

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет педагогічної освіти
Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ЛИТВИН ОЛЕНА ВАСИЛІВНА

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Магістерська робота

Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Науковий керівник:

Доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи,
кандидат педагогічних наук, доцент
Ковальчук Л.О.

Львів-2020

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	3
ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК	10
1.1. Управлінська культура як проблема дослідження	10
1.2. Методологічні підходи до формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук	20
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК	32
2.1. Мотивація студентів як педагогічна умова формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук	32
2.2. Створення позитивного соціально-психологічного клімату під час навчальних занять як педагогічна умова формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук	35
2.3. Використання нестандартних методів навчання як педагогічна умова формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук	38
Висновки до розділу 2	42
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВА- НОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК	43
3.1. Організування педагогічного експерименту	43
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук	50
Висновки до розділу 3	67
ВИСНОВКИ	68

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	71
ДОДАТКИ	79

АНОТАЦІЯ

Актуальність проблеми формування управлінської культури у студентів магістрів зумовила вибір теми дослідження «Формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук» магістром Львівського національного університету імені Івана Франка, О.В. Литвин, за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», кваліфікацією: «магістр освітніх, педагогічних наук. Професіонал з управління та експертизи освітнього простору. Викладач», м. Львів, 2020 р.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка магістрів освітніх, педагогічних наук.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Мета: визначити і обґрунтувати педагогічні умови формування управлінської культури та експериментально перевірити сформованість управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст роботи викладено на 70 сторінках. Загальний обсяг роботи — 105 сторінок. У тексті магістерської роботи міститься 9 додатків, 5 таблиць, 17 рисунків.

У *першому* розділі за результатами теоретичного дослідження визначено, що управлінська культура являється формою професійної культури, яка поєднує різні типи культур (політичну, правову, адміністративну, менеджерську, організаційну, соціально-психологічну, інформаційну, комунікативну та економічну) і є інтегральним утворенням щодо сукупності знань і вмінь, особистих властивостей, мотивів і цінностей, які проявляються в

процесі управління. Здійснено аналіз стану дослідженості проблеми формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук.

У *другому* розділі визначено та виокремлено педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук:

- 1) мотивація студентів;
- 2) формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській групі як умова формування управлінської культури магістрів;
- 3) використання нестандартних методів навчання;

У *третьому* розділі експериментально перевірено рівень сформованості управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук на основі анкетування здобувачів вищої освіти.

Теоретичні та експериментальні результати магістерської роботи:

- на підставі аналізу літературних джерел з'ясовано сутність управлінської культури як проблеми дослідження;
- визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук;
- здійснено експериментальне дослідження сформованості управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, управління, управлінська культура, методологічні підходи до формування управлінської культури, педагогічні умови формування управлінської культури.

SUMMARY

The urgency of the problem of formation of management culture in master's students led to the choice of research topic «Formation of management culture of masters of educational pedagogical sciences» by Master of Lviv National University named after Ivan Franko, OV Lytvyn, specialty 011 «Educational, pedagogical sciences», qualification : «Master of Educational Pedagogical Sciences. Professional in management and examination of educational space. Teacher», Lviv, 2020

Object of research: professional training of masters of educational, pedagogical sciences.

Subject of research: pedagogical conditions for formation of managerial culture of masters of educational pedagogical sciences.

Purpose: to determine and substantiate the pedagogical conditions for the formation of management culture and experimentally test the formation of management culture of masters of educational pedagogical sciences.

The master's thesis consists of an introduction, three sections, conclusions, a list of sources used, appendices. The main content of the work is set out on 70 pages. The text of the master's thesis contains 9 appendices, 5 tables, 17 figures.

In the *first* section, based on the results of theoretical research, it was determined that managerial culture is a form of professional culture, which includes the following types of cultures: political, legal, administrative, managerial, organizational, socio-psychological, informational, communicative and economic and is an integral entity. a set of knowledge and skills, personal qualities, motives and values that are manifested in the management process. The analysis of the state of

research of the problem of formation of management culture of masters of educational pedagogical sciences is carried out.

In the *second* section the pedagogical conditions for formation of management culture masters of educational pedagogical sciences were defined and singled out:

- 1) motivation of students;
- 2) formation of a favorable socio-psychological climate in the student group as a condition for the formation of the management culture of masters;
- 3) use of non-standard teaching methods.

In the *third* section the level of formation of managerial culture of masters of educational pedagogical sciences on the basis of questionnaires of applicants of higher education is experimentally checked.

Theoretical and experimental results of the master's thesis:

- based on the analysis of literature sources, the essence of management culture as a research problem was clarified;
- identified and substantiated the pedagogical conditions for the formation of management culture of masters of educational pedagogical sciences;
- carried out an experimental study of the formation of management culture of masters of educational pedagogical sciences.

Key words: culture, pedagogical culture, management, managerial culture, methodological approaches to formation of managerial culture, pedagogical conditions of formation of managerial culture.

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена тим, що система управління та керування закладами загальної середньої освіти сьогодні стикається з рядом проблем та труднощів, оскільки їхні керівники працюють ще за застарілими концепціями та принципами, вони не враховують змінених економічних і суспільних умов та запитів. Перед закладами освіти постають нові стратегічні завдання, які керівники не можуть вирішити, оскільки не мають відповідної кваліфікації та управлінської компетентності. Відповідно, це зумовлює потребу підвищення управлінської культури керівників та підготовки нових освітніх кадрів, через що сьогодні постає питання реформування системи освіти, зокрема вищої.

В системі вищої освіти повинна відбутися спрямована робота, яка буде направлена оновлення сутності та змісту структури і методів навчання під час підготовки фахівців різних галузей, зокрема магістрів освітніх, педагогічних наук. Важливість процесу підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук як майбутніх управлінців закладами загальної середньої освіти, що в майбутньому призведе до реформування освітнього простору в загальному. Система освіти є дещо застарілою і потребує різних нововведень. Саме нове покоління спеціально підготовлених фахівців-управлінців в сфері педагогічних наук зможе вивести освітній заклад на новий якісний рівень, який буде в змозі конкурувати в сфері підготовки учнів та майбутніх спеціалістів. Магістри, які володіють рефлексією, схильні до ризику, не бояться інновацій та нововведень,

активні та самостійні, мають лідерські здібності, зможуть ефективно управляти закладом освіти. Для ефективного виконання своїх обов'язків магістри педагогічних, освітніх наук повинні мати відповідний рівень управлінської культури. Управлінська культура магістрів освітніх, педагогічних наук є компонентом професійної діяльності майбутнього фахівця.

Сутність, зміст, структуру, функції управлінської культури, особливості її формування досліджували Т. Бернацька, Л. Васильченко, А. Губа, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Задорожна-Княгницька, З. Ковальчук, С. Королюк, О. Лебідь, М. Лещенко, Н. Островерхова, Ю. Палеха, Т. Пономаренко, М. Селиверстова і А. Светлорусова, Ж. Чернякова, О. Ярковий та ін.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня дослідженість у сучасній педагогічній науці та практиці зумовили вибір теми магістерської роботи: **«Формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук»**.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка магістрів освітніх, педагогічних наук.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Мета: визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування управлінської культури та експериментально перевірити сформованість управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Завдання дослідження:

- 1) на підставі аналізу літературних джерел з'ясувати сутність управлінської культури як проблеми дослідження;
- 2) визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук;
- 3) здійснити експериментальне дослідження сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук;
- 4) розробити методичні рекомендації щодо формування у закладах вищої освіти управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Гіпотеза: при дотриманні педагогічних умов істотно підвищується рівень сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Для вирішення завдань використано комплекс методів **дослідження:**

- *теоретичні* (аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення, інтерпретація.);
- *емпіричні* методи (анкетування на основі різних методик);
- *методи математичної статистики* (частотний аналіз, t-критерій Стьюдента).

Експериментальна база: Львівський національний університет імені Івана Франка.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук;
- науковий результат розширює відомі теоретичні чи практичні положення щодо формування управлінської культури.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що одержані дані можуть бути використані як підґрунтя для підвищення рівня якості результатів навчання магістрів освітніх, педагогічних наук та формування їхньої управлінської культури.

Апробація результатів дослідження здійснена під час виступів з науковими доповідями у XIV і XV міжфакультетських студентських наукових конференціях «Актуальні проблеми української освіти» та публікації тез доповідей ([31; 32]).

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст роботи викладено на 70 сторінках. Загальний обсяг роботи — 105 сторінок. Список використаних джерел нараховує 69 найменувань (з них 1 — англійською мовою; 5 джерел — в додатках). У тексті магістерської роботи міститься 9 додатків, 5 таблиць, 17 рисунків.

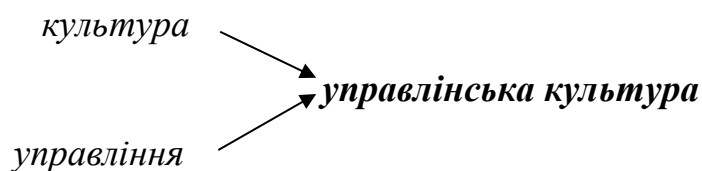
РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

1.1. Управлінська культура як проблема дослідження

Проблема управління освітою не є новою для сучасної педагогічної науки. Методологію педагогічного менеджменту, основи теорії управління школою, а також удосконалення її системи управління, проблеми демократизації, гуманізації управління освітою та аналіз наукових праць учених, які займалися цими питаннями висвітлено в працях Л. Задорожна-Княгницької [14].

Розглянемо сутність управлінської культури як поняття, інтегрованого на основі таких понять:



Культуру розглядають як системне соціальне явище, фонд цінностей, створених людьми, спосіб творчого освоєння світу. *Управління* — це процес планування, організації, мотивації, контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти мети організації [59, с. 202].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчує, що науковці, окрім терміну «*управлінська культура*», використовують інші терміни («*культура управління*», «*культура управлінської праці*», «*культура менеджменту*»). Для того, щоб визначити відмінності між цими поняттями розглянемо їх більш детально.

Поняття «*культура управління*» можна визначити через сукупність вимог, що висуваються до зовнішньої сторони процесу управління; вимог, що обумовлені моральними нормами та відповідними моральними принципами, а також принципами етики та естетики; правовими нормами та правовими принципами; принципами організації й техніки управління [24, с. 18]. Культура управління стимулює активність, ініціативність та відповідальність управлінських працівників за свої дії та можливі їх наслідки [1, с. 7].

Культуру менеджменту визначають як єдність досягнень в навчальному закладі, які відбуваються під час здійснення процесу менеджменту, а також налагодження управлінської праці, застосування відповідних методів та технік в менеджменті, а також вимог, які висуваються до системи менеджменту і співробітників, що обумовлені соціальними приписами [57]. Т. Бернацька зазначає, що культура менеджменту як спосіб реалізації суттєвих (життєвих) сил людини в управлінській діяльності обумовлює цілеспрямованість персоналу управління, настанову на творче самовираження, розширення меж знань, якими володіють працівники, та отримання поглиблених знань на основі узагальнення досвіду та пошуку оновлених способів діяльності [1, с. 7].

На думку Г. Єльнікової, поняття «*культурно працювати*» можна визначити через уміння вірно розподіляти трудові кадри на різних підрозділах та процесах, а також через вміння творчо працювати та орієнтуватися на перспективу, визначати при кінцеву ціль та відповідно їй обирати раціональні, вірні способи її досягнення [13, с. 2].

За О. Янковим, **управлінська культура** — творча самореалізація не лише етичних, але й моральних установок та ідеалів, які є адекватними згідно

до нормативів права в управлінській діяльності [61]. Ю. Палеха вважає, що управлінська культура багато в чому визначає культуру організації [41, с. 60].

Т. Бернацька слушно зазначає, що культура управління являється структурною частиною загальної культури і формою застосування суспільних культурних надбань у сфері управління. Дослідниця наголошує, що за своїм змістом **культура управління** — це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, використання технік управління, а також вимог, які висуваються до систем управління і працівників, обумовлених нормами і принципами суспільної моралі, етики, естетики, права [1, с. 4].

Культура управління є не лише структурним елементом управлінської системи, а являється суспільним явищем, що має визначальний вплив на всі сторони соціальної життєдіяльності людини. Низький рівень культури управління знижує загальні результати діяльності працівників та впливає на здатність співробітників мобілізуватися в потрібних ситуаціях і творчо реалізувати свої здібності та можливості [24, с. 18].

Культура управління має певні групи елементів, до яких відносять:

- 1) соціальну спрямованість;
- 2) особистісну культуру керівника закладу, а також стиль керівництва, який він застосовує;
- 3) ступінь морально-психологічного клімату, який переважає в колективі;
- 4) умови в яких здійснюється організація управлінської праці;
- 5) порядок здійснення різних масових і організаційно-управлінських заходів;
- 6) особливості організації роботи з листами, зверненнями, пропозиціями й заявами співробітників;
- 7) особливості участі співробітників в процесі управлінні [24, с. 18–19].

Т. Бернацька наголошує на тому, що культура управління є частиною загальної культури, водночас вона має свої особливості, які визначають її відмінності від інших форм культури. Їх можна визначити на підставі **вимог**,

що пред'являються до культури управління та *показників*, які оцінюють рівень культури управління:

- 1) *прагнення до розвитку* (бажання та схильність ускладнювати зміст системи, зв'язки, схильність до зростання збільшення наданих послуг тощо);
- 2) *динамізм* (швидкість змін системи під дією різних чинників);
- 3) *цілеспрямованість* (як особливість культури управління проявляється у здатності досягати поставленої мети);
- 4) *цілісність* (передбачає наявність і застосування закладом властивостей, які не входять до структурних складових загальної системи);
- 5) *зв'язність* (наявні технологічні, інформаційні та виробничі зв'язки);
- 6) *відкритість* (заклад взаємодіє з іншими закладами та аналізує сприйняту інформації зовні) [1, с. 4].

Розгляд вище означених понять дає можливість визначити межу між поняттями «культура управління» та «управлінська культура». Ми погоджуємося з думкою С. Королюк щодо сутності цих понять. Вона зазначає, що **управлінська культура** — це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо сукупності знань і вмінь, особистих властивостей, мотивів і цінностей, які проявляються в процесі управління [24, с. 21]. Під **культурою управління**, на думку дослідниці, слід розуміти єдність досягнень в закладі і реалізація управлінських процесів, а також організації управлінської праці, реалізуючих методів і стилів керівництва, застосування техніки управління; задоволення вимог, які стоять перед управлінцем по відношенню до самої системи та співробітників, зумовлених соціальними нормами та приписами [24, с. 21].

Н. Островерхова відмічає, що управлінська діяльність розглядається як цілісна система реалізації означених функцій у їх об'єктивній єдності і взаємозв'язку; враховується те, що головною особливістю цілісної системи є

наявність у ній інтегративних, системних якостей, які не зводяться до суми властивостей твірних її компонентів. Дослідниця вважає, що з цього погляду цілком правомірним є розгляд **управлінської культури** як міри і способу творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передавання та створення цінностей та технологій в управлінні школою [40, с. 7].

Л. Васильченко визначає **управлінську культуру** як цілісну властивість особистості, яка проявляється у процесі управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності [5, с. 19–20].

Дослідженням Ж. Чернякової показано, що у сучасній науково-педагогічній літературі **управлінську культуру** визначають як категорію, яка являє собою поєднання психологічних, педагогічних переконань і професійності, особистісного розвитку та управлінських, педагогічних властивостей, управлінської етики і системи багатогранних стосунків [59, с. 202]. Вона виникає і розвивається в процесі управлінсько-педагогічної діяльності. Дослідниця зазначає, що під **управлінською культурою** розуміють властивість особистості, що складається з професійних і загальнокультурних знань, аналітичних, організаційних контрольних умінь, а також особистісних якостей, сформованість яких забезпечує готовність до розв'язання будь-якого роду управлінських завдань [59, с. 202–203].

У структурі управлінської культури виокремлюють такі **компоненти**:

- 1) *аксіологічний* (відображає властиву керівникові систему цінностей, ставлення до людей, справи і самого себе);
- 2) *технологічний* (включає засоби і прийоми управління педагогічним процесом);

3) *особистісно-творчий* (передбачає оцінку керівником своєї діяльності співвідносно з результатами діяльності колективу; визначення на цій основі перспективи професійного самовдосконалення) [40, с. 7].

З погляду Н. Острроверхової, керівнику школи необхідні оперативні знання, які безпосередньо впливають на характер активності керівника у його професійній діяльності. Функцію оперативних знань виконують знання теоретичного характеру, які існують у професійній свідомості сформованими поняттями, алгоритмами і програмами професійних дій. Оперативні знання керівника школи поєднують два блоки: професійні та управлінські [40, с. 9].

Аналіз наукових праць В. Святохи дав можливість виокремити такі *складові* управлінської культури:

- 1) *управлінську етику* (складова загальної етичної культури, що визначає професійну честь, гідність, обов'язок і характеризується самокритичністю, стриманістю у судженнях, відкритістю тощо);
- 2) *організаційну культуру* (визначає рівень професійної діяльності);
- 3) *загальну культуру особистості* (характеризується духовною зрілістю особистості управлінця);
- 4) *розумову культуру* (основна характеристика професійної діяльності управлінця);
- 5) *комунікативну культуру* або *культуру спілкування* (виявляється у вмінні налагоджувати стосунки, гармонізувати середовище [51, с. 231]).

Аналіз науково-методичної літератури [1; 10; 24] дав змогу визначити структурні компоненти управлінської культури, які представлено в табл. 1.1:

Таблиця 1.1

Структурні компоненти управлінської культури ([1; 10; 24])

Компоненти	Характеристика
<i>Когнітивно-операційний</i>	включає систему знань та вмінь, необхідних для професійного управління
<i>Особистісний</i>	являє собою систему професійних та особистісних якостей, які забезпечують демократичний стиль керівництва, що делегує владні повноваження

	співробітникам.
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	передбачає наявність у нього системи мотивів та цінностей, необхідних для забезпечення культури управління

Охарактеризуємо їх більш детально.

Основу *когнітивно-операційного компоненту* управлінської культури складають *знання*, які класифікують на методологічні і нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні та конкретно-посадові [24, с. 22]. *Управлінські вміння* за цільовими ознаками поділяють на діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі [24, с. 22].

Особистісний компонент управлінської культури являє собою систему *якостей*, які забезпечують демократичний стиль керівництва. Їх поділяють на:

- *професійні* (професіоналізм, ерудиція, демократичність і гуманність);
- *особистісні* (висока культура, повага та довіра до людей, чесність, уважність, охайність, ввічливість);
- *ділові* (комунікативність, організованість, принциповість, володіння собою, творчість, відповідальність, співпраця, тактовність, толерантність, здатність до ризику) [24, с. 23–24].

Мотиваційно-ціннісний компонент управлінської культури передбачає наявність системи мотивів і цінностей. Виділяють такі мотиви управлінської діяльності: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні й престижні [24, с. 25].

Т. Бернацька в управлінській культурі виділяє такі *елементи*:

- 1) *управлінські знання* (теорія управління, теорія менеджменту), відповідні свідомість, відчуття, настрої);
- 2) *суспільні відносини* (перш за все управлінські, організаційні, які матеріалізують знання, норми, зразки в своєму змісті і в процесі соціалізації особи передають їй норми і цінності суспільства, зокрема управлінські, роблячи їх стійким елементом культури людини);

3) *управлінську діяльність* (носить творчий характер, дозволяє переводити знання, цінності суспільства в процесі соціалізації в стійкі риси особи, творити як саму особу, так і її культуру, норми її поведінки, мотиви до інноваційно-управлінської діяльності) [1, с. 11].

До *механізмів* формування управлінської культури дослідниця відносить:

- 1) формування знань, управлінських концепцій, проектів програм;
- 2) розвиток управлінських відносин;
- 3) мотивацію творчої діяльності у сфері управління;
- 4) затвердження пошани в суспільстві до суспільних інститутів, держави, законів, моралі, права;
- 5) розробку і впровадження управлінських технологій, які оптимізують сам процес управління і об'єднують в одне ціле управлінські знання, відносини і творчу діяльність, роботу суспільних інститутів [1, с. 11].

