

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Щербина Костянтин Євгенович

УДК: 377.091.33:005.42(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ
ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

К. Є. ЩЕРБИНА

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Ольга СОРОКА, д-р пед. наук, проф.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Тернопіль –2026

АНОТАЦІЯ

Щербина К. Є. **Підготовка здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2026.

Роботу присвячено вивченню теоретичних, методичних і практичних аспектів підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Проаналізовано становлення та розвиток командного менеджменту як напряму теорії й практики управління. Встановлено, що його формування припадає на кінець ХХ століття й зумовлене зростанням конкуренції, ускладненням бізнес-процесів і потребою підвищення ефективності діяльності організацій. Командний менеджмент розглядається як підхід, що ґрунтується на цілеспрямованому використанні командних ефектів для досягнення спільних результатів. З'ясовано, що командний підхід передбачає орієнтацію на спільні цінності, відкритість інформації, розвиток співробітництва й партнерства, колективну відповідальність за результати діяльності, а також активізацію творчого потенціалу учасників і здатність до адаптації в умовах змін. Серед методів формування команди важливе місце посідає тимблдінг, який забезпечує розвиток як окремих робочих чи управлінських команд, так і організації загалом.

Схарактеризовано «командну взаємодію» як інтегративний процес спільної діяльності членів команди, що передбачає узгодження цілей і дій, охоплює функціонально доцільний розподіл ролей та відповідальності, ефективну професійну комунікацію, взаємну підтримку й рефлексію результатів, і забезпечує досягнення спільної мети на основі відносної автономності команди.

Шляхом аналізу наукових підходів, моделей і концепцій уточнено сутність понять «команда» та «командна взаємодія». Встановлено, що команда є особливою формою організації спільної діяльності, яка характеризується єдністю мети, узгодженістю дій, автономністю, взаємною відповідальністю та взаємодоповнюваністю ролей. Узагальнено ключові характеристики команди: наявність спільної соціально значущої мети, узгоджений розподіл ролей і функцій, автономність у прийнятті рішень, колективна відповідальність за результати діяльності. Визначено, що рівень взаємозв'язку між учасниками суттєво впливає на ефективність командної взаємодії.

Визначено «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії» як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що відображає здатність і внутрішню налаштованість ініціювати, організовувати та підтримувати ефективну командну взаємодію у процесі майбутньої професійної діяльності. Виокремлено критерії готовності до командної взаємодії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-комунікативний. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію визначено наявність мотивації до командної взаємодії; ціннісне відношення до командної роботи; орієнтація на спільний результат і відповідальність. Показниками когнітивно-діяльнісного критерію обрано системність, повноту й ґрунтовність знань про сутність і механізми командної взаємодії; наявність умінь командної взаємодії; здатність застосовувати тренінгові технології у командній роботі. Показниками рефлексивно-комунікативного критерію виступають здатність до рефлексії власної діяльності в команді; рівень розвитку емпатії та соціального сприйняття; наявність навичок конструктивної комунікації та зворотного зв'язку. На підставі виокремлених критеріїв визначено високий, середній та низький рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Виокремлено комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами

тренінгових технологій: 1) створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності; 2) проектування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проектної технології; 3) комплексне застосування командно-формуваньних форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії.

Розроблено модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, що представлена комплексом взаємопов'язаних між собою блоків – концептуально-цільовим, змістовим, методичним і результативним. Концептуально-цільовий блок представлений метою; методологічними підходами (синергетичним; системно-діяльнісним; подієвим); принципами (практичної спрямованості навчання; продуктивної співпраці; реалізації зворотного зв'язку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; рефлексивності; командної відповідальності). Змістовий блок охоплює етапи підготовки (організаційний, підготовчий та основний) та професійно орієнтовані освітні компоненти («Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу»). У методичному блоці представлено наповнення процесу навчання з використанням соціально-емоційних і комунікаційних стратегій ділового спілкування (переключення, групової взаємодії, консолідації, внутрішнього контролю; співпраці-суперництва, розв'язання конфлікту, уникнення контакту), форм (парних, командних, колективних), методів (тренінгових і групових вправ, рольових і ділових ігор), технологій (тренінгових, проектних, концентрованого навчання, кейс-технологій) навчання. Результативно блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-комунікативний) і рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Виокремлені організаційно-педагогічні умови забезпечують цілісність функціонування розробленої моделі.

З метою підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії було вдосконалено освітній процес шляхом оптимізації викладання професійно орієнтованих освітніх компонент («Менеджмент», «Управління персоналом», «Проектний менеджмент») за допомогою інтегрованого використання тренінгових технологій і активних методів навчання. Поєднання кейс-методу, ділових ігор, проектних технологій, покрокового методу та технології концентрованого навчання забезпечує варіативність освітнього процесу, його практичну спрямованість і наближеність до реальних професійних умов.

Розроблено та апробовано тренінг «Ефективна командна взаємодія». Вагоме значення у підготовці здобувачів освіти мають одноденні тренінги («Я – студент коледжу. Я – майбутній менеджер»; «Перші кроки до командної взаємодії»; «Комунікація і співпраця в команді»; «Я і команда: ролі, відповідальність, взаємодія»; «Лідерство та управлінські ролі в команді»; «Командне прийняття управлінських рішень»; «Управління командою в умовах змін і конфліктів»; «Ефективна управлінська команда: від моделі до практики»).

Для досягнення якісних і кількісних змін на етапі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій було організовано дослідно-експериментальну перевірку, що охоплювала констатувальний, формувальний і контрольний етапи. У ході експерименту з'ясовано початковий і кінцевий стан сформованості означеної готовності; експериментально перевірено ефективність розробленої моделі й організаційно-педагогічних умов; проведено якісний і кількісний аналізи отриманих результатів.

