що, на вашу думку, може слугувати причиною виникнення конфліктних ситуацій? За визначенням вчених основними причинами виникнення конфліктів виступають розбіжності у поглядах, відмінності у

ціннісних орієнтаціях, нерівність, незадоволеність відносинами, емоційний стан тощо [14].

Сьогодні ми намагатимемось опрацювати емоційну сторону вирішення конфліктних ситуацій та попрацюємо над ідентифікацією емоційного стану особи, за якою ми потенційно можемо взаємодіяти. Для цього вам буде запропоновано зіграти в усім відому гру під назвою «Крокодил».

*Учасники об'єднуються у дві команди, перша команда загадує емоцію і повідомляє її представнику команди суперників. Цей учасник повинен зобразити емоцію своїй команді так, щоб вона її вгадала. Можна використовувати мову, але тільки як спосіб передати емоційний стан. При цьому називати загадане почуття або його синоніми неможна! Наприклад. Учасник, зображуючи гнів, може сказати: «Ви що собі дозволяєте?! Так я вас у порошок зітру!»». У цей час інші учасники намагаються вгадати, яку емоцію показує гравець. Зображуючому дозволяється кивати головою, відповідаючи «так» або «ні», але не більше! Якщо слово відгадано, команди міняються ролями. Для зображення емоцій кожен раз виставляється новий гравець. Важливо, щоб кожен учасник команди побував в ролі показуючого, чи, якщо група велика, щоб максимальна кількість учасників могли потренуватися.*

Аналізуючи дану вправу учасники відповідають на такі запитання як: Що допомогло правильно розпізнавати емоційний стан? Ймовірна відповідь: «абстрагуватися від емоцій іншої людини, не брати їх на свій рахунок». Що може завадити? Відповідь: «Свій емоційний стан». Що можна зробити? Відповідь: «Зосередитися на іншій людині, на її емоційному стані». Тощо

Однак, визначення тільки емоційного стану люди може бути недостатньо, тому, пропоную вам перейти від теорії до практики. Як відомо, конфлікти супроводжують нас упродовж всього життя та являються його невід'ємною частиною. Тому, на нашу думку, теоретичні стратегії та практичні навички

*Продовження додатку Л*

вирішення конфлікту можуть стати у нагоді. Для цього нами було обрано імітаційну стратегію.

*Двоє учасників стають на проведеної на підлозі лінії один до одного на відстані близько 3-х метрів. Ведучий пояснює ситуацію: «Уявіть собі, що ви йдете назустріч один одному по дуже вузькому містку, перекинутому над водою. У центрі містка ви зустрілися і вам треба розійтися. Місток - це лінія. Хто поставить ногу за його межами - впаде в воду. Постарайтеся розійтися на містку так, щоб не впасти ». Пари учасників підбираються випадковим чином. Для кожної пари дається певна установка поведінки «на мосту»:*

*1 пара - домовитися, як пройти міст; 2 пара - боротися до останнього, не поступатися дорогу іншому учаснику; 3 пара - один з учасників уникає зіткнення, йде назад, поступається дорогу іншому.*

*Інші студенти спостерігають за поведінкою учасників вправи за наступною схемою: Хто виявився у виграші при вирішенні ситуації? Чи було рішення ситуації ефективним? Які емоції відчував кожен з учасників ситуації?*

*Обговорення вправи: Проходить поетапно для кожної пари згідно з алгоритмом спостереження вирішення ситуації [167].*

Як ви думаєте чи можна визначити дану ситуацію як конфліктну? - чому?

Додаткові питання до алгоритму аналізу: Що відбувалося з учасниками пари один? Як вони вирішили дану ситуацію? Як ви думаєте, як можна назвати цю тактику (стратегію) поведінки в конфліктній ситуації? (І так для кожної пари. Ми

бачимо, що в одній і тій же ситуації відбувається вибір різних стратегій поведінки. Як ви думаєте, можна було б дану ситуацію вирішити по-іншому?

*Продовження додатку Л*

Дискусія після виконання вправи дасть змогу визначити, основні стратегії вирішення конфліктів та їх розмаїття для кожної окремої ситуації та людини.

Підбиваючи підсумки нашого тренінгу. Ми пропонуємо вам обговорити результати сьогоднішнього заходу. Поділитися досягненнями та поділитися власним досвідом управління конфліктними ситуаціями (за бажанням).

Усім дякуємо за участь!

## Додаток М

## Список публікацій здобувача

**Статті у періодичному науковому виданні держави, яка входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу (Республіка Польща):**

1. Marchuk A. Theoretical background for pedagogical interaction within the framework of academic education. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. (03/2021). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2021. № 65. P. 14–22.
2. Борова Т., Марчук А. Моніторинг системи управління педагогічною взаємодією викладача і студента в освітньому процесі ЗВО. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 6 (34). Vol. 1. P. 27–34.

**Статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:**

3. Марчук А. А. Особливості застосування стилів комунікації в процесі управління педагогічною взаємодією. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Сер. «Педагогіка»: електронне наукове фахове видання. 2018. Вип. 4 (7). Режим доступу: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/63>
4. Марчук А. А. Особливості педагогічної взаємодії викладача та студента засобом змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Випуск. 21, том 3. С. 173–179. **(Index Copernicus)**
5. Марчук А. Теоретичні засади управління педагогічною взаємодією в закладі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2020. Вип. 34, т 4. С. 196–201.



*Продовження додатку М*

6. Борова Т. А., Маслова Н. І., Марчук А. А. Організаційно-педагогічні умови управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки фахівців. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Випуск 30, том. 2. С. 122–126. (**Index Copernicus**)

7. Марчук А. Модель управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки менеджерів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2021. Випуск 35, том 4. С. 210–215.