С. Корольок [24] виокремлює різновиди управлінської культури, які представлено в табл. 1.2:

Таблиця 1.2

Види управлінської культури [за 24, с. 27-30]

Види	Характеристика видів управлінської культури
1	2
<i>Політична</i>	характеризується знаннями основ політики в галузі освіти і культури; основних законів налагодження зовнішніх зв'язків школи з іншими організаціями. Сформованість політичної культури проявляється у бажанні представляти школу, педагогічний колектив на всіх ієрархічних рівнях, виступати на конференціях, семінарах, симпозіумах; налагоджувати зовнішні зв'язки, партнерські стосунки
<i>Правова</i>	характеризується знаннями юридичних основ управління, а саме: основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, нормативних документів з техніки безпеки; прав та обов'язків керівника і працівників закладу; основних форм та методів використання влади керівником; дотримуватися санітарно-гігієнічного режиму, вимог протипожежної безпеки у закладі
<i>Адміністративна</i>	проявляється у знаннях вести документацію, методах та

	етапах розробки управлінських рішень, видах і формах контрольної звітності, методах і формах проведення контролю
Організаційна	полягає у знанні організаційної структури управління, основ раціональної організації управлінської праці, змісту і форм організаційної культури, методів її формування та розвитку; проявляється через вміння організовувати роботу щодо введення в практику навчання досягнень сучасної дидактики і психології навчання, здійснювати педагогічну діагностику, ставити конкретні педагогічні

Закінчення таблиці 1.2

1	2
	задачі з організації діяльності учнівського та педагогічного колективів, формувати організаційну культуру
Менеджерська	характеризується наявністю знань і вмінь з основ управління, різноманітних форм методичної роботи з педагогічними кадрами; принципів підбору, навчання, підготовки і підвищення кваліфікації кадрів; змісту і технології атестації педагогічних кадрів; форм і методів формування, розвитку та організації роботи педагогічного колективу
Соціально-психологічна	передбачає прояв диференційованого підходу до підлеглих, використання засобів впливу на працівників, вміння управляти конфліктами, підтримувати (створювати) сприятливий мікроклімат в колективі, імідж закладу та свій власний
Інформаційна	передбачає, що керівник вміє організовувати систему збирання інформації, аналізувати й оцінювати отриману інформацію, застосовувати соціально-психологічні та математичні методи досліджень, налагоджувати ефективну інформаційну систему в закладі
Комунікативна	виражається у знаннях мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів
Економічна	представлена знаннями основ фінансово-господарської діяльності, економічних основ управління та маркетингу, що проявляється через вміння контролювати фінансово-господарську діяльність школи, підтримувати та зміцнювати матеріальну базу, контролювати розподіл фінансів, знаходити вигідне економічне партнерство та зв'язки, знаходити додаткові надходження; представляти освітні послуги

Основним критерієм сформованості управлінської (професійної) компетентності можна вважати професійний та особистісний саморозвиток керівника [12].

Вище було означено управлінську культуру як проблему дослідження. Тепер звернемо увагу на стан дослідження проблеми формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук. М. Лещенко і А. Светлорусова здійснили ретроспективний аналіз професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук і встановили, що до 2000 років взагалі майже не приділяли цьому питанню увагу. Можна знайти лише поодинокі дослідження, які стосуються підготовки вчителів до виконання менеджерських функцій. З 2000 років відбувається перегляд старих поглядів на підготовку кадрів освіти. У закладах вищої освіти здійснюється підготовка магістрів до управління закладами освіти, удосконалюються розроблені програми та розробляються нові з метою поліпшення процесу підготовки. Сьогодні перед закладами освіти стоїть питання підготовки нового управлінця з різними компетенціями. Хоча як показують наукові дослідження магістри не володіють відповідними вміннями і потребують формування управлінської культури [29].

А. Губа, займаючись питаннями управлінської культури майбутніх учителів як менеджерів освіти, виявив, що у них недостатній інтерес до власної професійної діяльності, недостатній рівень професійності. За результатами дослідження науковець встановив недостатній рівень менеджерських умінь та лідерських якостей, які необхідні для реалізації професійних обов'язків. Окрім цього, майбутні освітні фахівці не вміють здійснювати рефлексію власної професійної діяльності [10].

Також питаннями формування управлінської культури займалася М. Селиверстова. Згідно її наукових праць, майбутні вчителі не мають сформованої управлінської культури, що проявляється у невмінні здійснювати стратегічне та тактичне управління. Також майбутні магістри не вміють

самоорганізовуватися та не прагнуть до саморозвитку. Тому, якщо вони не вміють організувати себе та свою діяльність, відповідно, вони не можуть ефективно керувати колективом [55].

З'ясування стану дослідженості проблеми управлінської культури зумовило потребу аналізу методологічних підходів до її формування у магістрів освітніх, педагогічних наук, що буде розглянуто у п. 1.2.

1.2. Методологічні підходи до формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук

Формування управлінської культури студентів-бакалаврів є багатоаспектним процесом поступового перетворення студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, важливим етапом якого є саме період навчання у закладі вищої освіти. Оволодіння управлінською культурою є передумовою готовності студента до майбутньої професійної діяльності, що виражається через здатність до інтенсивної навчальної діяльності, підвищений культурний та творчий потенціал особистості. Інтелектуальний розвиток майбутнього вчителя залежить від прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, розвитку пізнавальної активності, аналітичного

мислення, творчих здібностей. У цей самий час відбувається розвиток особистісних якостей, зокрема, працелюбності, організованості, відповідальності, вимогливості до себе та до інших [59, с. 200].

Ефективність управління процесом навчання і виховання учнів визначається обґрунтованістю, адекватністю, перспективністю завдань управлінської діяльності. З. Ковальчук відносить до завдань управлінської діяльності такі **завдання**:

- 1) *у сфері ухвалення та реалізації рішень* (планування власної діяльності та учнів; організації і реалізації освітнього процесу; оформлення управлінських рішень; складання відповідних планів і програм з чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних; підготовка і ухвалення управлінських рішень, інструктування, підбір виконавців, розподіл обов'язків відповідно до їхніх морально-психологічних і професійних якостей; регулювання і корекція діяльності щодо реалізації завдань, визначених для виконання; здійснення поточного і підсумкового контролю та обліку в ході виконання управлінського рішення; аналіз діяльності учнів, учнівських колективів);
- 2) *у сфері створення умов, необхідних для виконання рішень, завдань, досягнення педагогічної мети* (створення морально-психологічного клімату в учнівському колективі, що здійснює сприятливий вплив на реалізацію завдань їх навчання і виховання; налагодження позитивного педагогічного і професійно-ділового спілкування в ході реалізації управлінських рішень);
- 3) *у сфері підвищення ефективності управління* (розробка перспективних напрямів професійної і психолого-педагогічної діяльності та відбір способів самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самоконтролю тощо; формування індивідуального стилю професійної діяльності класного керівника, що базується на максимальній реалізації індивідуальних властивостей педагога і оптимально враховує особливості учнівського і педагогічного колективів) [20, с. 296].

У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження Л. Ковальчук. Обґрунтовуючи сутність і моделювання культурно-освітнього середовища в закладах вищої освіти, дослідниця обстоює доцільність застосування комплексу загальнонаукових і конкретнонаукових підходів (*синергетичного; системного; середовищного; культурологічного; компетентнісного; аксіологічного; особистісного; суб'єктного; діяльнісного; інтегративного*) до аналізу педагогічних явищ і процесів [64, с. 84–85]. Висвітлюючи методологію досліджень актуальних проблем наукових досліджень у педагогіці в посібнику «Моделювання науково-педагогічних досліджень», авторка обґрунтовує концептуальні засади застосування низки методологічних підходів [21]. Погоджуючись з думкою дослідниці, з'ясуємо детальніше застосування методологічних підходів з метою дослідження окресленої проблеми.

Виходячи з того, що майбутній учитель — менеджер освіти, А. Губа вважає, що формування в нього управлінської культури є можливим на засадах *системного* підходу, який містить в собі такі положення:

- 1) формування управлінської культури магістрів має містити єдність принципів, які визначають цілі та стратегії майбутньої діяльності;
- 2) навчання магістрантів має здійснюватися за умов цілісності при вивченні будь-якої теми;
- 3) вивчення будь-якої теми повинно здійснюватися з урахуванням попереднього досвіду, зв'язку вивченої системи з більш великими системами, з якими перша пов'язана спільністю цілей;
- 4) система формує і виявляє свої властивості в процесі взаємодії із середовищем, залишаючись при цьому провідним компонентом взаємодії;
- 5) ціллю використання цього підходу являється оптимізація процесу навчання;
- 6) більш високим є рівень, який наближається до оптимального стану [10].

С. Королук слушно зазначає, що при визначенні поняття «*управлінська культура*» доцільним є застосування таких наукових підходів: *аксіологічного* (дозволяє за певних умов удосконалювати та розвивати ціннісні орієнтири

особистості керівника); *особистісного* та *діяльнісного* (ці підходи сприяють розвитку творчих здібностей особистості та її професійних знань й умінь). *Особистісний* і *ціннісний* підходи характеризують особистісну культуру фахівця, а *діяльнісний* — професійну. Професійна культура розглядається вченими, як система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової та професійної діяльності [24, с. 12–13].

У процесі навчання студенти оволодівають не лише професійною, а й управлінською компетентністю. В умовах особистісно-орієнтованої освіти посилюється роль функції управління як осередку культури, як носія історико-культурних надбань і цінностей, прогнозованих результатів освітньо-культурного впливу. Відтак управлінською діяльністю педагога, її культурою визначатиметься рівень взаємодії у педагогічному процесі та стиль управління розвитком особистості в процесі навчання і виховання. Утвердження *культурологічного* підходу в якості методологічного у вирішенні проблем сучасної освіти обумовлене, насамперед, потребою розробки і освоєння принципу «діалогу культур» [38, с. 198].

Виходячи із засад *культурологічного* підходу, С. Корольок розглядає управлінську культуру через **педагогічну культуру**, яка характеризується функціями передачі знань, умінь, навичок і формування на цій основі світогляду учнів, розвитку їх інтелектуальних сил і здібностей, емоційно-вольової й дійово-практичної сфер; забезпечення адекватної поведінки в суспільстві; формування естетичного ставлення до дійсності; зміцнення здоров'я учнів та розвитку їх фізичних сил і здібностей [24, с. 14]. Дослідниця акцентує на тому, що педагогічна культура — це не лише результат і якісна характеристика професійно-педагогічної діяльності та особистісної культури особистості, що вказує на рівень духовного розвитку, сформованість педагогічних знань, умінь, навичок, а також здібностей та почуттів до педагогічної діяльності, але й сам процес перетворення як вихователя, так і вихованця. Педагогічна культура фахівця найбільш повно може бути розкрита

через результат професійно-педагогічної діяльності, аналіз якісних характеристик та змін, які відбуваються в його особистісній культурі [24, с. 14].

Цінною для нашого дослідження є думка О. Лаврентьевої. Дослідниця зауважує, що підготовка магістрів з менеджменту освіти характеризується комплексністю та спрямовується на формування в них такого рівня готовності до управлінської діяльності, що дозволяє цілісно сприймати педагогічну дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. Така підготовка здійснюється за такими специфічними напрямками: професійно спрямоване вивчення фундаментальних дисциплін з проблем управління; професійно орієнтовані форми самостійної, позааудиторної роботи; управлінська практика та науково-дослідна робота. Цій меті слугує зміст загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практичного, науково-дослідного й культурологічного блоків освітнього процесу педагогічного закладів вищої освіти [27].

Засвоювані майбутніми менеджерами освіти технології управління мають відповідати сучасному рівню розвитку професійно-педагогічних відносин, вимогам гуманістичної педагогіки співробітництва. Окрім цього, необхідними виявляються й ринково-педагогічні управлінські технології. Л. Кравченко виокремлює два види таких технологій:

- 1) індивідуально-рефлексивні технології самоздійснення менеджера освіти;
- 2) особистісно-соціальні технології реалізації владних повноважень менеджером освіти [25, с. 142].

В. Сагарда, розмірковуючи про шляхи розвитку сучасної системи підготовки педагогів, наголошує, що вона повинна забезпечити формування триєдиного пласту культури педагога, складовими якого є науково-фахова, науково-професійна і фахова-професійно-технологічна [50, с. 39].

Обґрунтовуючи підходи до конструювання моделі культурологічної підготовки фахівця на основі представлення життєдіяльності людини як сукупності її відношень до зовнішнього світу, П. Решетніков виокремлює такі її

складові: екологічну, технологічну, правову, політичну, комунікативну, гносеологічну, економічну культури, культуру сімейних стосунків [38, с. 197]. З погляду дослідника, розгляд управлінської компетенції (як кола повноважень) вчителя у контексті *культурологічного* підходу дозволяє «розширити» межі застосовності від контролю за рівнями засвоєння учнями знання до цілісного процесу, який охоплює:

- 1) власне управління процесом засвоєння знань учнями;
- 2) конструювання дидактичного процесу (у дидактичному розумінні — це процес розробки учителем дидактичної моделі навчання);
- 3) моделювання змісту навчання, навчально-комунікативних ситуацій;
- 4) діагностику динаміки процесу засвоєння;
- 5) прогнозування (передбачення) «зони найближчого розвитку» учнів;
- 6) контроль і корекцію [38, с. 197].

Ефективність управлінської діяльності визначається сформованістю властивостей і якостей, що відображені у змісті базової культури педагога (світоглядна культура, культура мислення, культура організації взаємодії), і у площині професійної педагогічної діяльності реалізується через систему компетентностей: методологічної, предметно-фахової, методичної, психолого-педагогічної, технологічної, інформаційно-технологічної [38, с. 198].

З погляду Л. Задорожної-Княгницької, *культурологічний* підхід до підготовки керівників закладів освіти виявляє, що:

- культура є важливим критерієм якості управління закладом освіти, оскільки соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблем культури та деонтології управлінської діяльності суб'єктів внутрішнього шкільного управління як однієї з визначальних складових нової антропоцентричної концепції управління, що розглядає соціальне управління як важливу складову загальнолюдської культури;

- антропоцентричність в управлінні освітою є основою формування управлінської моралі й означає її орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну особистість, носія моральних норм та цінностей;
- професійна поведінка керівників навчальних закладів базується на єдності духовних, моральних і технологічних компонентів їх деонтологічної культури [14, с. 133].

На антропоцентричності наголошує також З. Ковальчук, зазначаючи, що основу будь-якого менеджменту, в тому числі й освітнього, становить *антропоцентричний* підхід. Найважливішим компонентом системи управління є люди, що займають певні професійно-посадові позиції у структурі організації. Щодо системи освіти і управління нею людина, особистість є не просто найважливішим компонентом, а її системоутворюючим чинником [20, с. 296].

Л. Задорожна-Княгницька звертає увагу на *деонтологічний* підхід, який дає можливість визначити й сформулювати низку моральних вимог до управлінської діяльності, дає змогу розкрити їх особливості на трьох *рівнях*:

- рівні вимог суспільства до керівника навчального закладу, що виявляється в здатності магістра свідомо обґрунтовувати цілі й засоби своєї професійної діяльності (рівень свідомості особистості, її знань і переконань);
- рівні сприйняття професійних обов'язків, готовності до їх виконання та реалізації в складних умовах управлінської діяльності;
- рівні реалізації професійних обов'язків, що перетворюються на активну життєву позицію [14, с. 134].

Цінними для нашого дослідження є методологічні підходи, застосування яких забезпечує ефективність формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. Зокрема, О. Лебідь обґрунтовує такі *підходи*:

- *системний* (застосовують для формування готовності майбутнього фахівця виконувати та реалізовувати стратегічне управління під час навчання в магістратурі, визначає його розгляд з позицій системності, цілісності й розуміння майбутнім фахівцем не лише співвідношення між поняттями,

термінами, способами, їх використання на практиці, але й визначення між ними різниці та схожості) [28, с. 256];

- *студентоцентрований* (передбачає розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують пріоритети магістрантів, ґрунтуються на реалістичності навчального навантаження; забезпечує зорієнтованість освітнього процесу не на викладання, а навчання, що надає магістрантам можливість обирати зміст, спосіб, темп, місце навчання) [28, с. 257–258];
- *особистісно-діяльнісний* (цей підхід дозволяє організувати процес навчання як суб'єктно орієнтовану структуру, за якої магістр є суб'єктом навчальної діяльності, що забезпечує формування управлінської культури) [28, с. 258];
- *аксіологічний* (цей підхід розкриває управлінську культуру через сукупність соціальних і управлінських цінностей, в основі яких лежить гуманістична спрямованість, відповідальність, чесність, любов до професії, зорієнтованість на потреби людини, партнерство, успіх тощо) [28, с. 258–259];
- *синергетичний* (готовність до стратегічного управління розглядається як цілісна і синергетична навчально-виховна система, а особистість керівника в педагогічному процесі — як синергетична, соціальна і така, що саморозвивається) [28, с. 261].

О. Лебідь зазначає, що основними категоріями студентоцентрованого навчання є компетентності та результати навчання [28, с. 257]. Отже, формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук передбачає застосування *компетентнісного* підходу. Ми виходимо з того, що результати навчання є єдністю знань, умінь, навичок, сукупності загальних і фахових компетентностей, які здобувачі вищої освіти отримують під час вивчення навчальних дисциплін, проходження різних видів практики відповідно до розроблених критеріїв освітньо-професійної програми. У процесі навчання магістри набувають як загальні, так і професійні компетентності, зокрема управлінські (когнітивні, афективні і вольові).

Вагому роль у формуванні управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук відіграє є *особистісно-діяльнісний* підхід, у якому О. Лебідь [28, с. 258] виділяє два компоненти:

- *особистісний* (звернення уваги на індивідуально-психологічні особливості магістра, розвиток когнітивної й емоційно-вольової сфер особистості);
- *діяльнісний* (результативність формування управлінської культури залежить від активності магістра, його залученості до навчальної діяльності).

Дослідження особливостей використання *аксіологічного* підходу до формування управлінської культури магістрів педагогічних, освітніх наук дало змогу з'ясувати, що цей підхід спрямовує освітній процес на саморозвиток майбутнього фахівця, досягнення ним загальнолюдських цінностей і цінностей професії, розуміння цінностей управлінської діяльності та етичних норм, становлення управлінської позиції тощо.

Формування управлінської культури магістрів педагогічних, освітніх наук за *акмеологічним* підходом визначається через професіоналізм майбутнього фахівця, здатність швидко приймати управлінські рішення, чітко планувати діяльність на довготривалий період, розробляти стратегію управління тощо.

Єдність зазначених підходів забезпечує комплексне вивчення проблеми дослідження на основі взаємозв'язків і взаємозалежностей, що дає змогу здійснити аналіз принципів і закономірностей управлінської діяльності у контексті формування управлінської культури магістрів педагогічних, освітніх наук.

Принципи управлінської педагогічної діяльності — це сукупність вимог і правил, що є початковими в діяльності керівника та відображають закони управління й психології міжособистісних відносин, ґрунтуються на них та співвідносяться з цілями і особливостями навчально-педагогічного процесу. Виокремлюють такі *принципи* управлінської педагогічної діяльності:

- 1) *педагогічної спрямованості* (полягає в тому, що будь-які дії педагога мають підпорядковуватися інтересам освітнього процесу);

- 2) *конкретності* (вимагає формувати і здійснювати діяльність педагогічних колективів, кожного педагога максимально наближено до навчальної діяльності учнів);
- 3) *комплексності управлінських педагогічних дій* (базується на гармонійному поєднанні функціонального і лінійного керівництва);
- 4) *кооперації і розподілу управлінської педагогічної праці* (вимагає від педагога сміливо спиратися на колективну творчість і колективний розум);
- 5) *систематичного самовдосконалення* (передбачає постійну працю викладача щодо підвищення власної теоретичної, методичної і організаційної підготовки) [20, с. 298].

Закономірності — об'єктивно існуючі, суттєві, обов'язкові для того чи іншого явища, процесу зв'язки, які за однакових умов повторюються. Виокремлюють такі **закономірності управлінської педагогічної діяльності**:

- 1) *самокритичності* (врахування цієї закономірності полягає в умінні здійснювати систематичний аналіз діяльності педагогічного колективу, освітньої організації, педагогів та власної професійної діяльності, з чіткою фіксацією виявлених достоїнств і недоліків та усунення останніх);
- 2) *руху до найвищих результатів* (передбачає спрямування педагогічної діяльності на максимально якісний результат освітнього процесу);
- 3) *технологічності* (ґрунтується на тому, що технологія отриманого високого результату професійної діяльності стає звичною та поширеною серед педагогічного персоналу, що гарантує отримання належного результату);
- 4) *фундаментальності* (ґрунтується на розумінні того, що без знання фундаментальних положень науки управління персоналом, психології управління, педагогіки і психології, професійних знань неможливо здійснювати успішну та ефективну професійну діяльність);
- 5) *цілісності* (базується на системному підході фахівця до діяльності у сфері управління, навчання і виховання) [20, с. 299].

Т. Пономаренко зазначає, що формування управлінської культури забезпечується упровадженням в різних ланках неперервної педагогічної освіти цілісної, багаторівневої, багатокомпонентної системи, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних **компонентів**:

- 1) *цілепрогностичного* (визначає ієрархію стратегічних, проміжних і тактичних цілей на кожному з етапів формування управлінської культури);
- 2) *змістовно-контекстного* (висвітлює особливості змісту формування управлінської культури в процесі університетської освіти й в умовах післядипломної педагогічної освіти в межах курсової підготовки та через різноманітні форми самоосвіти);
- 3) *операційно-діяльничого* (пов'язаний з поетапним впровадженням технології педагогічного менеджменту на засадах інтерактивного навчання);
- 4) *рефлексивно-оцінювального* (спрямований на визначення результативності сформованості управлінської культури керівників, їх залучення до професійної рефлексії (самопостереження, самопізнання, самоаналізу, самооцінювання), мотивацію до професійного зростання та вдосконалення) [44].

На думку Т. Пономаренко, формування управлінської культури в різних ланках неперервної педагогічної освіти повинно включати три взаємопов'язані **етапи**: *пропедевтично-прогнозувальний*; *курсний*; *рефлексійно-корекційний* [44]. Розглянемо ці етапи більш детально.