У рамках методології дослідження було підібрано конкретний діагностичний інструментарій, що дав змогу дослідити стан сформованості всіх критеріїв готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Отримані результати констатувального етапу експерименту засвідчили незадовільний стан готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та підтвердили припущення про те, що підвищити її рівень можна шляхом

моделювання та реалізації в освітньому процесі визначених організаційно-педагогічних умов.

Отримані результати контрольного зрізу експерименту показали, що рівень готовності здобувачів освіти до командної взаємодії експериментальної групи став вищим, ніж у студентів контрольної групи. Застосування методів математичної статистики дало підставу стверджувати про ефективність розробленої моделі й виокремлених організаційно-педагогічних умов. За допомогою методів математичної статистики доведено вірогідність і достовірність отриманих результатів.

Дослідження має теоретичну значущість для подальшого вивчення та розв'язання проблеми підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії («Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент») та зможе використовуватися викладачами для вдосконалення професійної підготовки молодших фахових бакалаврів. Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями, фахівцями закладів освіти різного рівня акредитації при підготовці навчальних курсів та для вдосконалення практичної діяльності з підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що створено та впроваджено змістово-процесуальне забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії (оновлено зміст освітніх компонент «Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу» тренінговими і груповими вправами, рольовими і діловими іграми, кейс-технологіями, проектними технологіями тощо; розроблено, апробовано й доведено ефективність одноденних тренінгів («Я – студент коледжу. Я – майбутній менеджер»; «Перші кроки до командної взаємодії»; «Комунікація і співпраця в команді»; «Я і команда: ролі, відповідальність, взаємодія»; «Лідерство та управлінські ролі в команді»; «Командне прийняття управлінських рішень»; «Управління командою в умовах змін і конфліктів»; «Ефективна управлінська команда:

від моделі до практики») і тренінгу «Ефективна командна взаємодія»; запропоновано критеріально-діагностичний інструментарій для визначення рівня готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії).

Проведене дослідження має завершений характер, однак не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Перспективи подальших напрацювань будуть зосереджені на розробці та впровадженні цифрових технологій у процес підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії, організаційно-педагогічні умови, модель, команда, управлінська команда, командна взаємодія, здобувачі фахової передвищої освіти, майбутні менеджери, тренінг, тренінгові технології, проєктна технологія.

ABSTRACT

Shcherbyna K. E. Training of Applicants for Professional Pre-Higher Education for Team Interaction by Means of Training Technologies. – Qualification scientific work as a manuscript.

The dissertation for obtaining the Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 015 Professional Education (by specializations). – Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, 2026.

The work is devoted to the study of theoretical, methodological, and practical aspects of training applicants for professional pre-higher education for team interaction by means of training technologies.

The formation and development of team management as a direction of management theory and practice have been analyzed. It has been established that its formation dates back to the end of the 20th century and is determined by increasing competition, the increasing complexity of business processes, and the need to improve organizational efficiency. Team management is considered an approach based on the purposeful use of team effects to achieve common results. It has been found that the team approach involves orientation toward shared values, openness in information sharing, development of cooperation and partnership, collective responsibility for performance outcomes, as well as activation of participants' creative potential and the ability to adapt to changing conditions. Among the methods of team formation, team building occupies an important place, ensuring the development of both individual working or managerial teams and the organization as a whole.

“Team interaction” is characterized as an integrative process of joint activity of team members, which *presupposes* the coordination of goals and actions, includes a functionally appropriate distribution of roles and responsibilities, effective professional communication, mutual support, and reflection on results, and ensures the achievement of a common goal based on the relative autonomy of the team.

Through the analysis of scientific approaches, models, and concepts, the essence of the notions “team” and “team interaction” has been clarified. It has been established that a team is a special form of organizing joint activity characterized by unity of purpose, coordination of actions, autonomy, mutual responsibility, and complementarity of roles. The key characteristics of a team have been generalized: the presence of a common socially significant goal, coordinated distribution of roles and functions, autonomy in decision-making, and collective responsibility for performance outcomes. It has been determined that the level of interconnectedness among participants significantly affects the effectiveness of team interaction.

“Readiness of future managers for team interaction” is defined as an integrative professional-personal characteristic reflecting the ability and internal disposition to initiate, organize, and maintain effective team interaction in the process of future professional activity. The criteria for readiness for team interaction have been distinguished as motivational-value, cognitive-activity, and reflective-communicative. Indicators of the motivational-value criterion include the presence of motivation for team interaction; a value-based attitude toward teamwork; orientation toward a common result and responsibility. Indicators of the cognitive-activity criterion include the systematicity, completeness, and depth of knowledge about the essence and mechanisms of team interaction; the presence of team interaction skills; the ability to apply training technologies in teamwork. Indicators of the reflective-communicative criterion include the ability to reflect on one’s own activity in a team; the level of development of empathy and social perception; the presence of skills of constructive communication and feedback. Based on the identified criteria, high, medium, and low levels of formation of readiness of future managers for team interaction have been determined.

A set of organizational and pedagogical conditions that contribute to the training of future managers for team interaction by means of training technologies has been identified: 1) creation of synergistic unity between the subjects of the educational process based on partnership, cooperation, and joint activity; 2) design and implementation of event-oriented forms of educational activity of a team

nature using project technology; 3) comprehensive application of team-forming forms and methods of teaching that ensure immersion of future managers in an environment of partnership and responsible interaction.

A model for training future managers for team interaction by means of training technologies has been developed, presented as a complex of interrelated blocks – conceptual-target, content, methodological, and resultative. The conceptual-target block includes the goal; methodological approaches (synergetic; system-activity; event-based); principles (practical orientation of learning; productive cooperation; implementation of feedback; subject-subject interaction; reflexivity; team responsibility). The content block covers stages of training (organizational, preparatory, and main) and professionally oriented educational components (“Management”, “Personnel Management”, “Project Management”, “Business Psychology”). The methodological block presents the content of the educational process using socio-emotional and communication strategies of business communication (switching, group interaction, consolidation, internal control; cooperation-competition, conflict resolution, avoidance), forms (pair, team, collective), methods (training and group exercises, role-playing and business games), and technologies (training, project-based, concentrated learning, case technologies). The resultative block includes criteria (motivation-value, cognitive-activity, reflective-communicative) and levels (high, medium, low) of the formation of readiness of future managers for team interaction. The identified organizational and pedagogical conditions ensure the integrity of the functioning of the developed model.