**Публікації за матеріалами конференцій:**

8. Marchuk A., Chekhratova O. The role of a teacher in student-centered learning. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали міжнародної наукової щорічної конференції CED-2018 (Харків, 31 травня – 1 червня 2018 р.). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. С. 316–318. (очна)

9. Марчук А. А. Особливості виникнення конфліктів між викладачами та студентами у процесі професійної підготовки та шляхи їх розв'язання. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 29-30 березня 2018 р.). Харків: ТОВ «Цифра принт», 2018. С. 281–283. (очна)

10. Марчук А. А. Сутність педагогічної взаємодії викладача і студентів в процесі професійної підготовки менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. (м. Харків – м. Торунь, 18-19 березня 2019 р.). Харків: ФОП Панов А.М., 2019. С. 345–347. (очна)

11. Marchuk A., Urazova S. Blended learning and its impact on quality of education. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: тези доповідей (Харків, 30-31

травня 2019 р.). Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 360–361. (очна)

12. Марчук А. Інноваційна складова готовності викладача до управління педагогічною взаємодією у процесі підготовки менеджерів. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 29–30 січня 2021 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. С. 121–124. (дистанційна)

13. Марчук А. А. Організаційна культура як складова управління педагогічною взаємодією викладача і студента закладу вищої освіти. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning: conference proceedings, International scientific and practical conference.* (February 26–27, 2021). Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. PP. 204–207. (дистанційна)

14. Marchuk A., Urazova S. Aspects of innovative education environment formation in the process of vocational development of managers. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків – м. Торунь, 16 квітня 2021 р.). Дніпро: «Середняк Т. К.», 2021. С. 204–206. (очна)



УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ**

61166, м. Харків, пр. Науки, 9-А, тел. (057) 702-03-04, факс: (057) 702-07-17  
 E-mail: post@hneu.edu.ua, http://www.hneu.edu.ua

№ 21/86 - 27 - 80 від 25.05.2021

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження у навчальний процес окремих результатів дослідження  
 аспіранта кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Аліси Марчук  
 на тему «Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх  
 менеджерів організацій у процесі професійної підготовки»

Запропонований Алісою Марчук розгорнутий методичний підхід та принципи управління формуванням педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх менеджерів організації у процесі професійної підготовки були розглянуті на засіданні кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця 11 травня 2021 р. (Протокол № 10) та рекомендовані до використання в освітньому процесі з підготовки фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент» під час викладання навчальних дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Поглиблене вивчення іноземної мови» для проведення практичних занять, зокрема з використанням змішаного типу навчання.

Проректор з наукової роботи  
та міжнародного співробітництва

Володимир ЄРМАЧЕНКО

Завідувач кафедри педагогіки,  
іноземної філології та перекладу

Тетяна БОРОВА

Доцент кафедри педагогіки,  
іноземної філології та перекладу

Вікторія ПЕТРЕНКО



21166



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ**

вул. Немировича-Данченка, 2, м. Київ, 01011, тел./факс: 280-05-12, тел. 256-84-23  
E-mail: knutd@knutd.edu.ua Web: http://www.knutd.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070890

*26.05.2021 № 06-06/878*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Марчук Аліси Андріївни на тему «Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011«Освітні, педагогічні науки»

Довідка видана здобувачу наукового ступеню доктора філософії Марчук А.А. в тому, що теоретичні результати дослідження на тему: «Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки» використано в освітньому процесі Київського національного університету технологій та дизайну у 2020-2021 н. р.

Здобувачем було впроваджено такі розробки:

1) модель та технології управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки;

2) методичні рекомендації щодо застосування моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Аліси Марчук дозволило підвищити якість професійної підготовки майбутніх менеджерів.

д.е.н., професор  
проректор з наукової  
та інноваційної діяльності  
Київського національного університету  
технологій та дизайну



Людмила ГАНУЩАК-ЄФІМЕНКО



000014862

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
МІСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА  
імені О. М. Бекетова

61002, м. Харків, вул. Маршала Бажанова, 17,  
тел. (057)706-15-37, факс (057) 706-15-54  
E-mail: [rectorat@kname.edu.ua](mailto:rectorat@kname.edu.ua),  
код ЄДРПОУ 02071151

MINISTRY OF EDUCATION AND  
SCIENCE OF UKRAINE

O.M. BEKETOV NATIONAL UNIVERSITY  
OF URBAN ECONOMY  
IN KHARKIV

17, Marshala Bazhanova Street, Kharkiv 61002,  
tel. (057) 706-15-37, fax (057) 706-15-54  
E-mail: [rectorat@kname.edu.ua](mailto:rectorat@kname.edu.ua),  
EDRPOU code 02071151

Від 09.06.21 № 1139

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Ректору, Харківського національного  
економічного університету імені  
Семена Кузнеця  
проф. Володимиру ПОНОМАРЕНКУ

#### ДОВІДКА

про впровадження у навчальний процес результатів дослідження аспіранта кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця Марчук Аліси Андріївни на тему «Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки»

Здобувач ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, Марчук А.А., у 2020-2021 н. р. виконала впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки» у процес професійної підготовки студентів Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

Здобувачем було впроваджено наступні розробки:

- 1) модель, умови та технології управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки;

2) науково-методичні рекомендації щодо умов використання моделі управління педагогічною взаємодією викладачів і майбутніх менеджерів організацій у процесі професійної підготовки.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Марчук А.А. дозволило підвищити якість професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Перший проректор

Вик. Олена УГОДНІКОВА



Григорій СТАДНИК