Упродовж *пропедевтично-прогнозувального етапу* на завершальному рівні університетської освіти (магістратура) на засадах аналізу результатів діяльності студентів, що здійснюється протягом попереднього навчального циклу, визначають зміст, форми та методи освітнього процесу, сутність лекційних, семінарських і практичних занять, моделюють освітній маршрут подальшого особистісного й професійно-фахового розвитку студентів [44].

Курсовий етап на завершальному рівні університетської освіти включає формування в студентів основ управлінської культури на рівні управлінської компетентності, готовності загалом до культуровідповідної управлінської

діяльності в галузі педагогічної освіти. Впроваджується технологія педагогічного менеджменту, що на цьому етапі навчання набуває специфічного змісту. Слід використовувати активні та інтерактивні форми і методи освітньої діяльності, самостійну та індивідуальну роботу студентів [44].

На *рефлексійно-корекційному* етапі завершального рівня університетської освіти здійснюється вивчення стану сформованості управлінської культури майбутніх спеціалістів освіти, визначаються рівні її розвитку. Аналізують динаміку формування цілісної управлінської культури, особливості розвитку її складових компонентів. Здійснюється презентація результатів курсового навчання. Окреслюють кореляцію між виконаною навчальною роботою й одержаними результатами. Визначають стратегію подальшого управлінсько-професійного вдосконалення [44].

Сьогодні ставить перед закладами освіти питання підготовки управлінця нової генерації, якого відзначає високий рівень сформованості управлінської культури. З'ясування методологічних підходів дає змогу визначити і обґрунтувати педагогічні умови формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук, що буде розглянуто у розділі 2.

Висновки до розділу 1

Отже, аналіз науково-методичної літератури засвідчив недостатню дослідженість проблеми формування управлінської культури магістрів педагогічних, освітніх наук.

За результатами теоретичного дослідження з'ясовано, що науковці окрім терміну *«управлінська культура»*, використовують інші терміни (*«культура управління»*, *«культура управлінської праці»*, *«культура менеджменту»*).

Визначено, що поняття *«культура управління»* і *«управлінська культура»* не є тотожними. Дотримуючись визначень С. Корольок, під **культурою управління** розуміємо єдність досягнень в закладі освіти і реалізацію управлінських процесів, організацію управлінської праці, реалізуючих методів і стилів керівництва, застосування техніки управління; задоволення вимог, які стоять перед управлінцем по відношенню до самої системи та співробітників, зумовлених соціальними нормами та приписами. **Управлінську культуру** визначаємо як різновид професійної культури, що складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо сукупності знань і вмінь, особистих властивостей, мотивів і цінностей, які проявляються в процесі управління.

На підставі аналізу наукових літературних джерел виявлено, що існують такі методологічні підходи до формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук: системний, студентоцентрований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний.

У контексті формування управлінської культури магістрів педагогічних, освітніх наук здійснено аналіз основних принципів і закономірностей управської діяльності.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

2.1. Мотивація студентів як педагогічна умова формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук

Формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук відбувається на різних етапах навчання в закладах вищої освіти. З огляду на це, першою педагогічною умовою її формування визначаємо *мотивацію студентів*. Без відповідної мотивації неможливо ефективно реалізовувати будь-який вид професійної діяльності, зокрема управлінської. Отже, передусім з'ясуємо сутність мотивації, у визначенні якої існують різні підходи.

Під **мотивацією** розуміють систему взаємопов'язаних і супідрядних мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки, при цьому мотивом виступає усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [58, 132]. За С. Гончаренком, **мотивація** — це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [54, с. 217]. Окрім цього, мотивацію можна визначити як процес, який спрямовує та стимулює активність людини.

У загальному вигляді **мотивація** до діяльності розуміється як сукупність рушійних сил, що спонукають людину до здійснення певних дій. Ці сили знаходяться у зовнішньому та внутрішньому середовищі людини і спонукають її свідомо або неусвідомлено робити дії та вчинки. При цьому зв'язок між окремими силами і діями людини утворюється як складна система взаємодій, у результаті чого різні люди можуть по-різному реагувати на однакові впливи одних і тих же сил. Збагнути сутність мотивації можна, лише аналізуючи

поведінку особистості, порівнюючи її дії під впливом тих чи інших спонукальних причин [35].

До основних характеристик мотивації Н. Ніколайчук відносить такі **показники**:

- мотивація як складна система вибудовується з компонентів і структур (має певний зміст і внутрішню організацію);
- мотивація має процесуальну динаміку;
- мотивація є елементом більш складної системи діяльності, на основі аналізу функцій і механізмів якої можна зрозуміти її сутність;
- мотивація — функціональна система, у якій афективні й когнітивні процеси перебувають у внутрішній єдності та взаємній опосередкованості;
- мотивація — це психічна система, тобто особливий вид психічних процесів, що регулюють діяльність [35].

Управлінська культура магістрів освітніх, педагогічних наук перш за все формується в освітньому процесі. Стійка мотивація має вагоме значення для прогнозування успішності навчально-пізнавальної діяльності і майбутньої професійної управлінської діяльності. Невмотивовані студенти мають низький рівень результатів навчання, не виявляють інтересу до своєї майбутньої професійної діяльності. Відповідно це негативно впливатиме на формування у них управлінської культури. Отже, мотивація, як умова формування управлінської культури, повинна виконувати певні функції в навчально-пізнавальній діяльності майбутніх фахівців. У дослідженні ми брали до уваги функції, які виокремлює Н. Ніколайчук [35]. До таких **функцій** відносимо:

- 1) *спонукальну* (мотиви активізують навчально-пізнавальну діяльність, стимулюють мислення магістрів і їхню поведінку);
- 2) *спрямовувальну* (під впливом мотивів відбувається вибір і здійснення певної лінії поведінки магістрів в навчальній діяльності, формування стратегії управлінської поведінки);

- 3) *регулятивну* (поведінка магістрів повинна мати суспільно значущий характер як в навчальній, так і в управлінській діяльності);
- 4) *прогнозувальну* (для формування управлінської культури мотивація має мати систему розвиненості мотивів та їх розгалуженість);
- 5) *контрольну* (мотиви, що розвиваються, є одним з критеріїв оцінювання якості навчально-пізнавальної діяльності та відношення студентів до майбутньої управлінської діяльності);
- б) *сміслоутворювальну* (мотиви надають навчально-пізнавальній діяльності магістрів глибокого особистого змісту, сприяють розумінню професійної значущості для формування управлінської культури майбутніх фахівців).

Мотивація магістрів освітніх, педагогічних наук до формування управлінської культури виявлятиметься у:

- *інтересі* до навчання (отримуючи задоволення від навчання, вони прикладатимуть значно більше зусиль задля досягнення кращих результатів у навчанні і професійній підготовці);
- *потребі* формування управлінської компетентності (відповідальне ставлення до навчальних завдань сприятиме ґрунтовному засвоєнню знань, вдосконаленню вмінь і навичок, набуттю досвіду управлінської діяльності під час виробничої практики);
- *прагненні* до успіху (виявляється як у площині навчально-пізнавальної діяльності, так і в сфері майбутньої професії управлінця, що допоможе магістрам освітніх, педагогічних наук успішно реалізувати себе в управлінській діяльності).

Система мотивів є внутрішніми детермінантами, які впливають на прагнення магістрів досягати успіхів у навчанні і майбутній професії. Вони впевнені в собі, рішучі в подоланні труднощів, здатні конструктивно розв'язувати професійні завдання. Стійка мотивація до професійної діяльності у магістрів свідчить про наявність професійних інтересів, прагнення ефективно виконувати професійні обов'язки і вміння здійснювати рефлексію управлінської діяльності.

Отже, врахування мотивації є важливою педагогічною умовою формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

2.2. Створення позитивного соціально-психологічного клімату під час навчальних занять як педагогічна умова формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук

Формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук відбувається в межах освітнього процесу під час різного типу навчальних занять, на яких студенти спілкуються між собою та взаємодіють. Варто зауважити, що якщо в студентському колективі панує недоброзичлива, конфліктна атмосфера, то в такій атмосфері вони не виявлятимуть великого бажання до навчання, що негативно впливатиме на ефективність формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. З огляду на це, *створення позитивного соціально-психологічного клімату під час навчальних занять* розглядаємо як другу умову формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. Обґрунтуємо цю умову.

С. Карплюк зазначає, що проблема соціально-психологічного клімату достатньо висвітлена у літературі та розглядається як одна з найбільш суттєвих сторін колективу, що характеризує його мотиваційну сферу в навчально-професійній діяльності. У формуванні цього структурного компонента колективу значну роль відіграють психолого-педагогічні знання та усвідомлення студентами їх ролі в професійному становленні [19]. Під **соціально-психологічним кліматом** дослідник розуміє таку динамічну психологічну атмосферу, що забезпечує студентам ефективність вирішення виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності [19].

Соціально-психологічний клімат впливає на колективний настрій, думку, а також на індивідуальне самопочуття в студентській групі. Колективний настрій та індивідуальне самопочуття в студентській групі, у свою чергу, впливають на процеси навчання та вирішення спільних колективних, групових задач. Часто індивідуальне самопочуття в студентській групі переноситься на ставлення студентів-магістрів до навчання в цілому та одногрупників. А це, в свою чергу, не може не впливати на ефективність навчання та результативність формування управлінської культури.

Підтвердження нашої думки щодо впливу соціально-психологічного клімату на формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук знаходимо в психологічному словнику, де визначено, що соціально-психологічний клімат є якісною стороною взаємин студентів між собою, які проявляються у поєднанні певних психологічних умов, які можуть або сприяти, або ж, навпаки, перешкоджати продуктивній спільній діяльності, зокрема навчальній, та впливає на особистісний розвиток студента в групі. Тому, з одного боку, соціально-психологічний клімат є результатом всіх умов спільної навчальної діяльності студентів, а з іншого боку, являється певним чинником, який впливає на ефективність та результативність навчання, зокрема, формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук.

С. Карплюк наголошує, що мета створення і підтримання сприятливого соціально-психологічного клімату полягає в теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками побудови спілкування і взаємодії з людьми (студентами) в різних умовах їх життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних педагогічних і життєвих ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей, у оволодінні способами не тільки формування, розвитку й вдосконалення інших людей, але й саморозвитку та самовдосконалення, у формуванні світогляду, спрямованості майбутнього фахівця на активно-дієву роботу та суспільства в цілому [19].

Успішну студентську групу характеризує соціально-психологічний клімат, що сприятиме навчальній діяльності. Позитивну атмосферу можна визначити за такими **ознаками**:

- студенти приймають один одного та розуміють цілі спільної діяльності;
- студенти проявляють відповідальність за себе, але й за діяльність цілої групи;
- всі студенти є активними і приймають участь при прийнятті спільних рішень;
- всі конфліктні ситуації вирішують конструктивним шляхом;
- прояви особистої ворожості й упередженості не характерні;
- достатній рівень інтенсивності міжособистісного спілкування студентів;
- студенти вільно можуть висловлювати власну точку зору та почуття;
- прояв внутрішнього групового тиску не характерний;
- достатній рівень поінформованості студентів про життя групи та навчальну діяльність.

Створення соціально-психологічного клімату в студентських колективах є складним, багатоплановим процесом, що включає:

- 1) мету (очікуваний результат роботи з колективом);
- 2) стан керованого об'єкту (колектив групи, колектив курсу та ін.);
- 3) суб'єкти психологічного впливу на колектив;
- 4) методичне забезпечення навчально-пізнавальної діяльності.

При цьому слід враховувати професійну спрямованість колективу, ефективність виконання завдань (індивідуальних і групових), міжособистісні стосунки та різні рівні взаємодії («студент–студент», «студент–викладач», «студент–група», «викладач–група»), які значною мірою опосередковують здійснення навчальної діяльності з формування управлінської культури.

С. Карплюк визначає параметри соціально-психологічного клімату в студентських колективах [19]. Беручи їх до уваги в дослідженні формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук, враховуємо такі основні **параметри** позитивного соціально-психологічного клімату:

- 1) *тривалість* (стійкість мотивів, в тому числі, навчальних і професійних);

- 2) *реалістичність* (постійне оцінювання уявлень про професію з точки зору очікувань магістра освітніх, педагогічних наук);
- 3) *диференційованість* (вміння виділяти важливі управлінські завдання);
- 4) *комплексність* (засвоєння системи знань, які забезпечують вирішення важливих управлінських завдань);
- 5) *узгодженість* (на рівні мотивів, активності та діяльності студентів групи).

2.3. Використання нестандартних методів навчання як педагогічна умова формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук

Під час викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти широко використовуються як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання. Третьою педагогічною умовою формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук визначаємо *використання нестандартних методів навчання*.

Важливим аспектом професійної діяльності кожного фахівця є постійне поповнення й оновлення знань. Обсяг інформації, необхідний для плідної роботи за фахом, невпинно зростає. Вивчений матеріал швидко втрачає актуальність і потребує оновлення. Тому навчання, орієнтоване лише на запам'ятовування, не може задовольнити сучасні вимоги до фахівця. Першочерговою є проблема формування таких якостей, які дають можливість самостійно засвоювати нову інформацію, розвивати вміння та навички, необхідні для виконання діяльності на високому професійному рівні [18].

І. Вдовенко слушно зазначає, що методи навчання у практиці вищих навчальних закладів не тільки впливають на якість професійної підготовки студентів, але вони є першоджерелом цієї якості [7]. Проблема підготовки висококваліфікованих кадрів не може бути ефективно розв'язана в рамках використання традиційних форм і методів навчання. Одним з найслабших місць у традиційних методах навчання є те, що в активному стані перебуває тільки викладач, студенти ж пасивно сприймають інформацію, тобто навчання має

інтелектуально-пасивний характер. Традиційні форми і методи навчання передбачають передачу знань, але не завжди формують професійні вміння і навички в майбутніх фахівців [18].

Для нетрадиційних занять характерне таке структурування змісту й форми, яке викликає передусім інтерес в студентів і сприяє їхньому оптимальному розвитку і вихованню. До **нетрадиційних** занять відносять:

- 1) *інтегровані* (матеріал кількох тем подають блоками);
- 2) *міжпредметні* (ставлять за мету «спресувати» споріднений матеріал кількох предметів);
- 3) *театралізовані* (заняття проводяться у межах чинних програм, відведеного навчальним планом часу) [3].

До нетрадиційного навчання відносять методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання, метод навчальних дискусій, ігровий метод, метод застосування тренінгових вправ та ін.

Проблемне навчання — це інтегроване поняття, що поєднує принципи розвивального навчання, принципи й методи диференційованого підходу, інноваційність. Основне дидактичне призначення проблемного навчання полягає в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю студентів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити студентам. **Проблемна ситуація** — психологічний стан, що виникає в результаті мислительної взаємодії студента з викладачем (навчальним матеріалом) і викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається. Проблемна ситуація характеризується уявною несумісністю двох чи більше інформацій [49, с. 92].

Інтерактивне навчання — це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. За інтерактивного навчання відбувається взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними

суб'єктами навчання. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант [39]. Інтерактивні технології навчання базуються на особистісно-діяльнісному підході, включають такі *методи*:

- *неситуативні* (діалог);
- *ситуативні ігрові* (імітаційні та не імітаційні);
- *ситуативні неігрові* (аналіз і моделювання педагогічних ситуацій тощо) [39].

Головними у процесі навчання є взаємодія між студентами і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання. У процесі спілкування студенти навчаються:

- розв'язувати складні завдання на основі аналізу вихідних даних;
- визначати протиріччя і висловлювати альтернативні думки;
- приймати виважені рішення;
- брати участь у дискусіях;
- моделювати різні соціальні ситуації;
- збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх;
- будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [39].

Метод навчальної дискусії полягає у проведенні навчальних групових дискусій з певної проблеми в малих групах. Метод навчальної дискусії дозволяє максимально повно використовувати досвід учасників дискусії, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки під час групової дискусії не викладач доводить те, що є вірним, а самі учасники знаходять докази пропозицій викладача. Навчальні дискусії є найбільш ефективними у процесі вивчення та опрацювання складного матеріалу, оскільки вони сприяють

кращому засвоєнню даного матеріалу, а також допомагають формувати необхідні навички. Цей активний метод навчання забезпечує можливості зворотного зв'язку [11, с. 413].

Для кращого засвоювання певного матеріалу доцільно впровадити *ігрові* технології, які включають велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. **Гра** — це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою [22].

Ігрові методи є ефективними і характеризуються:

- наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності;
- активізацією мислення й поведінки студента;
- високим ступенем задіяності в навчальному процесі;
- обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем;
- емоційністю і творчим характером заняття;
- самостійністю студентів у прийнятті рішення;
- їхнім бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін [22].

Ігрова діяльність виконує низку *функцій*:

- 1) *спонукальну* (викликає інтерес у студентів);
- 2) *комунікабельну* (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів);
- 3) *самореалізацій* (кожен учасник гри реалізує свої можливості);
- 4) *розвивальну* (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей);
- 5) *розважальну* (отримання задоволення);
- 6) *діагностичну* (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці);
- 7) *корекційну* (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [22].

Навчальний тренінг як активна навчальна діяльність студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідних сучасним вимогам до професійної діяльності. У процесі тренінгу застосовується система методів активного навчання (ігрові методи, кейси, групові дискусії, мозковий штурм, відео-аналіз) [8].

Висновки до розділу 2

Визначено, що формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук забезпечує впровадження таких педагогічних умов:

- 1) мотивація студентів;
- 2) створення позитивного соціально-психологічного клімату під час навчальних занять;
- 3) використання нестандартних методів навчання.

Встановлено, що мотивація студентів повинна виконувати такі функції в навчальній діяльності майбутніх фахівців: спонукальну; спрямовувальну; регулятивну; прогнозувальну; контрольну. Мотивація сприяє тому, що магістри прагнуть отримувати задоволення від навчання та прикладати максимум зусиль для досягнення більших результатів; майбутні фахівці мають потребу у розширенні та зміцненні знань; магістри прагнуть отримувати успіх в

результаті навчально-пізнавальної діяльності та підготовки до майбутньої управлінської діяльності.

Обґрунтовано, що соціально-психологічний клімат впливає на колективний настрій, думку, а також на індивідуальне самопочуття в студентській групі. Колективний настрій та індивідуальне самопочуття в студентській групі, у свою чергу, впливають на процеси навчання та вирішення спільних колективних, групових задач. Тому, з одного боку, соціально-психологічний клімат є результатом всіх умов спільної навчальної діяльності студентів, а, з іншого боку, являється чинником, який впливає на ефективність формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук.

Третьою педагогічною умовою формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук визначено використання нестандартних методів навчання. До них належать методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання, метод навчальних дискусій, ігровий, метод застосування тренінгових вправ та ін.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

3.1. Організування педагогічного експерименту

У третьому розділі представлено результати дослідження констатувального експерименту, *мета* якого полягала в з'ясуванні стану сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Відповідно до мети сформульовано *завдання педагогічного експерименту*:

- 1) визначити показники, компоненти та рівні сформованості управлінської культури;
- 2) підібрати діагностичний інструментарій та визначити вибірку дослідження;
- 3) провести констатувальний експеримент, здійснити аналіз та інтерпретацію отриманих результатів;
- 4) написати відповідні висновки.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Львівського національного університету імені Івана Франка. В дослідженні взяли участь 50 студентів факультету педагогічної освіти.

Беручи до уваги дослідження [24; 65–69], ми визначали рівень сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук, у структурі якої враховували такі **компоненти**:

- 1) *когнітивний* (передбачає наявність відповідних знань і вмінь щодо ефективного здійснення управління);
- 2) *мотиваційно-ціннісний* (передбачає наявність у магістрів мотивів і ціннісних орієнтирів, спрямованих на ефективне виконання управлінської діяльності);
- 3) *поведінковий* (передбачає вміння магістрів на практиці реалізовувати принципи ефективної управлінської діяльності).

Когнітивний компонент має своє вираження через такі *показники*:

- знання основних понять, які стосуються управлінської культури;
- знання, які стосуються того, як здійснювати управлінський процес;
- наявність комунікативних, організаторських вмінь, які дозволяють ефективно керувати освітнім процесом.

Мотиваційно-ціннісний компонент має своє вираження через такі *показники*:

- наявність мотивації до здійснення управлінської діяльності;
- прагнення удосконалювати професійні вміння та навички;
- наявність ціннісних орієнтирів і професійних цінностей;

- наявність професійно-статусних домагань, які сприяють реалізації управлінської діяльності.

Поведінковий компонент має своє вираження через такі *показники*:

- відповідний стиль управлінської діяльності та вміння взаємодіяти з педагогічним колективом;
- вміння брати на себе відповідальність за всі рішення та вчинки;
- вміння оцінити ситуацію та приймати ризиковані рішення;
- вміння здійснювати рефлексію при реалізації управлінської діяльності.

Врахування зазначених показників до кожного компонента дозволило визначити такі **рівні** управлінської культури магістрів: *низький, середній, достатній і високий*. Беручи до уваги наукові праці [24; 65–69] та проведене нами дослідження, охарактеризуємо їх детальніше.