In order to prepare future managers for team interaction, the educational process was improved by optimizing the teaching of professionally oriented educational components (“Management”, “Personnel Management”, “Project Management”) through the integrated use of training technologies and active learning methods. The combination of the case method, business games, project technologies, step-by-step method, and concentrated learning technology ensures

the flexibility of the educational process, its practical orientation, and closer alignment with real professional conditions.

A training course “Effective teamwork” has been developed and tested. One-day trainings play a significant role in the preparation of students (“I am a college student. I am a future manager”; “First steps toward team interaction”; “Communication and cooperation in a team”; “Me and the team: roles, responsibility, interaction”; “Leadership and managerial roles in a team”; “Team decision-making”; “Team management in conditions of change and conflict”; “Effective management team: from model to practice”).

To achieve qualitative and quantitative changes at the stage of training future managers for team interaction by means of training technologies, an experimental study was organized, which included ascertaining, formative, and control stages. During the experiment, the initial and final states of the formation of the specified readiness were determined; the effectiveness of the developed model and organizational and pedagogical conditions was experimentally verified; qualitative and quantitative analyses of the obtained results were carried out.

Within the research methodology, specific diagnostic tools were selected, which made it possible to study the state of formation of all criteria of readiness of future managers for team interaction. The results of the ascertaining stage of the experiment demonstrated an unsatisfactory level of readiness of future managers for team interaction and confirmed the assumption that it can be improved through modeling and implementation of the defined organizational and pedagogical conditions in the educational process.

The results of the control stage of the experiment showed that the level of readiness of students of the experimental group for team interaction increased compared to that of students in the control group. The use of mathematical statistics methods provided grounds to conclude the effectiveness of the developed model and the identified organizational and pedagogical conditions. The reliability and validity of the obtained results were proven using methods of mathematical statistics.

The research has theoretical significance for further study and solution of the problem of training future managers for team interaction (“Management”, “Personnel Management”, “Project Management”) and can be used by teachers to improve the professional training of junior professional bachelors. The research materials may be used by scholars and specialists of educational institutions of various accreditation levels in the development of training courses and for improving practical activities in training applicants for professional pre-higher education for team interaction.

The practical significance of the research results lies in the fact that content-process support for the process of training future managers for team interaction has been created and implemented (the content of educational components “Management”, “Personnel Management”, “Project Management”, “Business Psychology” has been updated with training and group exercises, role-playing and business games, case technologies, project technologies, etc.; one-day trainings have been developed, tested, and proven effective (“I am a college student. I am a future manager”; “First steps toward team interaction”; “Communication and cooperation in a team”; “Me and the team: roles, responsibility, interaction”; “Leadership and managerial roles in a team”; “Team decision-making”; “Team management in conditions of change and conflict”; “Effective management team: from model to practice”) and the training “Effective teamwork”; a criterion-diagnostic toolkit for determining the level of readiness of future managers for team interaction has been proposed).

The conducted research is complete; however, it does not exhaust all aspects of preparing future managers for teamwork through training technologies. Prospects for further research will focus on the development and implementation of digital technologies in the process of training future managers for team interaction.

Keywords: professional training, readiness of future managers for team interaction, organizational and pedagogical conditions, model, team, management

team, team interaction, applicants for professional pre-higher education, future managers, training, training technologies, project technology.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ***Монографії:***

1. Сорока, О., & Щербина, К. (2023а). Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціономічних професій засобами професійного самопроекування. *Соціальна робота і соціальна освіта в умовах сьогодення: проблеми та перспективи розвитку: колективна монографія* / С. Калаур, Н. Олексюк, Г. Олійник, Л. Петришин та ін. / за ред. О. Сороки, Г. Лещук. Тернопіль: Осадца Ю. В., 254–285.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/30899/1/9_Soroka_Shcherbina.pdf

Статті у наукових фахових виданнях категорії Б:

2. Soroka, O., & Shcherbyna, K. (2023). “Time competence” as a development tool of professional image of applicants of education in institutions of different levels of accreditation. *Збірник наукових праць Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(10), 99–106. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290576](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290576)
3. Щербина, К., & Сорока, О. (2025). Підготовка майбутніх менеджерів до формування управлінської команди з використанням проектної технології. *Молодь і ринок*, 4 (236), 61–67. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.329076>
4. Щербина, К. (2025а). Модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 58–63. DOI <https://doi.org/10.32782/ART/2025-4-10>
5. Щербина, К. (2026). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгу. *Молодь і ринок*, 1(245), 175–179. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351440>

Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Сорока, О., & Щербина, К. (2022). Методичні аспекти формування компетентності працювати в команді у майбутніх менеджерів. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 29–32. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28019/1/Zb_konf_Sotsialna_robota.pdf
7. Сорока, О., & Щербина, К. (2023b). До питання про професійно-ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник наукових праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11-12 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 120–123.
8. Сорока, О., & Щербина, К. (2023c). Тимбілдинг як інструмент ефективного корпоративного менеджменту. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами XII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 25-26 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 144–146.
9. Сорока, О., & Щербина, К. (2024a). Адаптивні аспекти тайм-менеджменту. *Траєкторія медичної освіти: методичний вісник. Фахівець XXI століття: дослідження та освітні інновації в умовах воєнного стану в Україні* : збірник матеріалів з досвіду роботи педагогів та тез доповідей Освітнього навчально-методичного форуму (Рівне, 30-31 січня, 2024 р.)/ редкол. : Р. О. Сабадишин та ін. Рівне: КЗВО «Рівненська медична академія», 197–200. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35271/1/Soroka.pdf>
10. Щербина, К. (2024b). Потенціал компетентнісного підходу в процесі корпоративного навчання управлінської команди. *Актуальні проблеми*

- професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (Львів, 25 квітня 2024 р.). Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 101–103.
- 11.Щербина, К. (2024с). Про діагностику взаємодій у спільній роботі майбутніх менеджерів у моніторингових дослідженнях PISA. *Соціальна робота: виклики сьогодення: збірник наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль, 25-26 квітня, 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 90–93. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/33046/1/Shcherbyna.pdf>
- 12.Щербина, К. (2024d). Потенціал бізнес-проєкту в підготовці майбутніх менеджерів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль, Україна, 10–11 жовтня 2024 року) / Редколегія: О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 354–356.
- 13.Щербина, К. (2024е). Корпоративний тренінг як ефективна форма навчання командоутворення. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю). (Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 635–639. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/34177/1/Zb_konf_Sych_osvita.pdf
- 14.Щербина, К. (2024f). Емоційна природа організаційного менеджменту. *Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей* [Електронне видання] : збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених (Тернопіль, 22-23 листопада 2024 р.) / за заг. ред. Л. Й. Петришин, Н.С. Олексюк,

- Г. М. Олійник. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 258–262.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35546/1/78_Shcherbyna.pdf
15. Щербина, К. (2025b). Корпоративний тренінг як ефективна форма професійної підготовки майбутніх менеджерів. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : збірник наукових праць за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 24-25 квітня 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 78–81.
<http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/36606/1/Shcherbyna.pdf>
16. Щербина, К. (2025c). Потенціал тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 11 листопада 2025 р.). Суми: СумДПУ імені А. С.Макаренка, 194–197.
17. Щербина, К. (2025d). Принципи формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. *Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених (Тернопіль, 7 листопада 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 244–247.
18. Щербина, К. (2025e). Сутність і особливості прояву готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 9 жовтня 2025 р.) / Редколегія : О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 436–439.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/37480/1/Shcherbyna_Roz_prof.pdf

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ANNOTATION	8
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ.....	14
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	20
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	31
1.1. Наукові підходи до вивчення процесу командоутворення	31
1.2. Командна взаємодія як об'єкт теоретичного аналізу та практичного досвіду.....	57
1.3. Критерії, показники та рівні готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.....	85
Висновки до розділу 1	110
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	113
2.1. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.....	113
2.2. Модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.....	133
2.3. Змістово-процесуальне забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.....	165
Висновки до розділу 2	184

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	186
3.1. Діагностика стану готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії	186
3.2. Організація і методика проведення експериментального дослідження щодо реалізації моделі та організаційно- педагогічних умов підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.....	217
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	242
Висновки до розділу 3	246
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	249
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	256
ДОДАТКИ.....	282

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВСП «КПЕФК ЛНТУ» – Відокремлений структурний підрозділ “Ковельський промислово-економічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету”;

ВСП «Тернопільський фаховий коледж» ТНТУ ім. І. Пулюя – Відокремлений структурний підрозділ «Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя»;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група;

ОК – освітній компонент.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформації сучасного ринку праці зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки випускників закладів фахової передвищої освіти. Однією з ключових компетентностей, що визначає їхню конкурентоспроможність, є здатність до ефективної командної взаємодії, яка набуває особливого значення для майбутніх менеджерів як організаторів і координаторів спільної діяльності. Водночас освітні програми фахових коледжів не завжди передбачають цілеспрямоване опанування методами командної роботи, унаслідок чого студенти розпочинають професійну діяльність без належного усвідомлення значущості узгодженого виконання спільних завдань у визначені терміни. Це зумовлює труднощі в дотриманні строків і забезпеченні якості виконання роботи та, як наслідок, призводить до невдоволення з боку роботодавців. З огляду на це, формування готовності до командної взаємодії є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо у сфері менеджменту.

Сучасний менеджер має бути мобільним, комунікабельним і гнучким, здатним ефективно взаємодіяти як з окремими особами, так і з групою, працюючи самотійно або в команді. Здатність до командної роботи є важливою компетентністю, формування якої необхідне у всіх здобувачів фахової передвищої освіти незалежно від їхньої майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим розвиток умінь формувати команду та організовувати її діяльність становить основу якісної професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Керівники сучасних компаній зацікавлені у молодих фахівцях, здатних ефективно працювати в команді, брати на себе відповідальність, здійснювати продуктивну комунікацію з колегами й клієнтами, розв'язувати нестандартні завдання, планувати власну діяльність та оцінювати особистий внесок у спільний результат. Розвитку зазначених здатностей сприятиме цілеспрямована організація командної роботи студентів у процесі навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Підвищуються вимоги до формування у студентів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвитку в них навичок комунікації та командної роботи, а також здатності брати відповідальність за власні дії. Це закономірно обумовлює необхідність пошуку нових форм організації професійної підготовки, які відзначаються гнучкістю, орієнтацією на розвиток емоційно-ціннісного ставлення до професії та адаптивністю до мінливих зовнішніх умов.

Відповідно, практика управління вимагає пошуку та наукового обґрунтування шляхів і методів організації командної взаємодії з метою підвищення ефективності діяльності груп однодумців. Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури показав, що накопичено достатній обсяг досліджень щодо формування компетенції командної роботи. Підготовка майбутніх менеджерів до ефективної командної взаємодії стає особливо результативною при застосуванні активних методів навчання, зокрема організації вирішення навчальних завдань у складі студентських команд, а також використання спеціально розроблених тренінгових технологій, які сприяють розвитку комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь студентів.