Низький рівень управлінської культури вказує на те, що магістри:

- не мають відповідних знань щодо організації управлінської діяльності та допускають помилки у визначенні основних питань, які стосуються управлінської культури;
- не володіють комунікативними та організаторськими вміннями, які б дозволили їм ефективно керувати освітнім процесом;
- не задоволені тією спеціальністю, на яку навчаються, та не хочуть у майбутньому працювати за фахом і реалізовувати управлінську діяльність;
- не прагнуть займатися самоосвітою та вдосконалювати професійні вміння, навички, які б дозволили їм ефективно організувати управлінський процес;
- не хочуть приймати участь у будь-яких заходах, які сприяли б формуванню управлінської культури;
- у них відсутня професійна мотивація та бажання досягати успіху при здійсненні професійних обов'язків;
- не мають професійних цінностей, професійно-статусних домагань до здійснення професійної, зокрема управлінської діяльності;

- на практиці застосовують неконструктивний стиль управління та не вміють налагоджувати контакт з педагогічним колективом;
- не вміють здійснювати рефлексію (в більшості випадків за прийняті рішення та вчинки прагнуть відповідальність перекласти на інших).

Середній рівень управлінської культури свідчить про те, що магістри:

- допускають помилки у визначенні основних понять, які стосуються професійних питань управління;
- ситуативно, залежно від мотивації та бажання виявляють комунікативні й організаторські вміння, які дозволяють керувати освітнім процесом;
- задоволені тією професійною діяльністю, на яку навчаються, але при цьому ще не вирішили чи будуть намагатися працевлаштуватися за обраним фахом;
- не беруть участі у різних заходах, які спрямовані на підвищення рівня знань і кваліфікації щодо реалізації управлінської діяльності;
- їхня мотивація до реалізації управлінської діяльності в освітньому процесі залежить від зовнішніх обставин;
- скоріше прагнуть не допускати помилок, аніж досягати успіху у здійсненні професійної діяльності, зокрема реалізовувати управлінську діяльність;
- володіють професійними цінностями щодо реалізації професійної діяльності, але не мають відповідних домагань;
- допускають помилки в організації управлінського процесу та при взаємодії з учнями, вчителями;
- для них характерне застосування різних стилів управління залежно від ситуації;
- ситуативно виявляють відповідальність і часто перекладають її на співробітників і оточуючих осіб;
- не люблять приймати ризиковані рішення і здійснювати рефлексію при реалізації управлінської діяльності.

Достатній рівень управлінської культури характеризується тим, що майбутні магістри освітніх педагогічних наук:

- володіють основними поняттями, які позначають управлінську культуру;
- знають особливості організації управлінського процесу;
- можуть визначити плюси та мінуси обраної спеціалізації та планують працювати за обраним фахом;
- задля саморозвитку прагнуть отримувати додаткові знання з питань реалізації управлінської діяльності;
- мають професійну мотивацію та бажають досягати успіху під час реалізації управлінської діяльності;
- володіють відповідними професійно-ціннісними домаганнями;
- мають організаторські та комунікативні здібності, завдяки чому вміють організовувати управлінську діяльність;
- здатні здійснювати рефлексію власної діяльності та є відповідальними;
- завжди самі приймають рішення та не бояться ризикувати.

Високий рівень управлінської культури характеризується тим, що магістри освітніх, педагогічних наук:

- чітко визначають кожне поняття, яке стосується управлінської культури та розуміють відмінності між ними;
- чітко та логічно визначають організацію управлінського процесу;
- задоволені тією професією, яку отримують та планують працювати за обраним фахом;
- задля саморозвитку прагнуть отримувати додаткові знання з питань реалізації управлінської діяльності;
- здатні прогнозувати управлінську діяльність;
- володіють високими професійними установками щодо реалізації управлінської діяльності;
- мають розвинуті організаторські та комунікативні здібності;
- здатні здійснювати рефлексію проведеної діяльності;
- для них характерна мотивація досягнення успіхів в професійній діяльності;
- прагнуть удосконалювати професійні вміння та навички;

- виявляють відповідні професійно-статусні домагання, які сприяють реалізації управлінської діяльності;
- для них притаманні конструктивний стиль управлінської діяльності та вміння взаємодіяти з педагогічним колективом;
- відповідальні, не перекладають відповідальність на співробітників і оточуючих осіб;
- здатні реально оцінити ситуацію та приймати ризиковані рішення.

Когнітивний компонент управлінської культури досліджували, використовуючи такий *діагностичний інструментарій*:

- 1) анкету на виявлення знань основних понять (наводимо в додатку А);
- 2) методику «Комунікативні та організаторські здібності» (додаток Б) [68].

Анкета на виявлення знань основних понять, які стосуються управлінської культури, складається з 6 відкритих запитань. Оброблення та аналіз результатів здійснюється за допомогою контент-аналізу.

Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ), розроблена В. Синявським, В. Федоришиним, містить 40 запитань [68]. За результатами дослідження можна виявити низький, нижче середнього, середній, високий, дуже високий рівні організаторських та комунікативних здібностей у процесі реалізації управлінської діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент управлінської культури досліджували, використовуючи такий *діагностичний інструментарій*:

- 1) анкету на виявлення прагнення до саморозвитку в професійній діяльності (наводимо в додатку В);
- 2) методику оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності (додаток Д);
- 3) анкету на виявлення місця професійних цінностей у структурі мотиваційно-ціннісний ієрархії (додаток Е).

Анкета на виявлення прагнення до саморозвитку в професійній діяльності містить 9 закритих запитань і дає можливість виявити мотиваційну

складову управлінської культури. Оброблення та аналіз результатів здійснюється за допомогою контент-аналізу.

У дослідженні використана *методика оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності* А. Кареліна (у модифікації Т. Осадченко). Методика містить 11 запитань, за допомогою яких можна визначити рівні ставлення (низький, середні, високий) магістрів освітніх, педагогічних наук до формування управлінської культури у процесі професійної підготовки.

Анкета на виявлення місця професійних цінностей у структурі мотиваційно-ціннісної ієрархії при формуванні управлінської культури містить 4 запитання. Перше та четверте запитання оцінюють за визначеною шкалою. Друге та третє запитання є закритими з варіантами відповідей. Оброблення та аналіз результатів здійснюється за допомогою контент-аналізу.

Поведінковий компонент управлінської культури досліджували, використовуючи такий *діагностичний інструментарій*:

- 1) методику «Стиль керівництва» (наводимо в додатку Ж) [65];
- 2) опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності (додаток З) [66];
- 3) методику діагностики ступеня готовності до ризику (додаток И) [69];
- 4) методику рівня сформованості педагогічної рефлексії (додаток К) [67].

Методику «Стиль керівництва», розроблену А. Журавльовою [65], ми використовували задля визначення стилю управлінської діяльності магістрів освітніх, педагогічних наук та їх вміння взаємодіяти з педагогічним колективом. Методика складається з 27 тверджень, кожне з яких має 5 варіантів відповідей. Всі твердження характеризують особливості діяльності керівника та його стиль спілкування з підлеглими. За допомогою цієї методики можна визначити такі типи керівництва: директивний, колегіальний, ліберальний.

Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності (ОДЛСО), розроблений І. Кочаряном [66], нами застосовувався з метою діагностики відповідальної поведінки у магістрів

освітніх, педагогічних наук. Опитувальник містить 67 запитань, за якими виявляють відповідальність особистості у різних сферах.

Методика діагностики ступеня готовності до ризику Шуберта [69] містить 25 запитань, які дали змогу нам оцінити готовність магістрів освітніх, педагогічних наук ризикувати та приймати ризиковані рішення.

Методика рівня сформованості педагогічної рефлексії, розроблена О. Калашніковою, складається з 34 тверджень [67]. За допомогою методики можна визначити низький, середній, високий рівні рефлексії.

Відповідно до вимог щодо організації науково-педагогічних досліджень, емпіричне дослідження управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук проведено нами у три *етапи*:

- 1) *підготовчий* (визначено головні завдання дослідження, підібрано комплекс діагностичних методик, сформовано вибірку дослідження);
- 2) *діагностичний* (цей етап припав на 2020 р., в ході якого проведено констатувальний експеримент);
- 3) *аналітичний* (здійснено статистичну обробку та якісний аналіз отриманих результатів дослідження).

Результати констатувального експерименту подаємо в підрозділі 3.2.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів сформованості управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук

Сформованість когнітивного компоненту управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук, досліджували методом анкетування (анкета наведена в додатку А). Проаналізуємо результати дослідження. відповідаючи на запитання «*Що таке управлінська культура?*» 88% опитаних магістрів дали правильну відповідь. При цьому при визначенні основних понять допускали помилки. Так, 70% майбутніх фахівців називають та визначають основні поняття, які характеризують управлінську культуру. Решта 30% при визначенні основних понять допускають помилки. При визначенні

понять «культура управління» та «управлінський процес» допускалися помилок більше студентів, аніж при визначенні поняття «управлінська культура». Так, було діагностовано, що при визначенні поняття «культура управління» правильну відповідь дали 68% опитаних. Щодо поняття «управлінський процес», то правильну відповідь змогли дати 56% опитаних.

Слід звернути увагу, що відповідаючи на запитання «Назвіть групи чинники, які впливають на формування управлінської культури» більшість магістрів освітніх педагогічних наук (56% опитаних) не можуть визначити головні чинники, які впливають на цей процес. Форми та методи реалізації управлінської діяльності вони також не можуть визначити та допускають помилки. Отримані результати свідчать про недостатній рівень знань основних понять, які стосуються управлінської культури.

Когнітивний компонент управлінської культури включає в себе не лише знання магістрів, але й їхні вміння.

Сформованість організаторських та комунікативних здібностей магістрів освітніх педагогічних наук визначали за методикою [68], наведеною в додатку Б. Опрацювання результатів, отриманих за відповідями магістрів на запитання опитувальника, представлено в таблиці 3.1:

Таблиця 3.1

Результати сформованості рівнів організаторських і комунікативних здібностей магістрів освітніх, педагогічних наук

Рівні	Здібності
<i>Сформованість рівнів організаторських здібностей</i>	
Низький	10%
Нижче середнього	18%
Середній	36%
Високий	28%
Дуже високий	8%
<i>Сформованість рівнів комунікативних здібностей</i>	
Низький	4%
Нижче середнього	22%
Середній	62%
Високий	8%

Дуже високий	4%
--------------	----

Як видно з таблиці 3.1, для більшості магістрів (36%) характерний середній рівень вміння організовувати управлінську діяльність та освітній процес. При цьому слід звернути увагу, що дуже високий рівень характерний лише для 8% опитаних.

Дослідження комунікативних здібностей та вмінь засвідчило, що для 62% опитаних характерний середній рівень сформованості. Також зафіксовано низький рівень сформованості у 4% опитаних. Рівень сформованості нижче середнього виявлено у 22% опитуваних. Щодо високого рівня сформованості, то він характерний для 8% опитуваних. Дуже високий рівень сформованості комунікативних здібностей діагностовано у 4% опитуваних.

Таким чином, можна зауважити, що у більшості студентів-магістрів комунікативні та організаторські здібності, які необхідні для формування управлінської культури є на середньому рівні.

Узагальнені результати дослідження сформованості когнітивного компоненту управлінської культури майбутніх фахівців представлено графічно на рисунку 3.1:

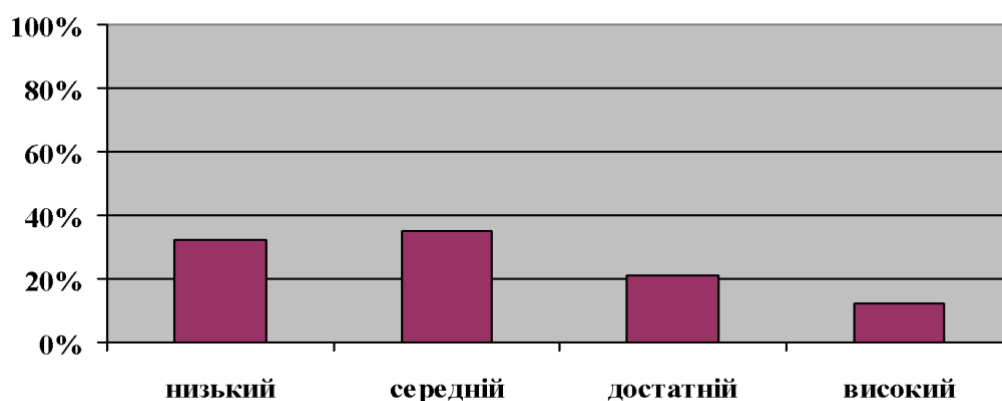


Рис. 3.1 Результати дослідження сформованості когнітивного компоненту управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук

За результатами дослідження встановлено, що більшість магістрів освітніх педагогічних наук мають низький (32%) та середній (34% опитаних) рівні сформованості когнітивного компоненту управлінської культури. За результатами дослідження діагностовано, що достатній рівень сформованості когнітивного компоненту управлінської культури характерний для 22% опитуваних. Щодо високого рівня когнітивного компоненту управлінської культури, то він зафіксований у 12% опитуваних.

Дослідження сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту управлінської культури магістрів засвідчило результати, представлені на рисунку 3.2:

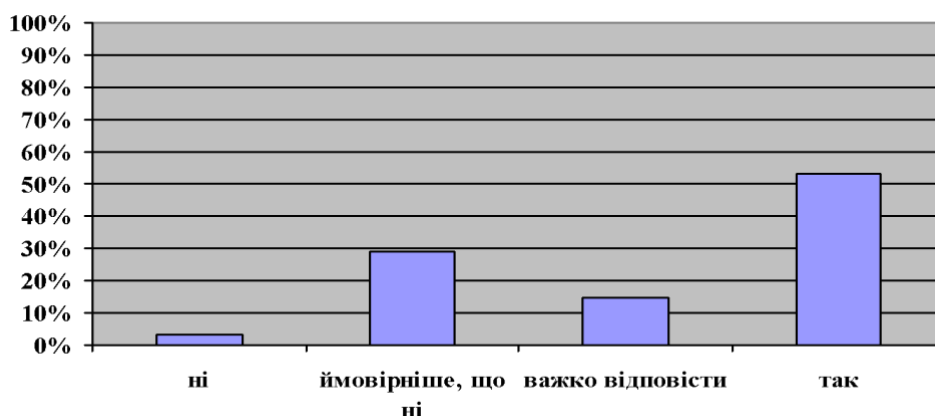


Рис. 3.2. Результати визначення задоволеності обраною спеціальністю магістрами освітніх педагогічних наук

На запитання щодо задоволеності обраною спеціалізацією («В ситуації, коли б Вам довелося поступати тепер чи обрали б ту ж саму спеціальність?») більшість майбутніх фахівців відповіли, що задоволені обраною спеціальністю і при умові повторного обрання закладу вищої освіти та спеціальності, то обрали ті ж самі.

Досліджуючи думки та плани магістрів щодо того, чи збираються вони працювати за обраним фахом, отримано результати, які представлені графічно на рисунку 3.3.

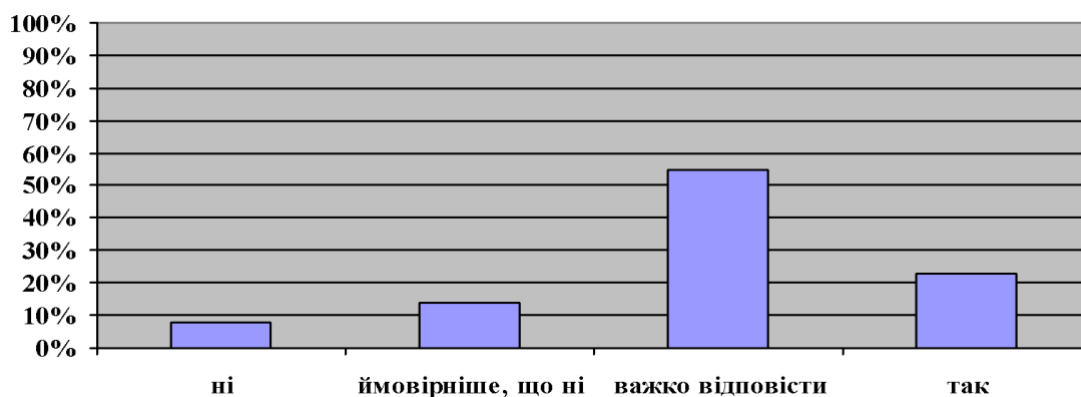


Рис. 3.3. Результати діагностування того, чи збираються магістри освітніх, педагогічних наук працювати за обраним фахом

Як видно з рисунка 3.3, значна частина магістрів освітніх, педагогічних наук (22% опитаних) не планують працювати за своєю спеціальністю, а 54% опитаних не можуть визначитися зі своїми планами щодо майбутнього працевлаштування.

Результати діагностування суттєвих характеристик майбутнього професійного вибору магістрами представлено в таблиці 3.2. Аналіз отриманих результатів свідчить, що магістри освітніх педагогічних наук орієнтуються на високий посадовий статус. Це означає, що магістри прагнуть до кар'єрного росту в професійній діяльності. Вони орієнтуються на стабільність робочого місця та адекватні умови здійснення професійної діяльності. Студенти-магістри хочуть мати високе соціальне становище.

Таблиця 3.2

Результати визначення найбільш суттєвих характеристик майбутнього професійного вибору магістрами

Характеристика майбутнього професійного вибору	Ступінь вираження (%)
високий посадовий статус	40%
матеріальне благополуччя	86%
стабільність робочого місця та адекватні умови роботи	86%
статусне положення, яке передбачає владу та можливість впливу на людей	10%

високе соціальне положення	52%
творче самовираження	10%
отримання задоволення від виконання професійних обов'язків	30%
особистісний розвиток	14%
не складна професійна діяльність	16%
професійна діяльність, яка дає можливість проявити самостійність	52%

Результати дослідження навчальної активності магістрів освітніх, педагогічних наук та їхнє прагнення до наукової діяльності під час навчання у закладі вищої освіти заради формування управлінської культури представлено графічно на рисунку 3.4:

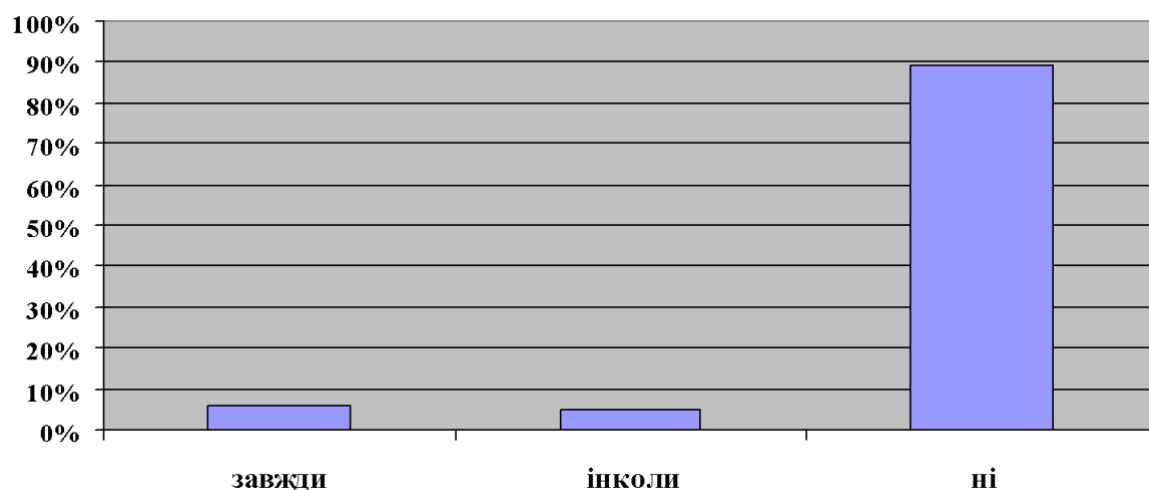


Рис. 3.4. Результати дослідження участі магістрів освітніх педагогічних наук у різних наукових конкурсах, які сприяють формуванню управлінської культури

Згідно даним, представленим на рис. 3.4, більшість опитаних (88%) не беруть участі семінарах, круглих столах, олімпіадах, що проводяться під час навчання у закладі вищої освіти чи у інших вишах, які спрямовані на формування управлінської культури. Отримані дані засвідчують низький рівень прагнення щодо професійного самовдосконалення, зокрема реалізації управлінської діяльності.

Окрім цього, нами визначено ступінь задоволеності магістрами рівнем професійної підготовки. Результати чого представлено графічно на рисунку 3.5:

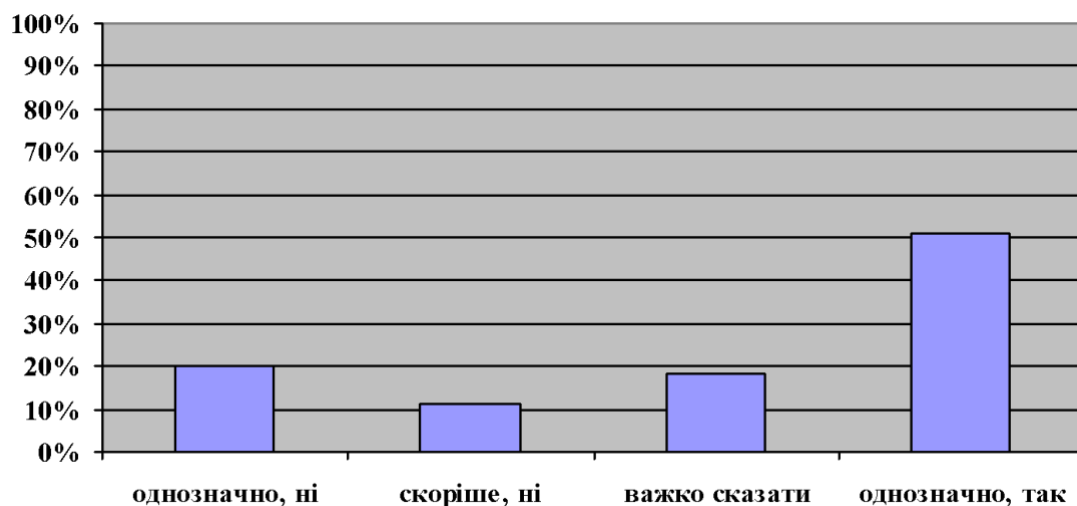


Рис. 3.5. Результати задоволеності магістрами освітніх, педагогічних наук ступенем професійної підготовки у навчальному закладі

Як видно з рисунка 3.5, більшість досліджуваних (52%) задоволені професійною підготовкою у виші.

Попереднє запитання стосувалося того, чи задоволені магістри рівнем професійної підготовки, яка надається у закладі вищої освіти. Наступне питання спрямоване на визначення задоволеності магістрів щодо рівня формування управлінської культури. Визначено, що досліджувані вважають, що в закладі вищої освіти не забезпечується належна підготовка з формування управлінської культури. Результати дослідження задоволеності магістрів рівнем формування управлінської культури наведені на рисунку 3.6:

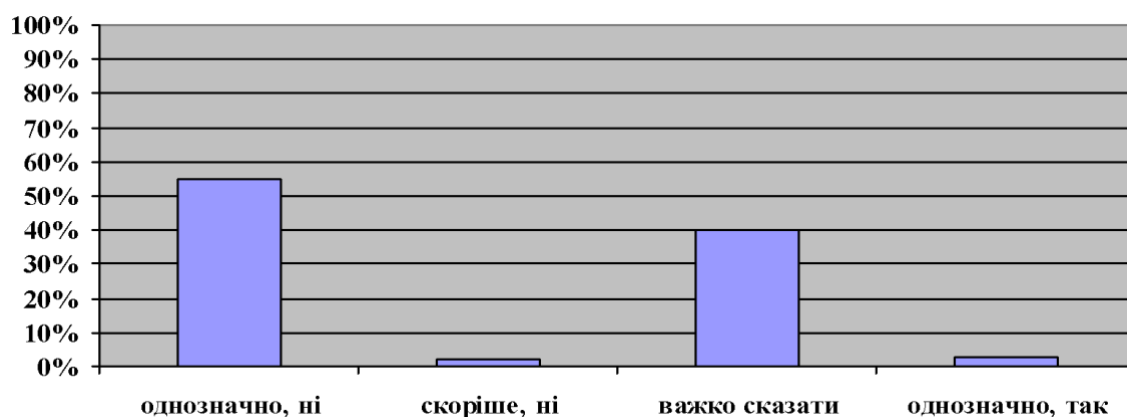


Рис. 3.6. Результати визначення рівня підготовки магістрів з формування управлінської культури

Результати дослідження прагнення магістрів освітніх педагогічних наук брати участь в освітніх заходах, спрямованих на розвиток та підтримку їхніх навичок та вмінь щодо реалізації управлінської діяльності представлено графічно на рисунку 3.7:

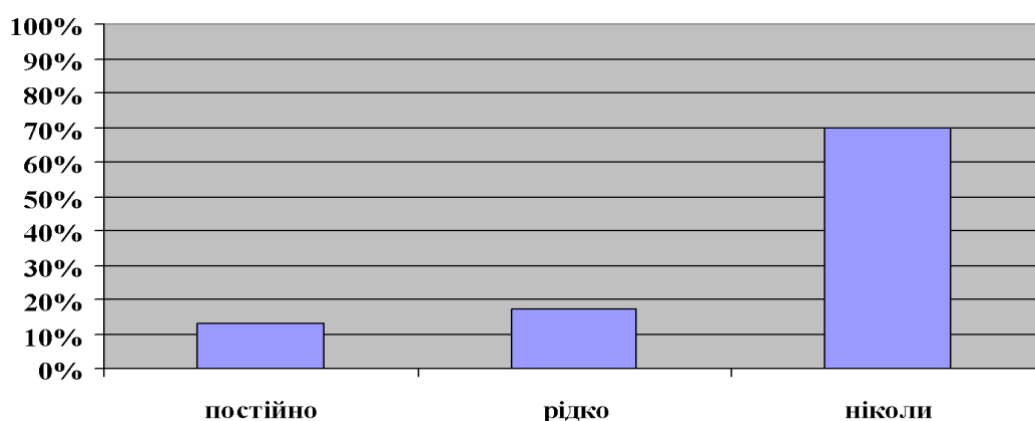


Рис. 3.7. Результати визначення відповідей на запитання «Чи є у Вас прагнення та бажання приймати участь у наукових заходах, які направлені на розвиток Ваших професійних здібностей та вмінь з управлінської культури?»

Як видно з рисунка 3.7, більшість магістрів не виявляють прагнення і бажання приймати участь у таких наукових заходах.

Визначаючи думку досліджуваних, чи зацікавлені вони в отриманні інформації про програми розвитку своїх особистісних і професійних навичок та якостей, які допоможуть реалізувати управлінську діяльність на практиці, виявлено результати, які представлено графічно на рисунку 3.8:

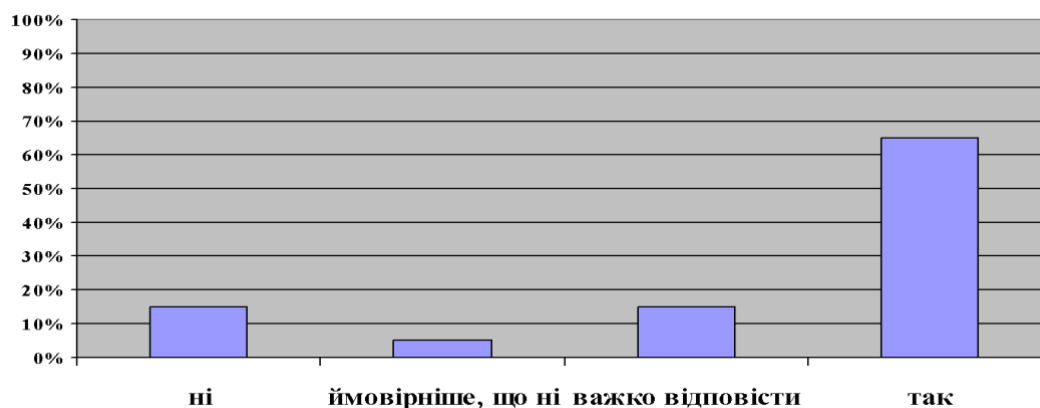


Рис. 3.8. Результати визначення зацікавленості магістрів освітніх педагогічних наук в отриманні інформації про тренінги, програми, які спрямовані на розвиток професійних здібностей, які допоможуть реалізувати управлінську діяльність на практиці

Як видно з рисунка 3.8, 64% опитаних магістрів зацікавлені в отриманні такої інформації.

Результати дослідження прагнення магістрів освітніх педагогічних наук досягати успіху під час реалізації управлінської діяльності представлено графічно на рисунку 3.9:

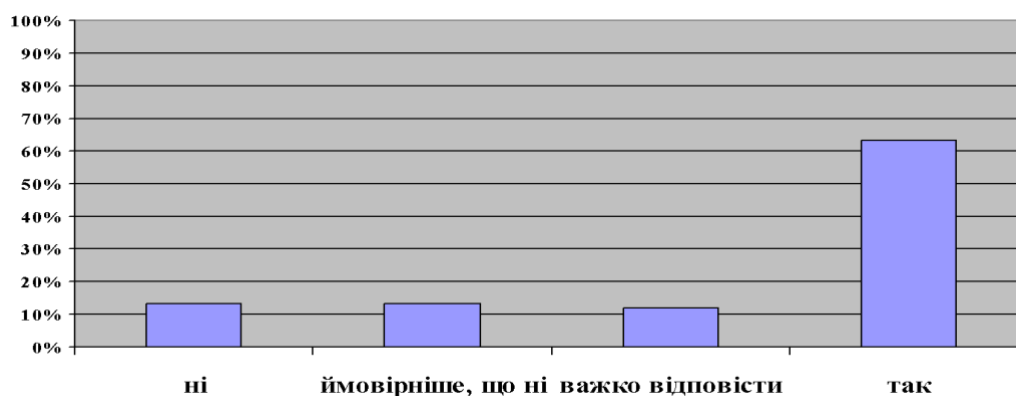


Рис. 3.9. Результати дослідження прагнення магістрів освітніх педагогічних наук досягати успіху під час реалізації управлінської діяльності

Зафіксовано, що більшість майбутніх фахівців (64%) прагнуть досягати успіху під час реалізації управлінської діяльності.

За результатами, отриманими в ході аналізу анкетування магістрів щодо виявлення прагнення до саморозвитку в професійній діяльності, з'ясовано, що

досліджувані не прагнуть займатися самоосвітою в професійній діяльності, а також вдосконалювати навички та вміння.

У ході дослідження нами визначено рівні мотивації магістрів освітніх, педагогічних наук до формування управлінської культури. Результати наводимо на рисунку 3.10:

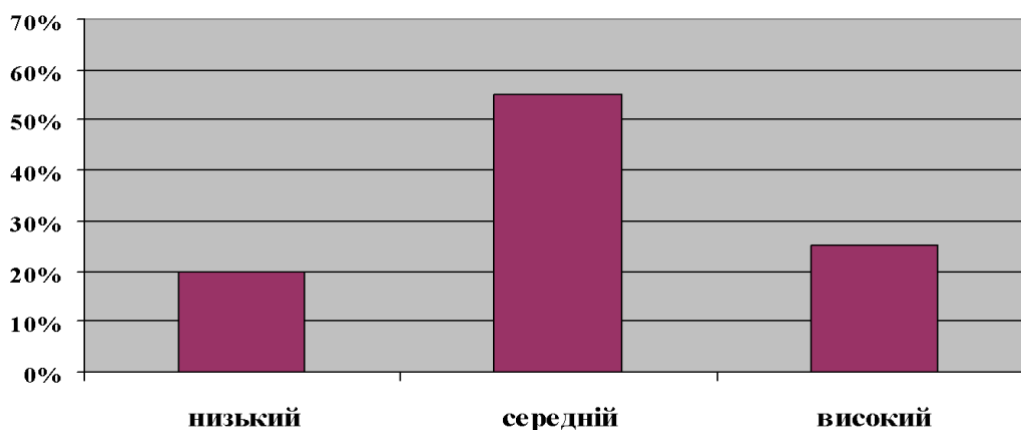


Рис. 3.10. Рівні мотивації магістрів освітніх, педагогічних наук до формування управлінської культури

Як видно з рисунку 3.10, більшість магістрів (54%) мають середній рівень мотивації до формування управлінської культури в процесі фахової підготовки. Щодо високого рівня мотивації, то він був виявлений у 20% опитаних. Це свідчить про недостатній рівень мотивації до виконання професійних обов'язків у майбутньому.

У дослідженні ми визначали місце професійних цінностей у структурі мотиваційно-ціннісної ієрархії. Узагальнені результати наводимо в таблиці 3.3. Згідно отриманих результатів, магістри прагнуть мати таку професійну діяльність, яка передбачає гнучкий графік роботи, бути стабільною та забезпечувати соціальні гарантії. На їхню думку, професійна діяльність та сімейне життя повинні бути рівнозначними.

Таблиця 3.3

Результати дослідження прагнень та уявлень про майбутню професійну діяльність, які хочуть реалізувати магістри освітніх, педагогічних наук

Характеристики прагнень та уявлень про майбутню професійну діяльність	Ступінь вираження (%)
Реалізуватися в отриманій професії	30%
Реалізуватися у інших видах діяльності, які не пов'язані з отриманою професією	20%
Бути лідером	18%
Бути керівником	22%
Мати можливість проявляти самостійність у професійній діяльності	22%
Мати таку професійну діяльність, яка передбачала б гнучкий графік роботи	50%
Мати стабільну роботу та соціальні гарантії	80%
Працевлаштуватися на роботу, яка буде стабільною	78%
Робити кар'єру, але, щоб вона не впливала на сімейне життя	34%
Проявляти комунікативні здібності	24%
Професійна діяльність та сімейне життя повинні бути рівнозначними	90%
У професійній діяльності вирішувати складні завдання	10%
Мати можливість конкурувати з іншими	8%
Прагнути кар'єрного росту при умові отримання задоволення від роботи	66%
Успішність кар'єрного зростання можна судити за посадою, яку обіймаєш	66%

Аналіз цінностей магістрів освітніх, педагогічних наук засвідчує, що цінність, пов'язана з реалізацією управлінської діяльності, у 50% магістрів займає другорядну позицію. Перші рангові позиції займають такі цінності: матеріальне благополуччя (46% опитаних) та сімейне благополуччя (44% опитаних). 66% опитаних прагнуть кар'єрного росту при умові отримання задоволення від роботи. 60% опитаних вважають необхідним планування свого способу життя з орієнтацією на збереження і зміцнення здоров'я.

Відповідаючи на запитання «*Чи відносите Ви навчання до однієї з головних ціннісних орієнтацій Вашого життя?*» більшість опитуваних (62%) дали негативну відповідь. На їхню думку, навчання є проміжною ланкою між

навчанням в дитинстві та дорослим життям. Решта майбутніх фахівців відповіли, що навчання являється головною цінністю їхнього життя на сьогоднішній день.

Таким чином, узагальнення отриманих результатів дає можливість визначити рівень сформованості *мотиваційно-ціннісного компоненту* управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук. Узагальнені результати дослідження представлено на рисунку 3.11:

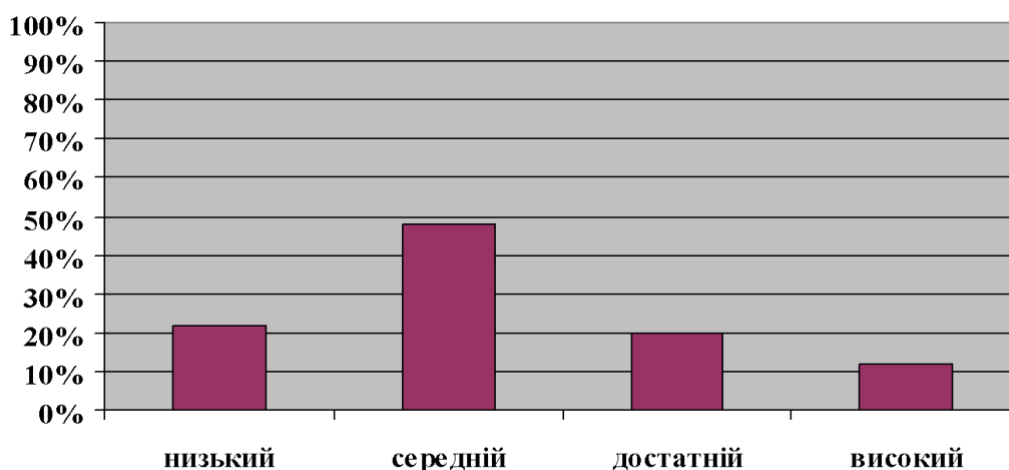


Рис. 3.11. Результати дослідження сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук

Як видно з рисунка 3.11, більшість магістрів освітніх, педагогічних наук мають середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту управлінської культури. За результатами дослідження діагностовано, що низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту управлінської культури характерний для 22% опитуваних. Середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту управлінської культури зафіксований у 46% опитуваних. Достатній рівень виявлений у 20% опитуваних. Високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту управлінської культури діагностований у 12% опитуваних.

У дослідженні визначали сформованість поведінкового компоненту управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Дослідження, проведене за методикою [68], дало змогу визначити стиль керівництва в професійній діяльності, до якого схильні магістри освітніх, педагогічних наук. Результати представлено графічно на рисунку 3.12:

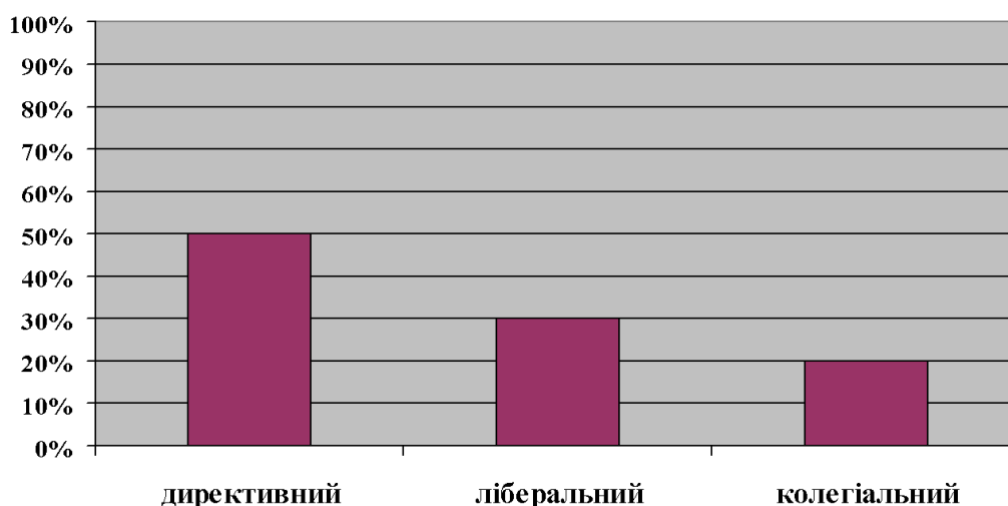


Рис. 3.12. Стилі керівництва в професійній діяльності, до яких схильні магістри освітніх педагогічних наук

Згідно отриманих результатів, магістри схильні до прояву неконструктивних стилів керівництва: директивний (у 50% опитаних) та ліберальний (у 30% опитаних). Ці стилі свідчать про низький рівень керівництва, середній рівень організаторських здібностей та невміння спілкуватися з колективом. Слід звернути увагу, що лише 20% опитаних схильні до колегіального стилю, який характеризується наявністю відповідних професійних знань і вмінь, високим рівнем організаторських здібностей та вміння спілкуватися з колективом.

Дослідження, проведене за методикою [66], дало змогу проаналізувати відповідальності, яка є складовою управлінської культури. Діагностуванням особливостей симптомокомплексу відповідальності майбутніх фахівців виявлено результати, які представлено графічно на рисунку 3.13.

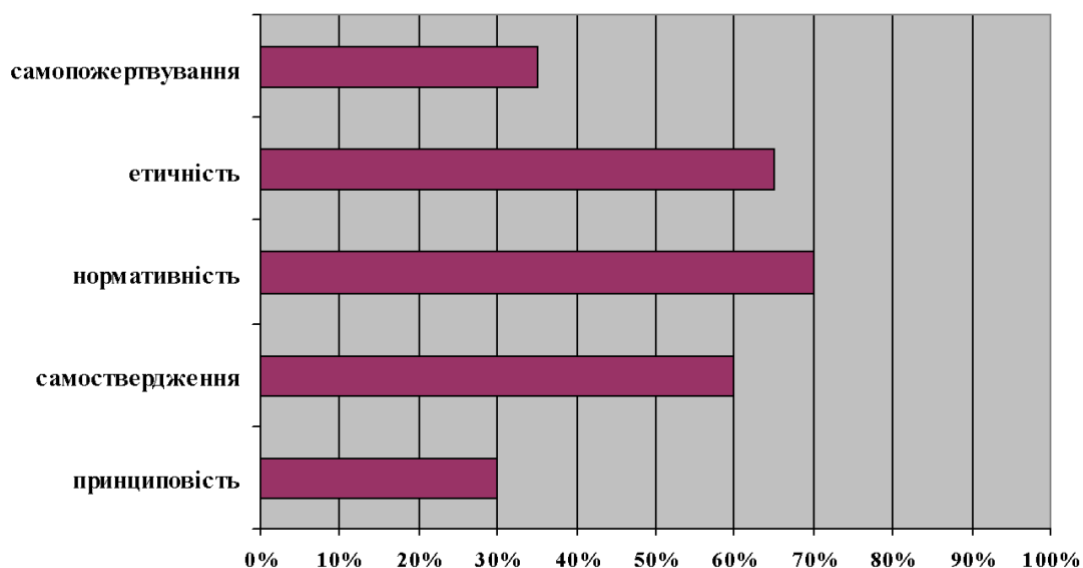


Рис. 3.13. Результати визначення симптомокомплексу відповідальності магістрів освітніх педагогічних наук

Отримані результати свідчать, що магістри освітніх педагогічних наук мають низький рівень принциповості та самопожертви. Це означає, що магістри освітніх педагогічних наук вважають, що всі події, які з ними відбуваються залежать від них, тому відчувають свою власну відповідальність за власне життя. При цьому зауважимо, що відповідальність не є їхнім життєвим принципом. Вони можуть розходитися з моральними нормами логікою здорового глузду. Критику сприймати не можуть. Також для магістрів освітніх педагогічних наук характерна спонтанність у прояві почуттів. Слід звернути увагу, що досліджувані не мають схильності жертвувати собою.