Класики менеджменту, зокрема П. Друкер, Г. Мінцберг, К. Бланшар та М. Фоллет, наголошували на ключовій ролі ефективного командного управління та формування команд як основи результативної професійної діяльності. Значний внесок у розвиток теорії командоутворення зробив Р. Белбін, який визначив типологію ролей членів команди та умови для їх оптимальної взаємодії, що дає змогу підвищувати продуктивність і соціальну активність групи. Ці концепції стали методологічною основою сучасної підготовки майбутніх менеджерів до роботи в командах, сприяли розвитку управлінських компетентностей і формуванню навичок командної взаємодії.

Питання професійної підготовки майбутніх менеджерів широко висвітлюються у наукових дослідженнях зарубіжних (М. Альвессон, М. Альрашіді, Г. Вілмотт, Д. Ексадактилос, Л. Капрец, У. Мюллер, А. Раза,

М. Ріккабоні, А. Рунгі та інші) і вітчизняних (Т. Атрощенко, В. Бережна, В. Берека, О. Боднар, Л. Влодарська-Зола, С. Калаур, О. Капітанець, А. Клочко, В. Кульчицький, В. Лівенцова, О. Михайловська, О. Попова, О. Сорока, Т. Ященко та інші) науковців.

У дисертаційних дослідженнях, присвячених фаховій підготовці майбутніх управлінців, увагу акцентовано на : особливостях підготовки майбутніх менеджерів до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності (Алімасова, 2014); аналізі психологічних засад комунікативної підготовки майбутніх менеджерів (Гринчук, 2004); розв'язанні наукової проблеми підготовки майбутніх менеджерів організацій до реалізації функцій фасилітатора у професійній діяльності (Луценко, 2020); визначенні потенціалу ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму (Мартінова, 2015); обґрунтуванні соціально-психологічних умов підготовки майбутніх менеджерів до мотивування персоналу (Мейтарчан, 2021); виокремленні педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії (Петренко, 2017); характеристиці педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності (Хромова, 2020) тощо.

Потенціал застосування різних видів тренінгів і тренінгових технологій у системі підготовки майбутніх управлінців були розкриті в наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, зазначену проблематику вивчали С. Белл, Дж. Беннетт, Т. Гармаш, В. Зливков, П. Еденс, В. Кульчицький, Г. Лещук, С. Лукомська, О. Сорока, С. Танненбаум та інші науковці.

Відповідно, робота команди у сфері менеджменту набуває особливого значення, оскільки саме за умови ефективної взаємодії її учасників створюються найбільш конкурентоспроможні проєкти, продукти й послуги. Аналіз досліджень у сфері командної взаємодії дав можливість підтвердити її важливу роль не лише для розвитку окремих учасників та ефективності команди, а й для зростання організації, підприємства та суспільства загалом.

Відтак у будь-якій віковій, професійній чи соціальній спільноті роль ефективної командної взаємодії є незаперечною.

У зв'язку з цим можна виділити суперечності, що вимагають вирішення між:

— високим попитом на компетентних менеджерів, здатних ефективно працювати в команді, та недостатнім рівнем практичної підготовки здобувачів освіти управлінського профілю до командної взаємодії;

— цілями модернізації фахової підготовки майбутніх менеджерів та обмеженою розробленістю теоретико-методичних основ підготовки до командної взаємодії;

— потребою активного використання тренінгових і практико-орієнтованих технологій в освітньому процесі та перевагою традиційних форм і методів навчання;

— необхідністю розвитку у студентів комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь для налагодження ефективної командної взаємодії та відсутністю системної інтеграції таких умінь в освітні програми закладів фахової передвищої освіти.

Обмежене висвітлення проблеми в науковій літературі та потреба подолання зазначених суперечностей зумовили актуальність вибору теми дослідження: **«Підготовка здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в межах науково-дослідної роботи **«Теоретичні й методичні засади професійної діяльності та підготовки фахівців соціономічних професій»** (державний реєстраційний номер 0123U104172). Тему дисертації перезатверджено вченою радою

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 11 від 27.01.2026 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Згідно з метою було визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) здійснити аналіз і систематизацію наукових підходів до вивчення команди утворення та уточнити сутність поняття «командна взаємодія»;
- 2) розкрити зміст поняття «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії» й визначити критерії, показники та рівні означеної готовності;
- 3) розробити модель та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії;
- 4) запропонувати змістово-процесуальне забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії на основі використання тренінгових технологій;
- 5) експериментально перевірити ефективність впровадження моделі й організаційно-педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх менеджерів у закладах фахової передвищої освіти.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Для реалізації мети та завдань дослідження застосовується комплекс **методів**: *теоретичні* (пошуково-бібліографічний – для виявлення, систематизації та узагальнення джерельної бази; аналіз, синтез, порівняння – для уточнення змісту ключових понять та формування діагностичного інструментарію; ретроспективний аналіз – для виявлення ідей, моделей і

концепцій командотворення; педагогічне моделювання – для розробки моделі підготовки майбутніх менеджерів до ефективної командної взаємодії засобами тренінгових технологій); *емпіричні* (узагальнення експериментальних даних – для визначення реального стану готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії; діагностичні методи: спостереження, анкетування, тестування, самооцінювання; практичні завдання «Командне рішення» та «Тренінг для команди»; методики на визначення рівня рефлексії власної діяльності, розвитку емпатії та соціального сприйняття, а також розвитку комунікативних умінь у командній взаємодії; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) – для перевірки ефективності моделі та дієвості організаційно-педагогічних умов підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій); *математичної статистики*: критерій Пірсона – для обробки експериментальних даних та перевірки їхньої статистичної достовірності.

Гіпотеза дослідження – підготовка майбутніх менеджерів до командної взаємодії буде ефективною, якщо цілеспрямовано впроваджувати в освітній процес фахових коледжів організаційно-педагогічні умови (створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності; проектування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології; комплексне застосування командно-формуєчих форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії) і модель підготовки до означеного виду діяльності, в основі якої покладено концептуально-цільовий, змістовий, методичний і результативний блоки.