Зауважимо, що всі інші показники симптомокомплексу відповідальності мають високий рівень розвитку. Це означає, що магістри освітніх педагогічних наук схильні проявляти тривожність, прагнуть відійти від конфронтації з оточуючими, зокрема при роботі з колективом.

Підводячи підсумки, можна сказати, що для магістрів освітніх педагогічних наук характерний *нормативний* тип відповідальності. Цей тип відповідальності проявляється у тривожності досліджуваних, схильності до

самоаналізу, а також песимістичності. Вони мають тенденцію до підтримання встановлених норм і принципів в колективі, не прагнуть щось змінювати. Досліджувані схильні до соціально відповідальної поведінки. Надмірна, нормативна відповідальність призводить до того, що магістри освітніх, педагогічних наук не схильні приймати ризиковані рішення та змінювати правила функціонування системи. Це підтверджують результати, отримані за методикою діагностики ступеня готовності до ризику за Шубертом [69]. Результати визначення схильності до ризику магістрів освітніх, педагогічних наук представлені графічно на рис. 3.14:

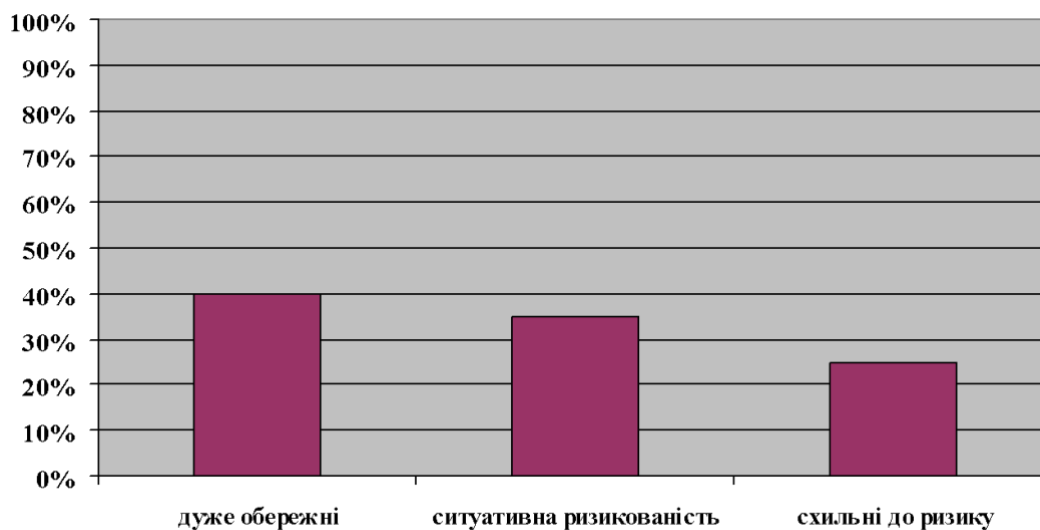


Рис. 3.14. Результати визначення схильності до ризику магістрів освітніх педагогічних наук

Отримані результати свідчать, що серед магістрів більшість (40% опитаних) є дуже обережними. 36% магістрів схильні ризикувати, але за певних обставин. Приймати ризиковані рішення та діяти відповідно до них, не боячись змінювати усталені норми, схильні лише 24% досліджуваних.

Результати дослідження сформованості педагогічної рефлексії за методикою [67] представлено графічно на рисунку 3.15:

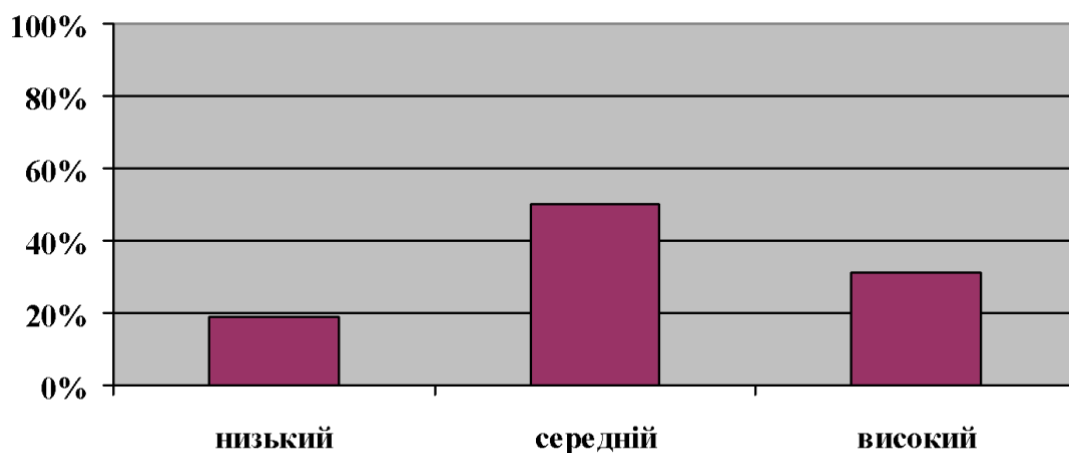


Рис. 3.15. Рівні педагогічної рефлексії магістрів освітніх педагогічних наук

Згідно отриманих даних, магістри освітніх, педагогічних наук мають середній рівень (50% досліджуваних) педагогічної рефлексії. Зауважимо, що у 18% опитуваних було діагностовано недостатній, тобто низький рівень педагогічної рефлексії, яка необхідна для формування управлінської культури. Високий рівень педагогічної рефлексії характерний для 32% опитаних.

Узагальнені результати дослідження сформованості *поведінкового компоненту* управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук представлено графічно на рисунку 3.16:

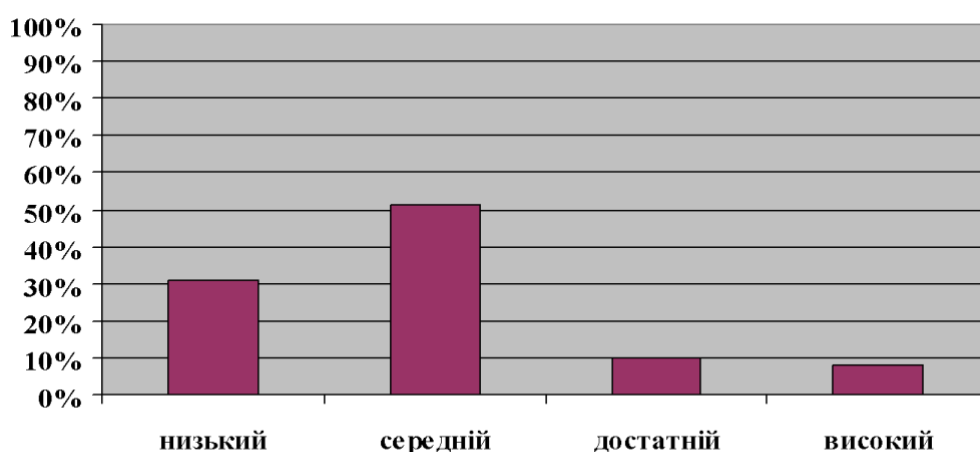


Рис. 3.16. Результати дослідження сформованості поведінкового компоненту управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук

За результатами дослідження було встановлено, що більшість магістрів освітніх, педагогічних наук (52% опитаних) мають середній рівень сформованості поведінкового компоненту управлінської культури. Низький рівень характерний для 30% опитуваних. Достатній рівень виявлений у 10% опитуваних. Високий рівень характерний для 8% опитуваних.

Аналіз всіх компонентів управлінської культури дав змогу визначити загальний рівень сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. Результати представлено графічно на рисунку 3.17:

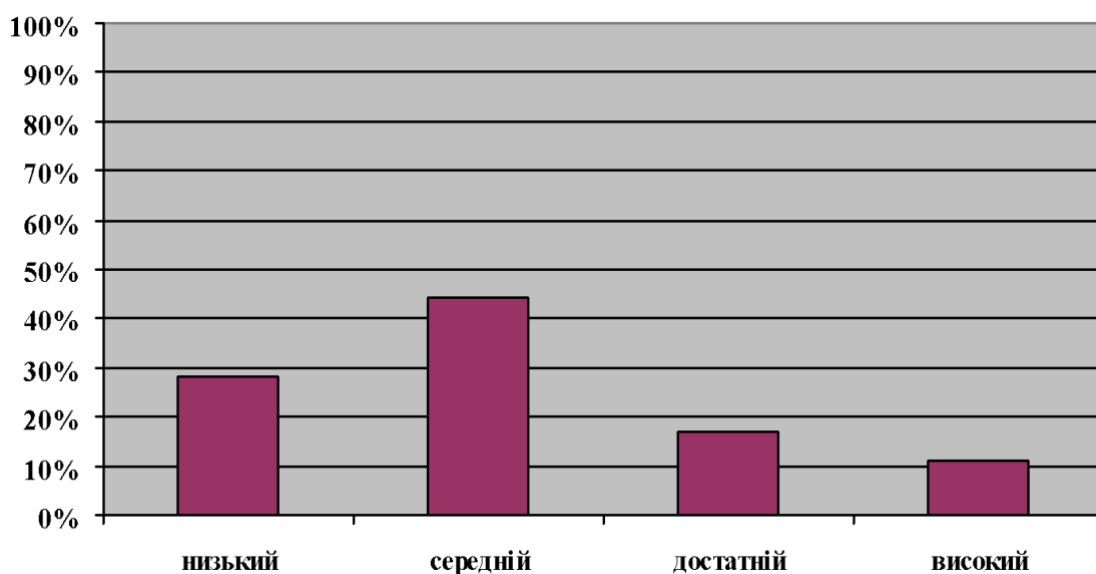


Рис. 3.17. Результати дослідження сформованості управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук

Як видно з рисунка 3.11, у магістрів освітніх, педагогічних наук домінує середній рівень сформованості управлінської культури (у 44% опитаних). Низький рівень управлінської культури виявлено у 28% досліджуваних. Достатній рівень управлінської культури характерний для 16% досліджуваних. Щодо сформованості високого рівня управлінської культури, то він був виявлений у 12% опитаних.

Проведений нами констатувальний експеримент свідчить про необхідність впровадження педагогічних умов, які забезпечили ефективність формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. За

результатами проведеного дослідження розроблено такі **методичні рекомендації**:

- 1) необхідно розвивати стійку позитивну мотивацію магістрів до навчально-пізнавальної діяльності та формування управлінської культури (студенти, які не мають необхідної мотивації, навчаються на низькому рівні, негативно ставляться до своєї майбутньої професійної діяльності, у них виникають труднощі у самостійній роботі для здобуття знань, набуття умінь і навичок);
- 2) враховувати, що управлінська культура магістрів освітніх, педагогічних наук формується в процесі професійної підготовки (слід оновлювати освітньо-професійні програми, зміст програм і навчально-методичні комплекси навчальних дисциплін відповідно до змін, що відбуваються освітньому просторі, суспільних і професійних вимог, запитів студентів тощо);
- 3) діагностувати рівень сформованості загальних і фахових компетентностей, комунікативних здібностей та управлінських умінь, що є складниками управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук;
- 4) враховувати загальнодидактичні і специфічні закономірності і принципи формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук;
- 5) створювати позитивний соціально-психологічний клімат у групі (враховуючи параметри, рівні взаємодії («студент–студент», «студент–викладач», «студент–група», «викладач–група»), міжособистісні стосунки тощо);
- 6) впроваджувати інноваційні технології навчання (інформаційно-комунікаційні, інтерактивні технології, технології проблемного, ігрового, інтегрованого навчання) та застосовувати під час навчальних занять нетрадиційні методи навчання (методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання, метод навчальних дискусій, ігровий, метод проектів, метод тренінгових вправ та ін.);
- 7) у програмі виробничої практики передбачити завдання, які сприяють ефективному формуванню управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Висновки до розділу 3

За результатами констатувального експерименту виявлено недостатній рівень знань основних понять, які стосуються управлінської культури. Комунікативні й організаторські здібності, необхідні для здійснення процесу управління, у більшості магістрів сформовані на середньому рівні. Сформованість *когнітивного компонента* управлінської культури більшості магістрів освітніх, педагогічних наук відповідає низькому (32%) і середньому (34% опитаних) рівням. Достатній рівень сформованості цього компоненту управлінської культури виявляють 22% опитуваних, високий — 12%.

Встановлено, що магістри освітніх, педагогічних наук орієнтуються на високий посадовий статус, стабільність робочого місця, соціальні гарантії та адекватні умови професійної діяльності, прагнуть до кар'єрного росту. Значна частина не приділяє належну увагу самоосвіті, вдосконаленню вмінь і навичок. Сформованість *мотиваційно-ціннісного компонента* управлінської культури більшості магістрів відповідає середньому рівню (46% опитаних). Низький рівень виявляють 32% опитаних, достатній — 20% опитаних, високий — 12%.

Визначено, що більшість магістри схильні до неконструктивних стилів керівництва (директивного, ліберального), виявляють низький рівень принципості й самопожертви, тенденцію до підтримання встановлених норм і принципів в колективі, не прагнуть щось змінювати. Сформованість *поведінкового компонента* управлінської культури у більшості магістрів відповідає середньому рівню (52% опитаних). Низький рівень виявляють 30% опитаних, достатній — 10% опитаних, високий — 8%.

Результати констатувального експерименту засвідчують, домінування середнього рівня сформованості управлінської культури у магістрів освітніх педагогічних наук (у 44% опитаних). Низький рівень виявлено у 28% магістрів, достатній — у 16% досліджуваних, високий — у 12% опитаних.

Розроблено методичні рекомендації щодо формування у закладах вищої освіти управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало можливість зробити такі **висновки**:

1. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що управлінська культура фахівців освітніх, педагогічних наук відіграє важливу роль у відносинах суб'єктів освітнього процесу в різних типах закладів освіти.

За результатами теоретичного дослідження з'ясовано, що науковці на позначення цього багатофункціонального явища використовують різні терміни («*управлінська культура*», «*культура управління*», «*культура управлінської праці*», «*культура менеджменту*» та ін.). Виявлено, що неоднозначними є підходи науковців до трактування сутності головного ключового поняття нашого дослідження. Управлінську культуру розглядають як сукупність знань, умінь та навичок здійснення управлінських функцій у обраній сфері (М. Якібчук), майстерність, міру досконалості діяльності керівника (О. Ярковой), динамічне системне особистісне утворення (А. Губа).

Дотримуюсь визначення С. Королук, під **управлінською культурою** розуміємо різновид професійної культури, що складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо сукупності знань і вмінь, особистих властивостей, мотивів і цінностей, які проявляються в процесі управління.

На підставі аналізу наукових літературних джерел виявлено, що до формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук існують різні методологічні підходи (системний, студентоцентризований,

особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний).

Визначено, що формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук має здійснюватися з дотриманням *принципів* управлінської педагогічної діяльності (педагогічної спрямованості; конкретності; комплексності управлінських педагогічних дій; кооперації і розподілу управлінської педагогічної праці; систематичного самовдосконалення) і врахуванням низки *закономірностей* (самокритичності організації процесу управління; руху до найвищих результатів; технологічності, що гарантує отримання належного результату; фундаментальності, що забезпечує ефективну професійну діяльність; цілісності процесів управління, навчання і виховання).

2. Визначено та обґрунтовано, що ефективність формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук забезпечує впровадження низки педагогічних умов.

Перша педагогічна умова — *мотивація студентів до формування управлінської культури* — дала можливість виявити функції мотивації в навчальній діяльності майбутніх фахівців (спонукальну; спрямовувальну; регулятивну; прогнозувальну; контрольну), прагнення, потреби, інтереси магістрів освітніх, педагогічних наук.

Друга педагогічна умова — *створення позитивного соціально-психологічного клімату під час навчальних занять* — дала можливість виявити, що соціально-психологічний клімат впливає на колективний настрій, думку, а також на індивідуальне самопочуття в студентській групі, а, відповідно, на процеси навчання та формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. При створенні позитивного соціально-психологічного клімату слід враховувати його параметри, стан студентського колективу, вплив суб'єктів освітнього процесу, різні рівні їхньої взаємодії («студент–студент», «студент–викладач», «студент–група», «викладач–група»).

Третя педагогічна умова — *використання нестандартних методів навчання* — дала можливість окреслити важливість і шляхи використання нестандартних методів навчання у формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. Запропоновано проводити *нетрадиційні* заняття різних типів і видів (зокрема: інтегровані; міжпредметні; театралізовані тощо) з використанням різних *методів* (методи програмованого, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання, навчальні дискусії, ігрові методи, навчальний тренінг та ін.).

3. Для проведення педагогічного експерименту визначено структурні *компоненти* управлінської культури, *рівні* сформованості управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук. Обґрунтовано показники, за якими визначалися рівні сформованості когнітивного, мотиваційно-ціннісного і поведінкового компонентів та загальної управлінської культури. Підбрано діагностичний інструментарій та сформовано вибірку.

Проведено констатувальний експеримент, аналіз результатів якого засвідчив, що сформованість *когнітивного компонента* управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук відповідає таким рівням: низькому (32%), середньому (34%), достатньому (22%), високому (12% опитаних).

Сформованість *мотиваційно-ціннісного компонента* управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук відповідає таким рівням: низькому (32%), середньому (46%), достатньому (20%), високому (12% опитаних).

Сформованість *поведінкового компонента* управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук відповідає таким рівням: низькому (30%), середньому (52%), достатньому (10%), високому (8% опитаних).

Сформованість *управлінської культури* магістрів освітніх, педагогічних наук відповідає таким рівням: низькому (28%), середньому (44%), достатньому (16%), високому (12% опитаних).

4. Експериментальна перевірка підтвердила необхідність впровадження обґрунтованих педагогічних умов. Розроблено методичні рекомендації щодо формування у закладах вищої освіти управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребує практична реалізація впровадження педагогічних умов формування управлінської культури магістрів освітніх, педагогічних наук.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернацька Т.М. Основні чинники формування та розвитку управлінської культури керівника професійно-технічного навчального закладу. *Теорія та методи управління освітою*. 2015. № 2 (16). С. 1–13.
2. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти. *Шлях освіти*. 2008. С. 24–26.
3. Брюховецька О. Застосування нетрадиційних семінарських занять при підготовці студентів зі спеціальності «Психологія». *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 1. С. 42–47. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307953.pdf>
4. Вазова О. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами: зб. наук. пр. /за заг. ред. Л.А.Мартинець. Вип. 1. Ч. 2. Вінниця: ДонНУ ім. Василя Стуса, 2018. 140 с.*
5. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків: Основа, 2007. 176 с.
6. Васильченко Л.В. Як оцінювати культуру управління? *Директор школи*. 2001. №3. С. 50–55.
7. Вдовенко І.С. Використання активних методів навчання майбутніми вчителями у процесі вищої школи. URL:

http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2013_113_44.pdf

8. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики /Я.Б. Сікора. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий, 2011. Вип. 36. 301 с. С. 115–121.
9. Головка С.О. Технологічний підхід у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2018. № 2. С. 317–322.
10. Губа А.В. Концептуальні підходи до формування управлінської культури. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С.100–110.
11. Групова дискусія на заняттях з іноземної мови як метод формування професійно спрямованої знаннєвої компетенції // *Тренінгові технології як засіб формування знаннєвих та практичних компетенції досвід факультетів і кафедр*: зб. матеріалів наук.-метод. конф., 3–4 лют. 2009 р у 2 т. /МОН України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана» ; редкол.: А.М. Колот, С.В. Степаненко, О.О. Субіна, Т.В. Гуть. Київ : КНЕУ, 2009. Т. 1. С. 413–414.
12. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи: Монографія. К. : Логос, 1990. 140 с.
13. Єльнікова Г.В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2004. №35 (83). С. 2.
14. Задорожна-Княгницька Л.В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 40. С. 128–136.

15. Калініна Л.М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. №2. С. 35–44.
16. Калініна Л.М. Специфіка інформаційного управління закладами освіти. *Освіта і управління*. 2003. Т.6. №1. С. 47–66.
17. Калініна Л.М. Сутність феномену управління. *Директор школи*. 2000. № 2. С. 26–33.
18. Караван Ю.В., Саницька А.О., Ташак М.С. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. URL: <http://nauka.zinet.info/15/karavan.php>
19. Карплюк С.О. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі педагогічного ВНЗ. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць*. – Вип. 9. – Київ. – 2006. URL <http://eprints.zu.edu.ua/5632/1/5.pdf>
20. Ковальчук З.Я. Управлінська педагогічна діяльність як психолого-педагогічна система. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2013. Вип. 1. С. 295–304.
21. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.
22. Кравець Н.М., Гречановська О.В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. *Матеріали XLVI наук.-техн. конф. підрозділів ВНТУ*, Вінниця, 22–24 березня 2017р. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17640/2013.pdf?sequence=3>
23. Кравчук О. Управлінська культура керівника навчального закладу як чинник ефективного функціонування освітньої установи. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 15. С. 144–148.
24. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія. Полтава: 2007. 168 с.
25. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. Полтава: Техсервіс, 2006. 420 с.

26. Ксенофонтова М.М., Заболотна Т.М. Управлінська культура: сутність та особливості формування. *Вісник Сумського національного аграрного університету*. Серія: Економіка і менеджмент. 2012. Вип. 8. С. 81–86.
27. Лаврентьєва О.О. Напрями й підходи до організації методологічної підготовки менеджера освіти. *Народна освіта*. 2013. № 2 (20). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=518
28. Лебідь О.В. Методологічні підходи у формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2017. № 2. С. 255–263.
29. Лещенко М.П., Светлорусова А.В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.* /ред. Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 27 (31): V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти»: в 3 ч. Ч. 1. С. 75–82.
30. Литвинова Л. Організаційна культура управління державною установою: соціально-психологічний аспект. *Соціальна психологія*. 2009. № 5. С. 34–40.
31. Литвин О. Управління у сфері освіти як проблема наукового дослідження. *Матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи “Актуальні проблеми української освіти”* /Відп. за вип. О. Квас, упоряд. М. Крива. Вип. 13. Львів: Малий видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 76 с.
32. Литвин О. Формування управлінської культури магістрів освітніх педагогічних наук. *Матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи “Актуальні проблеми української освіти”* /Відп. за вип. О. Квас, упоряд. М. Крива. Вип. 12. Львів: Малий видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 105 с. С. 23–26.

33. Лосева Н.М., Степаненко Е.К. Сучасний підхід до вивчення особистості керівника освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 3. С. 66–73.
34. Немченко С.Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах: монографія. Бердянськ. 2017. 406 с.
35. Ніколайчук Н.М. Сутність та особливості мотивації як предмета педагогічного дослідження. *Народна освіта*. Вип. №17. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/nikolaychuk.htm
36. Олійник С.І. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 244 с.
37. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент: філософський аспект сутності поняття. *Науковий вісник УжНУ*. Серія Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. (2) 39. С. 168–171.
38. Опачко М.В. Культурологічний підхід у формуванні управлінської компетентності педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1 (40). С. 197–201.
39. Остапчук Д., Мирончук М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*. Зб. наук. пр. /за заг. ред. С.С.Вітвицької, Н.М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140–143. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13837/1/17.pdf>
40. Островерхова Н.М. Методологія формування технологічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 136 с.
41. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури. Київ: Вид-во Європ. у-ту фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 2000. 211 с.

42. Пашко Л.А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин. *Статистика України*. №2. 2004. С. 67–79.
43. Пашко Л.А. Володіння мистецтвом менеджменту людськими ресурсами як основа управлінської культури в державному управлінні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2003. №4. С. 56–76.
44. Пономаренко Т.О. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. *Науковий вісник Донбасу*. 2014. № 2. С. 45–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_2_13
45. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 157–163.
46. Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Зб. наук. пр. /Ред. кол. Л.І. Даниленко та ін. Київ: Логос, 2000. С. 280–284.
47. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації. /авт. кол.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; за ред. В.Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
48. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів: посібник /авт. кол.: В.І. Свистун, В.С. Болгаріна, В.А. Григор'єва, Г.В. Єльнікова, Л.Д. Кузьмінська, Ю.С. Палькевич, Л.М. Петренко; за ред. В.І. Свистун. Київ: ІПТО НАПН України, 2015. 141. с.
49. Романюк І. М., Богайчук В. Ж. Проблемне навчання — один із ефективних методів пошукової пізнавальної діяльності слухачів *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. №6 (25). С. 91–97.
50. Сагарда В. Складові системи підготовки педагогів природничих дисциплін. *Вчитель природничих наук*. 2006. №2. 2006. С. 36–41.

51. Святоха В.А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). С. 237–242.
52. Семанчина В. Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 430–437.
53. Тимошко Г.М. Готовність майбутнього керівника до управління ЗНЗ: етапи формування. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2003. №4. С. 68–75.
54. Український педагогічний словник /уклад. С.У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
55. Управління навчальним закладом: підруч. /авт. кол.: С.Г. Немченко, О.Б. Голік, О.А. Кривильова, О.В. Лебідь. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с.
56. Хмизова О.В. Формування управлінської культури майбутніх вчителів початкових класі як складової їх управлінської компетентності. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу* /під заг. ред. С.І. Якименка. Київ: Видав. Дім «Слово», 2011. С. 305–343.
57. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник. Київ: Академвидав, 2003. 608. с.
58. Хомік О.М. Мотивація досягнення успіху як вагомий чинник формування управлінської культури майбутніх економістів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. №3. С. 131–135.
59. Чернякова Ж. Формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8. С. 197–214.
60. Чернякова Ж.Ю. Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади. *Проблеми інноваційного*

розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. С. 387–410.

61. Ярковой О.М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05. Харків, 2002. 19 с.
62. Якібчук М.І. Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Луганськ, 2010. 20 с.
63. Ягупов В.В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки.* 2013. № 4 (96). С. 291–301.
64. Kovalchuk L. Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers. *European Scientific Journal.* 2014. Vol. 10, № 22. P. 69–88. URL: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3906/3697>

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета на виявлення на виявлення знань основних понять, які стосуються управлінської культури

1. Назвіть основні поняття, які характеризують управлінську культуру.
2. Що таке управлінська культура?
3. Що таке культура управління?
4. Що таке управлінський процес?

5. Назвіть групи чинників, які впливають на формування управлінської культури.
6. Визначте форми і методи реалізації управлінської діяльності.

Додаток Б

Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОС)

В. Синявський, В. Федоришин [68]

Запропонований вам тест містить 40 питань. Прочитайте їх та дайте відповіді на всі питання за допомогою бланка. На бланку надруковані номери питань. Якщо ваша відповідь на питання позитивна, тобто ви погоджуєтесь з тим, про що запитують у питанні, то на бланку відповідний номер обведіть кружечком. Якщо ваша відповідь негативна, тобто ви не погоджуєтесь, то відповідний номер закресліть».

Опитувальник

1. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх знайомих до прийняття ними вашої думки?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, яку завдали вам хтось із приятелів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися у критичній ситуації, що склалась?
5. Чи є у вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається вам займатись громадською роботою?
7. Чи вірно, що вам приємніше та простіше проводити час з книжками або з якими-небудь іншими справами, ніж з людьми?
8. Якщо виникли які-небудь завади у здійсненні ваших намірів, то чи легко відступаєте від них?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком?
10. Чи любите ви придумувати та організовувати зі своїми приятелями різні ігри та розваги?
11. Чи важко вам включатись у нову для вас компанію?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви добитися, щоб ваші приятелі, колеги діяли у відповідності з вашою думкою?
15. Чи важко ви адаптуєтесь у новому колективі?
16. Чи вірно, що у вас не буває конфліктів з колегами з причини невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитись та поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути одному?
20. Чи правда, що ви зазвичай погано орієнтуєтесь при незнайомих умовах?
21. Чи подобається вам постійно знаходитись серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи зазнаєте ви почуття утруднення, незручності, якщо прийдеться проявити ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?
24. Чи правда, що ви стомлюєтесь від частого спілкування з приятелями?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?

26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів ваших друзів, знайомих?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи вірно, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не дуже важко внести пожвавлення в малознайому компанію?
30. Чи брали ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте себе невимушено, попавши у незнайому вам компанію?
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе достатньо впевненим та спокійним, коли потрібно говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи вірно, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви потрапляєте у центр уваги своїх товаришів?
39. Чи часто ви соромитесь, відчуваєтесь незручно при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх приятелів?

Рівні комунікативних і організаторських схильностей:

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

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

Сума балів 5-8 говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчувають себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми.

Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

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

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

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

Додаток В

Анкета на виявлення прагнення до саморозвитку в професійній діяльності

1. «В ситуації, коли б Вам довелося поступати тепер чи обрали б ту ж саму спеціальність?»

- 1) ні;
- 2) ймовірно, що, ні;
- 3) важко відповісти;
- 4) так;
- 5) ймовірно, що, так.

2. «Чи бажаєте Ви працевлаштуватися за спеціальністю, на якій навчаєтеся?»

- 1) ні;
- 2) ймовірно, що, ні;
- 3) важко відповісти;
- 4) так;
- 5) ймовірно, що, так.

3. Які Ви маєте плани після випуску із вищого навчального закладу?».

Перед Вами подані деякі характеристики Вашої майбутньої професійної сфери, то назвіть найбільш суттєві та значущі характеристика для Вас:

- 1) високе посадовий статус;
- 2) матеріальне благополуччя;
- 3) стабільність робочого місця та адекватні умови роботи;
- 4) статусне положення, яке передбачає владу та можливість впливу на людей;
- 5) високе соціальне положення;
- 6) творче самовираження;
- 7) отримання задоволення від виконання професійних обов'язків;
- 8) особистісний розвиток;
- 9) не складна професійна діяльність;
- 10) професійна діяльність, яка дає можливість проявити самостійність;
- 11) Ваш варіант відповіді _____

4. Скажіть чи приймаєте Ви участь в різних наукових конкурсах, які влаштовує Ваш ВНЗ або інший начальний заклад

- 1) завжди;

2) інколи;

3) ні.

5. Скажіть чи задоволені Ви тим, як у Вашому навчальному закладі Вас готують до здійснення професійної діяльності?

1) так;

2) ймовірно, що так;

3) ймовірно, що ні;

4) ні;

5) складно сказати.

6. Як Ви вважаєте Ваш ВНЗ сприяє чи здійснює підготовку до реалізації Вашої професійної діяльності?

1) ні;

2) ймовірно, що, ні;

3) важко відповісти;

4) так;

5) ймовірно, що, так.

7. Чи є у Вас прагнення та бажання приймати участь у наукових заходах, які направлені на розвиток Ваших професійних здібностей та вмінь з управлінської культури

1) ні;

2) ймовірно, що, ні;

3) важко відповісти;

4) так;

5) ймовірно, що, так.

8. Скажіть чи є у Вас прагнення та бажання знати про тренінги, програми, які спрямовані на розвиток професійних здібностей та вмінь до реалізації управлінської діяльності?

1) ні;

2) ймовірно, що, ні;

- 3) важко сказати;
- 4) так;
- 5) ймовірно, що, так.

9. Чи бажаєте Ви досягати успіху під час реалізації управлінської діяльності

- 1) ні;
- 2) ймовірно, що, ні;
- 3) важко сказати;
- 4) так;
- 5) ймовірно, що, так.

Обрахунок результатів. Кожне питання має варіанти відповідей. Підраховувалася кількість студентів, які дали відповідь «*Ні*», «*ймовірно, що, ні*», «*важко сказати*», «*так*», «*ймовірно, що, так*». Так рахувалося кожне питання.

Додаток Д

Методика оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності

А.О. Кареліна (у модифікації Т.М. Осадченко)

Всі пункти шкали оцінюються в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до формування управлінської культури майбутніх педагогів. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні».

1. Чи бажали б Ви створити щось нове у сфері своєї майбутньої професійної діяльності?

2. Якщо Ви позбавитеся можливості працювати вчителем, то чи втратить сенс Ваше життя?

3. Чи лякають Вас несподіванки які можуть виникнути у професійній діяльності та які потребуватимуть нових виходів із ситуацій?

4. Чи вважаєте Ви, що навчальні заняття у Вашому закладі вищої освіти сприяють формуванню управлінської культури студентів?

5. Чи відвідували б Ви заради нових знань щодо формування управлінської культури спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями?

6. Чи вважаєте Ви студентів активними учасниками освітнього процесу?

7. Чи вважаєте Ви, що тільки оволодіння знаннями з проблеми формуванню управлінської культури майбутнього вчителя, отриманими Вами під час навчання у закладі вищої освіти, дадуть можливість в майбутньому здійснювати управлінську діяльність в професії?

8. Чи вважаєте Ви, що Ваша майбутня професійна діяльність із застосуванням практичних навичок в управлінському процесі, отриманих у процесі навчання, надасть можливість Вам бути професіоналом?

9. Чи вважаєте Ви, що організація у закладі вищої освіти заходів з формування управлінської культури студентів має першорядне значення, і Ви залюбки будете приймати участь у подібних заходах?

10. Чи згодні Ви з тим, що у студентів не можна сформувати управлінську культуру навички та вміння?

11. На Вашу думку, чи обов'язково завдання формування формуванню управлінської культури у студентів повинне супроводжувати професійну діяльність різних спеціалістів, що мають відношення до управлінської діяльності?

За відповідь «так» нараховується 5 балів;

«скоріше так, ніж ні» — 4 бали;

«не можу відповісти» — 3 бали,

«скоріше ні, ніж так» — 2 бали,

«ні» — 1 бал.

Рівні:

Сума балів 11–20 — *низький*.

Сума балів 21–30 — *середній*.

Сума балів 31–55 — *високий*.

**Анкета на виявлення місця професійних цінностей у структурі
мотиваційно-ціннісний ієрархії**

1. Оцініть, будь ласка, за 5-ти бальною шкалою важливість наступних характеристик Вашого життя:

1. Матеріальне благополуччя;
2. Сімейне благополуччя;
3. Можливість творчого самовираження;
4. Здоров'я;
5. Професійна самореалізація;
6. Суспільне визнання;
7. Соціальна активність.

2. Чи відносите Ви навчання до однієї з головних ціннісних орієнтацій Вашого життя?

1. Так
2. Ні
3. Частково

3. Чи вважаєте Ви за необхідне планувати:

1. Свою професійну кар'єру: (це необхідно; очевидно, це потрібно; зовсім не потрібно; не задумувались)

2. Свій спосіб життя з орієнтацією на збереження і зміцнення здоров'я: (це необхідно; очевидно, це потрібно; зовсім не потрібно; не задумувались)

4. Перед Вами подані твердження оцініть їх за 10-бальною шкалою:

- 1) кар'єрне зростання в межах конкретної професійної сфери;
- 2) обрання трудової діяльності, яка непов'язана з Вашою професійною спеціальністю;
- 3) проявити лідерські здібності, а також прагнення проявляти владу по відношенню до інших;
- 4) займати керівні посади і бути кращим;

5) мати змогу проявляти самостійність та не обтягуватися правилами встановленими організацією;

6) отримати роботу при виконанні якої немає режиму чи якихось інших обмежень;

7) стабільність трудової діяльності та робочого місця, яке має соціальні гарантії;

8) працевлаштуватися на роботу, яка буде стабільною;

9) кар'єрне зростання, яке не потягне за собою змін в особистому житті;

10) проявляти комунікативні здібності;

11) кар'єра та сімейні життя повинні бути рівнозначними;

12) у професійній діяльності вирішувати складні проблеми;

13) найважливішими сторонами кар'єри є змагання з іншими та перемога над ними;

14) намагатися до кар'єрного зростання необхідно лише у тому випадку, коли професійна діяльність дозволяє жити собі на задоволення;

15) успішність кар'єрного зростання можна судити за посадою яку обіймаєш.

Питання, які мають варіанти відповідей обраховуються наступним чином. Підраховувалася кількість студентів, які дали відповідну відповідь. Так рахувалося кожне питання. Твердження, які необхідно було оцінити за 10-ти бальною шкалою також вираховувалися частотно. Тобто визначалася кількість студентів, які оцінили твердження в 1 бал, потім в 2 бали і так далі...

Додаток Ж

Методика «Стиль керівництва» (А.Л. Журавльова) [65]

1. Розподіл повноважень між керівниками і підлеглими:
 - а) централізує керівництво, вимагає, щоб про всі деталі доповідали саме йому;
 - б) пасивний у виконанні управлінських функцій;
 - в) чітко розподіляє функції між собою, своїми заступниками та підлеглими;
 - г) очікує вказівок зверху або навіть вимагає їх;
 - д) централізує керівництво тільки у важких ситуаціях.
2. Дії керівника в критичних (напружених) ситуаціях:
 - а) переходить на більш жорсткі методи керівництва;
 - б) не змінює способи керівництва;
 - в) не обходиться без допомоги вищих керівників;
 - г) починає більш тісно взаємодіяти з підлеглими;
 - д) погано справляється зі своїми обов'язками.
3. Контакти керівника з підлеглими:
 - а) недостатньо товариський, з людьми розмовляє мало;
 - б) регулярно спілкується з підлеглими, говорить про стан справ у колективі, про труднощі, які потрібно подолати;
 - в) вміє спілкуватися, але спеціально обмежує спілкування з підлеглими, тримається від них на відстані;
 - г) намагається спілкуватися з підлеглими, але при цьому відчуває труднощі у спілкуванні;
 - д) спілкується в основному з активом колективу.
4. Продуктивність роботи колективу в відсутність керівника:
 - а) виконавці працюють гірше;
 - б) колектив не знижує продуктивності;
 - в) виконавці постійно працюють не в повну силу;
 - г) продуктивність роботи підвищується;

д) колектив працює з перемінним успіхом.

5. Відношення керівника до порад і запереченням з боку виконавців:

а) сам звертається за порадою до підлеглих;

б) не допускає, щоб керовані йому радили і тим більше заперечували;

в) підлеглі не тільки радять, але можуть давати вказівки своєму керівникові;

г) керівник радиться навіть тоді, коли обставини не особливо вимагають цього;

д) якщо виконавці знають, як краще виконати роботу, вони говорять про це свого керівника.

6. Контроль діяльності підлеглих:

а) контролює від випадку до випадку;

б) завжди дуже строго контролює роботу окремих виконавців та колективу в цілому;

в) контролюючи роботу, завжди помічає позитивні результати, хвалить виконавців;

г) контролюючи, завжди вишукує недоліки в роботі;

д) нерідко втручається в роботу виконавців.

7. Співвідношення рішень виробничих і соціально-психологічних завдань у процесі керівництва колективом:

а) його цікавить тільки виконання плану, а не ставлення людей один до одного;

б) вирішуючи виробничі завдання, намагається створити хороші стосунки між людьми в колективі;

в) у роботі не зацікавлений, підходить до справи формально;

г) більше уваги приділяє налагодженню взаємин у колективі, а не виконання виробничих завдань;

д) коли потрібно, захищає інтереси своїх підлеглих.

8. Характер наказів керівника:

а) наказує так, що хочеться виконувати;

б) наказувати керівник не вміє;

в) прохання керівника не відрізняється від наказу;

- г) накази приймаються, але виконуються недостатньо добре і швидко;
- д) його накази викликають у керованих ним невдоволення.

9. Ставлення керівника до критики з боку підлеглих:

- а) зазвичай не ображається, прислухається до неї;
- б) вислуховує, навіть обіцяє вжити заходів, але нічого не робить;
- в) не любить, коли його критикують, і не намагається приховати це;
- г) приймає критику лише з боку вищестоящих керівників;
- д) не реагує.

10. Поведінка керівника за нестачі знань:

- а) сам вирішує навіть ті питання, з якими не зовсім добре знайомий;
- б) якщо щось не знає, то не боїться це показати і звертається за допомогою до інших;
- в) не прагне поповнити свої знання;
- г) коли чогось не знає, приховує це і намагається самостійно заповнити недолік знань;
- д) якщо не знає, як вирішити питання або виконати роботу, то доручає це своїм підлеглим.

11. Розподіл відповідальності між керівником і підлеглими:

- а) складається враження, що він боїться відповідати за свої дії, хоче зменшити свою відповідальність;
- б) відповідальність розподіляє між собою і своїми підлеглими;
- в) всю відповідальність покладає тільки на себе;
- г) нерідко підкреслює відповідальність вищих керівників, намагається свою відповідальність перекласти на них;
- д) буває, що керівник, будучи відповідальним за якусь справу, намагається перекласти його на своїх заступників або нижчестоящих керівників.

12. Ставлення керівника до своїх заступників або помічників:

- а) намагається, щоб його заступники були кваліфікованими фахівцями;
- б) він домагається безвідмовного підпорядкування заступників і помічників;

- в) керівнику байдуже, хто в нього працює заступником (помічником);
- г) обережний стосовно заступникам, тому що боїться за своє становище;
- д) не бажає мати поруч дуже кваліфікованого фахівця.

13. Емоційна задоволеність виконавця за відсутності керівника:

- а) виконавці задоволені, коли відсутня керівник, вони відчують деяке полегшення;
- б) з керівником працювати цікаво, тому очікують його повернення;
- в) відсутність керівника не помічається виконавцями;
- г) спочатку виконавці задоволені, що керівник відсутній, а потім нудьгують;
- д) спочатку відсутність керівника відчувається виконавцями, а потім швидко забувається.

14. Переважаючі методи впливу на підлеглих:

- а) для виконання якоїсь роботи йому нерідко доводиться умовляти своїх підлеглих;
- б) завжди що-небудь наказує, розпоряджається, наставляє, але ніколи не просить;
- в) часто звертається до підлеглих з дорученнями, проханнями, порадами;
- г) часто робить керованим зауваження і догани;
- д) його зауваження завжди справедливі.

15. Характер звернення керівника з підлеглими:

- а) завжди звертається до підлеглих чемно і доброзичливо;
- б) по відношенню до підлеглих буває нетактовним і навіть грубим;
- в) у зверненні до підлеглих часто виявляє байдужість;
- г) створюється враження, що ввічливість керівника нещира;
- д) характер поводження з підлеглими у нього часто змінюється.