Експериментальна база дослідження. Учасниками дослідження були студенти Відокремленого структурного підрозділу «Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана

Пулюя», Тернопільського кооперативного фахового коледжу, Відокремленого структурного підрозділу «Ковельський промислово-економічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету». До експерименту було залучено 89 здобувачів фахової передвищої освіти.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

– *уперше:*

розроблено та експериментально перевірено модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, що представлена у формі взаємопов'язаних між собою блоків (концептуально-цільового, змістового, методичного й результативного);

визначено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, що забезпечують ефективність розробленої моделі (створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності; проєктування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології; комплексне застосування командно-формуваньних форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії);

– *удосконалено:*

змістову сутність термінів «тімблдінг», «командоутворення», «управлінська взаємодія», «команда», «командна взаємодія», «готовність до командної взаємодії», «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії», «освітня подія», «формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії», «стратегії ділового спілкування», «мала навчальна група»;

критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-комунікативний) та показники, що відображають рівень готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії, визначаються за трьома рівнями: високим, середнім і низьким.

Дістали подальшого розвитку теоретичні й методологічні засади застосування тренінгових технологій для оновлення професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

- створено та впроваджено змістово-процесуальне забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії (оновлено зміст освітніх компонент «Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу» тренінговими і груповими вправами, рольовими і діловими іграми, кейс-технологіями, проектними технологіями тощо;

- розроблено, апробовано й доведено ефективність одноденних тренінгів («Я – студент коледжу. Я – майбутній менеджер»; «Перші кроки до командної взаємодії»; «Комунікація і співпраця в команді»; «Я і команда: ролі, відповідальність, взаємодія»; «Лідерство та управлінські ролі в команді»; «Командне прийняття управлінських рішень»; «Управління командою в умовах змін і конфліктів»; «Ефективна управлінська команда: від моделі до практики») і тренінгу «Ефективна командна взаємодія»;

- запропоновано критеріально-діагностичний інструментарій для визначення рівня готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Теоретичні й методичні матеріали, опрацьовані в рамках дослідження, можуть застосовуватися науково-педагогічними працівниками різного рівня акредитації для розробки освітніх програм, підручників, навчальних посібників і навчально-методичних комплексів, створення вибіркового дисциплін за зазначеною проблематикою, а також для проведення курсів підвищення кваліфікації фахівців управлінського профілю.

Обґрунтовані в дослідженні висновки і практичні рекомендації **впроваджено** в освітній процес Відокремленого структурного підрозділу «Ковельський промислово-економічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету» (довідка про впровадження № 11 від 22.01.2026 р.), Відокремленого структурного підрозділу «Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя» (довідка про впровадження № 2/19-56 від 30.01.2026 р.), Тернопільського кооперативного фахового коледжу (довідка про впровадження № 95 від 10.04.2026 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, особистим внеском здобувача є: (Сорока, & Щербина, 2022) – управлінські аспекти формування компетентності працювати в команді у майбутніх менеджерів; (Сорока, & Щербина, 2023а) – сутнісна характеристика понять «конкуренція», «конкурентоспроможність»; (Soroaka, & Shcherbyna, 2023) – сценарій організації заняття з розвитку «компетентності в часі» за кейс-методом; (Сорока, & Щербина, 2023b) – ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів; (Сорока, & Щербина, 2023c) – аналіз західного і вітчизняного досвіду створення команди в компаніях, навчання й розвитку персоналу; (Сорока, & Щербина, 2024) – потенціал технологій тайм-менеджменту в підготовці здобувачів фахової передвищої освіти; (Щербина, & Сорока, 2025) – модель проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження апробовано на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2022, 2023, 2024, 2025), «Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід» (Тернопіль, 2023), «Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи» (Львів, 2024),

«Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2024, 2025);

– *всеукраїнських*: «Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення» (Тернопіль, 2024), «Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей» (Тернопіль, 2024, 2025), «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (Суми, 2025);

– *форумі*: «Траєкторія медичної освіти» (Рівне, 2024).

Результати дослідження обговорювалися та отримали схвалення на засіданнях та науково-практичних семінарах кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, (2022–2025 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено в 18 публікаціях (11 – одноосібні). З них – 1 стаття у колективній монографії, 4 статті у наукових фахових виданнях категорії Б, 13 статей у збірниках матеріалів конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (226 найменувань, з них 58 іноземною мовою), 12 додатків на 47 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 332 сторінки, з яких 255 сторінок – основна частина. Дисертація містить 30 таблиць та 15 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Наукові підходи до вивчення процесу командування

Вперше питання ефективності управлінських команд і необхідності їх створення було піднято експертами в галузі високоефективного менеджменту, організаційного розвитку й соціальної психології. На початку 60-х років були опубліковані перші дослідження, присвячені команді як інструменту управлінської діяльності, а також виявленню можливостей підвищення її ефективності та продуктивності для конкурентного функціонування виробничих компаній.

Значний внесок у розвиток і становлення теорії командного менеджменту зробили американські вчені П. Белбін, М. Вудкок, Дж. Катценбах, Ч. Маргерісон, Д. Сміт, Д. Спенсер, С. Спенар, С. Тейлор, Д. Томпсон, Д. Торрінгтон, Л. Холл та інші. Серед вітчизняних авторів, які займаються вивченням командного підходу, слід назвати Л. Аблязова, В. Горбунову, А. Левченко, П. Ільчук, І. Когут, Г. Падурець, Т. Сазонову, Т. Сергєєву, К. Таранюк, І. Чудаєву, А. Якимів та інших.

Командний менеджмент як підхід в управлінні з'явився на рубежі 80-90-х рр. Це було відповідною реакцією на зростаючу конкуренцію і необхідність підвищення ефективності діяльності компаній. Зростання масштабів ведення бізнесу також сприяло освоєнню нових форм управління. Командний менеджмент (team management) відображав нагальну необхідність компаній у створенні оптимальних форм організації для вирішення бізнес-завдань у нових, швидкозмінних умовах. Означений вид менеджменту можна трактувати, як напрям теорії і практики управління організацією, що спирається на комплексне і конструктивне використання командних ефектів.

Важливість командного менеджменту підкреслює Т. Сазонова, яка вважає, що він «дає змогу розвинути у персоналу широкий набір hard-skills та soft-skills. Цей комплекс компетентностей підвищує цінність, конкурентоспроможність працівників на сучасному ринку праці. Вони стають більш універсальними та сучасними, що створює потенційні передумови для швидкого працевлаштування, навіть за умови втрати наявної роботи» (Сазонова, 2021, с. 152–153). Не можемо не погодитись із С. Переверзевою і Н. Царьовою у тому, що «командний підхід вимагає злагодженої роботи всього колективу, сприяє розвитку соціальних зв'язків, взаємопідтримки та колективної відповідальності» (Переверзева, & Царьова, 2025, с. 139).

Доволі креативно визначають командний менеджмент колектив дослідників, наголошуючи, що його «можна сміливо назвати серцем внутрішньої організаційної складової успішного підприємства. Він передбачає оптимізацію взаємодії між індивідами, об'єднаними спільною метою, для досягнення колективних цілей, що мають перевершувати суму зусиль кожного з членів команди» (Козловська et al., 2025, с. 158). Автори продовжують, що «сучасний командний менеджмент уже не лише управляє групою, а створює бізнес-середовище, де індивідуальні таланти розкриваються та посилюються колективною взаємодією, що є основою для інновацій та конкурентоспроможності» (Козловська et al., 2025, с. 158).

Досліджуючи аксіологічний вимір командного менеджменту І. Шавкун вважає що, «як одна з форм колективного управління командний менеджмент, тобто менеджмент, здійснюваний за допомогою створення і функціонування управлінських команд, заснований на процесі делегування повноважень. Командний менеджмент, разом із професійною і апаратною бюрократією, є одним із різновидів опосередкованого менеджменту. Тим самим він відрізняється від безпосередніх видів управління, найбільш відомими з яких є автократія і анархія» (Шавкун, 2010, с. 224).

Підтримуємо дослідників у тому, що «командний менеджмент, тобто управління персоналом на основі управління командами, реалізується за допомогою формування та забезпечення функціонування команд різних видів, в т. ч. управлінських. Він виступає однією з форм демократичного, колективного управління, заснованого на процесі делегування повноважень, залучення персоналу та самоорганізації» (Сазонова et al., 2025, с. 378).

Існуючий на сьогоднішній день інтерес до командного підходу пов'язаний, перш за все, з низкою тенденцій у сфері розвитку організацій та ефективного інноваційного менеджменту (Аблязов et al., 2008; Горбунова, 2014; Сазонова, 2021).

Погоджуємося із К. Калинець у тому, що командний підхід «передбачає пошук спільних цінностей, відкритий доступ до інформації, заохочення командної роботи, співробітництво і партнерство, колективну відповідальність за результати роботи, розвиток творчого групового та індивідуального потенціалів, адаптацію організацій до раптових змін зовнішнього середовища» (Калинець, 2014, с. 2).

Щорічно Fortune складає список найпривабливіших з точки зору працевлаштування компаній світу («100 Best Companies to Work For»). Більшість компаній у цьому рейтингу враховують у своїй бізнес-стратегії «орієнтацію на співпрацю» та «заохочення командної роботи на найвищому рівні управління» (Fortune 100 Best Companies to Work For, 2025).

Теорія і практика командного менеджменту передбачає участь працівників у самоорганізації та самоуправлінні спільною діяльністю, взаємний контроль, взаємодопомогу та взаємозамінність, ясність спільних цінностей і цілей, колективну відповідальність, що підвищує індивідуальну відповідальність за результати праці, всебічний розвиток і використання індивідуального та групового потенціалів.

Спираючись на наукові напрацювання вчених командного підходу/ менеджменту (Горбунова, 2012; Горбунова, 2014; Романовський et al., 2017; Keil, & Zangrillo, 2023; Tannenbaum et al., 1992), визначимо тенденції, що

зумовлюють необхідність формування команд у сучасному менеджменті. По-перше, в умовах сучасного ринку праці в компаніях переважають тенденції до ускладнення і збільшення своєї організаційної структури й функціонального складу, у зв'язку з чим виникає необхідність впровадження більш ефективних організаційних форм і методів колективного управління, які повинні бути продуктивними, доцільними і сучасними. Проблему можна вирішити шляхом створення якісно сформованої управлінської команди.

По-друге, сьогодні саме командний підхід відіграє ключову роль у командному менеджменті, а його використання передбачає створення інноваційних дослідницьких груп, колективів односторонців, готових нести відповідальність за перспективні ризики функціонування організації.

По-третє, суттєве значення має відношення окремого суб'єкта діяльності до «філософії спільної справи», тобто до вироблення «духу командності», як мотивуючого фактора для підвищення продуктивності організації, як єдиного цілого.

По-четверте, визнання самого існування командного підходу пов'язане з уявленнями про організацію як про об'єднання людей, що володіє особливою культурою, цінностями, символічними ритуалами, які діють на основі механізму функціонування організацій (Burke, 1982; Schein, 1990).

На підставі зазначеного вище можна зробити висновок, що сьогодні, в епоху глобальної конкуренції та появи інноваційних технологій, саме «командна» робота відіграє ключову роль у досягненні організаційних результатів, сприяє підтримці конкурентних переваг компанії, є інструментом підвищення організаційної ефективності та методом, що дає змогу повніше використовувати здібності працівників і досвід організації.

Сучасні керівники відчувають особливу потребу в побудові систем управління, здатних швидко реагувати на зміни динамічного зовнішнього та внутрішнього середовища, а цього неможливо досягти без ефективного управління персоналом, який, безсумнівно, є стратегічно важливим і

унікальним ресурсом організації, що забезпечує успішне функціонування, конкурентне процвітання та позитивний імідж.