16. Участь членів колективу в управлінні:

- а) керівник привертає членів колективу до управління;
- б) нерідко керівник перекладає свої функції на інших;

- в) управлінські функції не закріплюються стабільно, їх розподіл може змінюватися;
- г) буває, що управлінські функції фактично приймають на себе інші члени колективу, а не керівник;
- д) управлінські функції виконує тільки керівник.

17. Підтримання керівником трудової дисципліни:

- а) прагне до формальної дисципліни та ідеального підпорядкування;
- б) не може впливати на дисципліну;
- в) вміє підтримати дисципліну і порядок;
- г) дисципліна виглядає хорошою, оскільки підлеглі бояться керівника;
- д) недостатньо припиняє порушення дисципліни.

18. Характер спілкування керівника з виконавцями:

- а) спілкується з підлеглими тільки з ділових питань;
- б) розмовляючи з підлеглими про справу, керівник запитує і про особисте, про сім'ю;
- в) часто спілкується з особистих питань, не торкаючись справи;
- г) ініціатива спілкування виходить від виконавців, керівник рідко заговорює сам;
- д) нерідко керівника важко зрозуміти в спілкуванні з ним.

19. Характер прийняття рішення по керівництву колективом:

- а) керівник одноосібно виробляє рішення або скасовує їх;
- б) рідко береться за виконання складної справи, а скоріше йде від цього;
- в) намагається вирішувати разом із підлеглими, одноосібно вирішує тільки самі термінові й оперативні питання;
- г) вирішує лише ті питання, які самі виникають, не намагається заздалегідь передбачити їх рішення;
- д) береться за вирішення в основному дрібних питань.

20. Взаємовідносини між людьми в колективі:

- а) в колективі недостатньо розвинені взаємодопомога і взаємна довіра;

- б) намагається, щоб на роботі у підлеглих був гарний настрій;
- в) у колективі спостерігається підвищена плинність кадрів, люди нерідко йдуть з колективу і не шкодують про це;
- г) люди ставляться одне до одного чуйно, по-дружньому;
- д) у присутності керівника виконавцям постійно доводиться працювати в напрузі.

21. Надання самостійності підлеглим:

- а) сприяє тому, щоб підлегли працювали самостійно;
- б) іноді керівник нав'язує свою думку, а каже, що це думка більшості;
- в) виконавці працюють більше за вказівками керівника, ніж самостійно;
- г) виконавці надані самим собі;
- д) надає підлеглим самостійність лише час від часу.

22. Ставлення керівника до порад інших:

- а) регулярно радиться з виконавцями, особливо з досвідченими працівниками;
- б) радиться з підлеглими тільки в складній ситуації;
- в) зазвичай радиться із заступниками та нижчестоящими керівниками, але не з рядовими виконавцями;
- г) із задоволенням прислухається до думки колег;
- д) радиться тільки з вищестоящими керівниками.

23. Співвідношення ініціативи керівника і підлеглих:

- а) ініціатива підлеглих керівником не береться;
- б) вважає, що краще зробити менше (тоді менше запитають);
- в) керівник підтримує ініціативу підлеглих;
- г) керівник не може діяти сам, а чекає, коли його «підштовхнуть»;
- д) ініціативу не проявляють ні керівник, ні підлегли.

24. Характер вимогливості керівника:

- а) його улюблене гасло: «Давай, давай!»;
- б) він вимогливий, але разом і справедливий;

в) про нього можна сказати, що він буває занадто суворим і навіть прискіпливим;

г) мабуть, він не дуже вимоглива людина;

д) керівник вимогливий до себе і до інших.

25. Ставлення керівника до нововведень:

а) напевно, він консервативний, тому що боїться нового;

б) охоче підтримує доцільні нововведення;

в) підтримуючи нововведення у сфері виробництва, з великими труднощами змінює характер спілкування з людьми;

г) у нього краще виходить із нововведеннями у невиробничій сфері (в побуті, а відпочинку, в міжособистісних відносинах);

д) нововведення проходять повз керівника.

26. Залучення членів колективу до вироблення рішень:

а) у своїй роботі широко спирається на громадські організації;

б) багато питань вирішуються колективом на загальних зборах;

в) деякі важливі справи вирішуються фактично без участі керівника, його функції виконують інші;

г) більшість питань вирішує за колектив сам керівник;

д) керівник сприяє впровадженню різних форм самоврядування в колективі:

27. Ставлення керівника до самого себе:

а) керівнику байдуже, що про нього думають підлеглі;

б) ніколи і ні в чому не проявляє своєї переваги над виконавцями;

в) вважає себе незамінним в колективі;

г) захоплено займається своєю справою і не думає про те, як його оцінюють;

д) керівник зайве критичний по відношенню до виконавців

Суму балів по кожному стилю керівництва приведіть до цифри, зручною для подальшого аналізу: розділіть на 10 і округлите до цілого значення.

№ п/п	Варианты ответов				
	а	б	в	г	д
1	Д = 3	П = 2	К = 3	П = 3	К = 2
2	Д = 3	К = 2	П = 1	К = 3	П = 3
3	П = 1	К = 2	П = 2	К = 1; П = 2	К = 2
4	Д = 1	К = 2	П = 2	П = 1	К = 2
5	К = 3	Д = 2	П = 2	П = 2; К = 1	К = 2
6	П = 3	Д = 3	К = 3	Д = 3	Д = 2
7	Д = 1	К = 1	П = 2	П = 1; К = 1	К = 1
8	К = 3	П = 3	Д = 2	П = 2	Д = 3
9	К = 2	П = 2	Д = 2	Д = 2; П = 2	П = 2
10	Д = 2	К = 2	П = 1	Д = 2; К = 2	К = 1; К = 2
11	П = 2	К = 2	Д = 2	Д = 1; П = 2	Д = 2; П = 1
12	К = 1	Д = 1	П = 1	Д = 2	Д = 3
13	Д = 2	К = 2	П = 2	К = 1	Д = 1; П = 2
14	П = 3	Д = 3	К = 3	Д = 2	К = 3
15	К = 2	Д = 2	П = 2	Д = 2	Д = 2; П = 2
16	К = 2	Д = 1; П = 1	Д = 1; П = 2	П = 3	-
17	Д = 2	П = 2	К = 2	Д = 2	П = 3
18	Д = 3	К = 3	П = 2; К = 1	П = 2; Д = 1	П = 1
19	Д = 3	П = 2	К = 3	П = 3	П = 3
20	Д = 1	К = 1	П = 1	К = 2	Д = 2
21	К = 2	Д = 2	Д = 2	П = 2	Д = 2
22	К = 2	Д = 1; К = 2	Д = 2; К = 1	К = 2	Д = 2
23	Д = 2	П = 2	К = 2	П = 2	П = 3
24	Д = 3	К = 3	Д = 2	П = 3	К = 2
25	П = 1	К = 1	Д = 2	К = 2	П = 2
26	К = 2	К = 3	П = 3	Д = 3	К = 3
27	П = 1	К = 2	Д = 1	К = 2	Д = 3
Д =	К =	П =			

**Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу
відповідальності (ОДЛСО) (І.А. Кочарян) [66]**

- 1 Я завжди якісно виконую свою роботу.
- 2 Я завжди наполегливо йду до своєї мети.
- 3 Відчуваю почуття провини перед батьками, якщо роблю невірні вчинки.
- 4 Ніколи не підводжу свою сім'ю.
- 5 Зазвичай, моя поведінка відповідає прийнятим в суспільстві нормам і правилам.
- 6 Мої уявлення про сім'ю схожі з батьківськими.
- 7 Зазвичай, я поступаю так, як мені радять.
- 8 Головне для мене в роботі – це якісно її виконати.
- 9 Я завжди допомагаю своєму колективу (групи).
- 10 Я часто фіксую увагу на труднощі в роботі (навчанні).
- 11 Я завжди виконую обіцянки за будь-яких умов.
- 12 Я завжди доводжу справу до логічного завершення.
- 13 Я завжди виконую доручену мені завдання.
- 14 Дуже засмучуюся, якщо результат моєї роботи не задовольняє значущих для мене людей.
- 15 Зазвичай, я не роблю ті вчинки, які можуть викликати осуд батьків.
- 16 Я дотримуюся консервативної позиції в сімейних відносинах.
- 17 Мене можна назвати правильною людиною.
- 18 Моя поведінка спонтанно і залежить від моїх бажань.
- 19 Я дотримуюся порад своїх близьких.
- 20 Все хороше, що є в мені, завдяки вихованню, яке мені дали батьки.
- 21 Я не звертаю уваги на складності, які зустрічаються.
- 22 Якщо з моєю думкою не рахуються мої близькі, мене це дуже злить і засмучує.
- 23 Я доводжу справу до кінця, навіть якщо воно мені не вигідно.
- 24 Зазвичай, я не починаю нову роботу, поки не завершу стару.
- 25 Я завжди виконую відповідальне доручення, але при цьому відчуваю негативні емоції.
- 26 На роботі, в навчанні я дотримуюся існуючих норм і традицій і не прагну їх змінити.
- 27 Думка значущих для мене людей, зазвичай, є визначальним.
- 28 Мене хвилює несправедливість в навколишньому світі, яку я не можу змінити.
- 29 Я потураю своїм слабкостям.
- 30 Для мене потреби сім'ї важливіше моїх особистих.
- 31 Мені подобається, коли мені підкоряються.
- 32 Я прагну до досягнення успіху заради своєї сім'ї.
- 33 Боюся, що доручену мені справу не виконаю.
- 34 Для мене важливо відчувати визнання батьків і керівництва на роботі, в навчанні.

- 35 В ситуації, коли треба зробити вибір, я поступаю так, як радить начальник.
- 36 Щодо свого здоров'я я повністю покладаюся на інших.
- 37 Якщо я хворію, то застосовую всі заходи, щоб швидше одужати.
- 38 У мене немає будь-яких конкретних принципів або правил, якими я керуюся в житті.
- 39 Вважаю, що я багато зробив для своїх друзів.
- 40 Я завжди допомагаю своїм друзям, навіть якщо для мене це складно.
- 41 Я скептично ставлюся до думки інших.
- 42 Якщо мене чи моїх близьких образять, я обов'язково покараю кривдника.
- 43 Я вважаю, що має сенс доводити почате до кінця, тільки тоді коли, це приносить користь оточуючим.
- 44 Зазвичай, в питаннях, що стосуються мого здоров'я, я раджуся з батьками.
- 45 Відносини з людьми я будую так, як це роблять інші.
- 46 Я дуже переживаю, якщо здійснюю вчинок, який можна назвати неправильним.
- 47 Я завжди завершую розпочату мною справу.
- 48 В важких ситуаціях я не потребую підтримки оточуючих.
- 49 Мої інтереси часто збігаються з інтересами колективу, в якому я працюю.
- 50 Я завжди відповідально виконую дане мені моєю родиною завдання.
- 51 Думка інших людей про мене не хвилює.
- 52 Зазвичай, я дотримуюся встановлені в навчанні правила.
- 53 Я боюся, що виконана мною робота може бути марна.
- 54 Мої вчинки відповідають прийнятим в суспільстві нормам і є правильними.
- 55 Я віддаю перевагу на прийом до лікаря ходити в супроводі когось із близьких мені людей.
- 56 Зазвичай, я дуже насторожено ставлюся до нових знайомих.
- 57 Я завжди роблю тільки те, що мені щиро хочеться.
- 58 До труднощів в роботі я ставлюся спокійно і намагаюся з ними самостійно впоратися.
- 59 Я вважаю, що моїм близьким потрібна моя допомога.
- 60 Якщо моя сім'я про що-небудь мене просить, я не відмовляю.
- 61 Не люблю замислюватися про свої вчинки.
- 62 Охоче даю обіцянки і завжди їх виконую.
- 63 Я виконую обіцяне при будь-яких обставинах.
- 64 Я усвідомлюю, що мої батьки накладають на мене певні очікування і намагаюся їх реалізувати.
- 65 Зазвичай, я не замислююся про кінцевий результат своїх дій.
- 66 Моя поведінка залежить не від моїх власних спонукань, а від зовнішньої необхідності, боргу.
- 67 Всі рішення я приймаю обдумано і намагаюся чітко спрогнозувати свою діяльність.

Середній рівень вираженості ознаки відповідає інтервалу на шкалі Стен від 3,5 до 7,5.

Інтервал від 0 до 3,5 - низька вираженість даної ознаки.

Інтервал від 7,5 до 10 - висока вираженість даної ознаки.

Додаток И**Методика діагностики ступеню готовності до ризику Шуберта [69]**

1. Чи перевищили б Ви встановлену швидкість, щоб якомога швидше надати необхідну медичну допомогу тяжкохворій людині?
2. Чи погодились би Ви заради гарного заробітку взяти участь у небезпечній і довготривалій експедиції?
3. Чи перешкодили б Ви втечі небезпечного грабіжника?
4. Чи могли б Ви їхати на підніжці товарного вагона на швидкості понад 100 км/год?
5. Чи можете Ви вдень після безсонної ночі нормально працювати?
6. Чи почали б Ви першим переходити дуже холодну річку?
7. Чи позичили б Ви другу значну суму грошей, будучи не зовсім впевненим, що він зможе Вам повернути ці гроші?
8. Чи ввійшли б Ви разом із приборкувачем у клітку з левами за його запевнень, що це безпечно?
9. Чи могли б Ви під керівництвом зовні вилізти на високу фабричну трубу?
10. Чи могли б Ви без тренування керувати парусним човном?
11. Чи ризикнули б Ви вхопити за вуздечку коня, який біжить?
12. Чи могли б Ви після 10 бокалів пива їхати на велосипеді?
13. Чи могли б Ви здійснити стрибок з парашутом?
14. Чи могли б Ви за необхідності проїхати без білета від Талліна до Києва?
15. Чи могли б Ви здійснити автотурне, якби за кермом був Ваш знайомий, котрий нещодавно потрапив у тяжку дорожню пригоду?
16. Чи могли б Ви з 10-метрові висоти стрибнути на тент пожежної команди?
17. Чи могли б Ви, щоб позбутися тривалої хвороби з постільним режимом, погодитися на небезпечну для життя операцію?

18. Чи могли б Ви стрибнути з підніжки товарного вагона, що рухається зі швидкістю 50 км/год?
19. Чи могли б Ви, в екстреному випадку, разом із сімома іншими людьми піднятися в ліфті, розрахованому лише на шістьох осіб?
20. Чи могли б Ви за велику грошову винагороду перейти з зав'язаними очима жваве вуличне перехрестя?
21. Чи взяли б Ви за небезпечну для життя роботу, якщо б за неї добре платили?
22. Чи могли б Ви після 10 чарок горілки вирахувати відсотки?
23. Чи могли б Ви за наказом Вашого начальника взятись за високовольтний дріт, якби він запевнив Вас, що дріт знеструмлений?
24. Чи могли б Ви після кількох попередніх пояснень керувати гелікоптером?
25. Чи могли б Ви, маючи білети, але без грошей і продуктів, доїхати від Ужгорода до Харкова?

2 бали — цілком згоден, «так»;

1 бал — швидше «так», ніж «ні»;

0 балів — ні «так», ні «ні», щось середнє;

1 бал — швидше «ні», ніж «так»;

2 бали — абсолютно не згоден «ні».

Підрахуйте суму набраних Вами балів відповідно до інструкції.

Тест оцінюють за неперервною шкалою як відхилення від середнього значення. Позитивні відповіді свідчать про схильність до ризику. Значення тесту: від -50 до +50 балів.

Результат. Менше -30 балів: занадто обережні; від -10 до +10 балів: середнє значення; більш як +20 балів: схильність до ризику.

Висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникання невдач (захистом). Готовність до ризику пов'язана прямо пропорційно з кількістю допущених помилок.

Додаток К

Методика рівня сформованості педагогічної рефлексії**О. Калашнікової [67]**

Ваші увазі представлено 34 запитання. Прочитайте уважно кожне з них. Відповідаючи на запитання, у разі позитивної відповіді поставте у відповідну колонку знак «+», а у разі негативної відповіді – знак «-».

1. Чи були у Вас випадки, коли аналіз Вашого вчинку пов'язаний із збереженням і зміцненням здоров'я, примирював Вас із вашими близькими?

2 Чи змінилися Ваші ціннісні орієнтації на підтримку стану здоров'я після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, вирішили змінити їх?

3 Чи часто Ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки у конфліктних ситуаціях?

4 Чи часто буває так, що Ваша поведінка у конфліктній ситуації залежить від емоційного стану?

5 Чи ставите Ви себе у своїй уяві на місце якої-небудь незнайомої Вам людини, яка нехтує станом власного здоров'я і не дотримується правил здоров'язбереження?

6 Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач співставляючи їх з нехтуванням станом власного здоров'ям?

7 Чи довго Ви згадуєте зустріч з людиною яка нехтує станом власного здоров'я і не дотримується правил здоров'язбереження?

8 Чи намагались Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас тривалий час не виникало проблемних ситуацій?

9 Як Ви вважаєте, це пов'язано з особистою потребою розібратися в собі?

10. Ви аналізуєте свою поведінку у здоров'язбереженні, щоб порівняти себе з іншими?

11 Чи були у Вас випадки, коли аналіз ситуації пов'язаної із здоров'ям призводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни Вашої точки зору або переоцінки самого(мої) себе?

12 Чи часто Ви усвідомлюєте причини власних вчинків?

13 Чи часто Ви аналізуєте здоров'язбережувальну поведінку оточуючих Вас людей, уникаючи аналізу власної?

14 Чи намагаєтесь Ви виявити для себе причини своєї поведінки?

15 Чи вважаєте Ви однозначною і беззаперечно правильною для себе думку людини, авторитетної в проблемі із здоров'ям, що цікавить Вас?

16 Чи намагаєтесь Ви аналізувати думки авторитетних людей?

17 Чи піддаєте Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?

18 Чи протиставляєте Ви думці авторитетної людини свої добре обдумані аргументи проти?

19 Чи співпадає, як правило, Ваша точка зору з проблеми здоров'язбереження із думкою авторитетної людини у цій галузі?

20 Чи намагаєтесь Ви знайти причину недозволених життєвих протиріч, що стосуються Вас і від яких залежить Ваше здоров'я?

21 Чи буває так, що людські цінності, прийняті у суспільстві, Ви піддаєте критичному аналізу?

22 Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний образ думок?

23 Чи вважаєте Ви, що вміння аналізувати Вами свою здоров'язбережувальну поведінку завжди призводить до прийняття єдино правильного рішення?

24. Чи намагаєтесь Ви аналізувати свою або чужу здоров'язбережувальну поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних та неприємних для Вас емоцій?

25 Чи замислюєтеся Ви про поведінку сторонніх Вам людей, порівнюючи їх з собою?

26 Чи намагаєтеся Ви зайняти позицію сторонньої Вам людини у конфліктній ситуації, зіставляючи її із власною?

27 Чи вели Ви коли-небудь щоденники, куди записували свої думки, переживання пов'язані із станом власного здоров'я та способу життя?

28 Аналізуючи свої невдачі у способі життя, чи схиляєтеся Ви до оцінки своєї поведінки?

29 Чи часто, аналізуючи свої невдачі у способі життя, Ви у більшій мірі приходите до висновку, що винен безлад у соціальному житті?

30 Чи властива аналізу Вашої здоров'язбережувальної поведінки більшою мірою емоційна оцінка?

31 Чи присутня в аналізі власної здоров'язбережувальної поведінки чітка словесна логіка?

32 Чи часто суспільство здатне нав'язати Вам певну манеру поведінки, спосіб життя?

33 Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе дотримуватися всіх рекомендацій моди, певного стилю одягу, способу життя тощо?

34 Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку та спосіб життя, Ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

Ключ

1. +	2. +	3. +	4. -	5. +	6. +	7. +	8. +	9. +	10. -
11. +	12. +	13. -	14. +	15. -	16. +	17. +	18. +	19. -	20. +
21. +	22. -	23. +	24. +	25. +	26. +	27. +	28. +	29. -	30. -
31. +	32. -	33. -	34. +						

Якщо набрано від 0 до 11 балів, це свідчить про низький рівень розвитку рефлексії.

Якщо Ви набрали від 12 до 22 балів - середній рівень рефлексії.

Якщо набрали від 23 до 34 балів - високий рівень рефлексії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (додатки)

65. Ільїн Н.П. Методика «Стиль керівництва» (А.Л. Журавльова). *Психологія індивідуальних відмінностей*. 2002 URL:
http://psih.pp.ua/10553_методика_стиль_керівництва_а_л_журавльов_методика_спрямована_на_оцінку_переважаючого_стилю_керівництва.html
66. Кочарян И.А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. Серія: Психологія. Харків: Вид-во ХНУ, 2008. № 807. Вип. 40. URL:
<http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/handle/123456789/3700>
67. Лехолетова М.М. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. URL:
http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24972/1/Лехолетова_дис.pdf
68. Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОС) В. Синявський, В. Федоришин. *Персонал*. 2005. №6 URL:
<http://www.personal.in.ua/article.php?ida=39>
69. Методика діагностики ступеню готовності до ризику Шуберта. *Персонал*. 2007. №4. URL: <http://personal.in.ua/article.php?ida=488>