У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження максимально ефективних способів, методів та інструментів впливу на персонал. Подібні персонал-технології повинні забезпечити, по-перше, повне розкриття трудового потенціалу, реалізацію професійних якостей і досягнення високих результатів кожного співробітника, а по-друге – єдність їхніх поглядів і дій, згуртованість і відданість організації, націленість на досягнення особистих і організаційних цілей.

У цьому сенсі особливої актуальності набуває застосування командного менеджменту як однієї з інноваційних персонал-технологій стабілізації трудових колективів. Формування команди – досить неоднозначний і трудомісткий процес, але він дає суттєві переваги в підвищенні рівня стабільності трудового колективу. По-перше, формування команди передбачає залучення співробітників до процесу управління організацією за допомогою самоорганізації та самоврядування, співпраці та взаємного контролю, взаємодопомоги й взаємозамінності, що дає змогу забезпечити чітке розуміння й усвідомлення спільних цінностей і цілей, колективну відповідальність, згуртованість і колегіальність відносин всередині трудового колективу.

По-друге, колегіальні відносини, згуртованість членів команди підвищують продуктивність праці, а, отже, підвищується ефективність діяльності організації в цілому. По-третє, за допомогою командної роботи забезпечується підвищення рівня професіоналізму та кваліфікації, особистісний ріст кожного члена команди, за рахунок того, що від учасників вимагається використання різноманітних трудових навичок, а не тільки вміння виконувати функціональні обов'язки.

По-четверте, децентралізація прийняття рішень стає механізмом формування відданості й прихильності членів команди організації, оскільки прийняття рішень здійснюється в атмосфері довіри і стосується усієї

команди. При цьому її учасники усвідомлюють, що, якщо вони не можуть дійти єдиного рішення, остаточне рішення повинен приймати керівник. Іншими словами, мета команди – це загальний результат роботи, досягнутий шляхом відкритого діалогу. По-п'яте, члени команди відчують себе ніби «однією сім'єю», вони віддані цілям фірми. Таким чином, переваги використання командного менеджменту як інструменту стабілізації персоналу організації незаперечні.

З метою систематизації наукових підходів до командоутворення та виявлення їхнього потенціалу для підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії узагальнено основні моделі й концепції та подано їх у Додатку А.

Узагальнення представлених моделей і концепцій командоутворення засвідчує, що, попри відмінності в теоретичних підходах, усі вони акцентують увагу на значущості ролей учасників команди, етапів її розвитку, управлінської гнучкості та ефективної комунікації, що створює методологічне підґрунтя для формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та обґрунтовує доцільність використання тренінгових технологій у професійній підготовці.

Наразі існують різні методи формування й розвитку команд, проте найефективнішим визнається тимбілдинг (Team building – від англ. «формування команди»). Його відмінною рисою є можливість універсального застосування, оскільки тимбілдинг можна використовувати не тільки для побудови проєктних (учасники проєктної команди), управлінських (топ-менеджери, лінійні керівники) або робочих команд (співробітники підрозділу, відділу), але і для побудови метакоманд (всі співробітники організації), яка охоплює всю організаційну структуру компанії.

Актуальність тимбілдингу Ю. Халахур пов'язує з тим, що «він є однією із перспективних інноваційних моделей управління персоналом, що забезпечує ефективний розвиток підприємства. Тимбілдинг справедливо вважають інвестицією в його майбутнє» (Халахур, 2024, с. 1–2).

Оскільки у науковій літературі відсутній єдиний загально визнаний підхід до трактування «тімблдингу», видається необхідним розкрити його зміст. З огляду на те, що тимблдинг як метод командного менеджменту сформувався за кордоном, почнемо з коментаря на цю тему Б. Хоніга, виконавчого директора Honig IdeaGuides, який вважає, що тимблдинг спочатку являє собою створення команди, яка буде складатися зі співробітників, які працюють в одній компанії, для досягнення спільних цілей. Доволі часто організатори плутають значення Team building із спільним проведенням часу колег десь у боулінг-кафе або іншому розважальному закладі (Honig, 2015).

Щодо походження самого терміну «тімблдинг», у наукових джерелах відсутня однаковість стосовно точної дати його появи. Водночас дослідники пов'язують становлення концепції командоутворення з іменем американського соціолога та психолога Е. Мейо (E. Mayo), чиї дослідження соціальних аспектів праці заклали підґрунтя для розвитку гуманістичного підходу в управлінні та подальшого осмислення ролі міжособистісної взаємодії в організаціях.

Витоки ідеї цілеспрямованого формування команд асоціюють із періодом Другої світової війни, коли у Великій Британії використовували спеціальні групові вправи та ігрові формати підготовки військовослужбовців для розвитку навичок злагодженої взаємодії та координації дій. У повоєнні роки напрацьовані підходи були переосмислені й інтегровані в управлінську практику. Відтоді акцент було перенесено на створення робочих груп, здатних до ефективної співпраці та досягнення високих результатів у професійній діяльності (Dyer, Dyer, 2019).

У 1950-х роках у Великій Британії було розроблено так званий «мотузковий курс» – спеціалізовану програму тренінгової підготовки, спрямовану на формування психологічної стійкості та навичок узгодженої командної взаємодії у військовослужбовців. Згодом цей підхід продемонстрував ефективність не лише у військовій сфері, а й у бізнес-

середовищі, де його почали застосовувати для розвитку співпраці, довіри та колективної відповідальності. Саме такі практики стали одним із перших системних кроків до усвідомлення переваг командної організації праці.

Представимо найбільш поширені визначення терміну «тімблдинг». Так, Д. Ярмолюк, Д. Хлуп'янець, І. Яблонська трактують «тімблдинг» як «модель корпоративного менеджменту, за якої відбувається прагнення побудувати команду, що становить собою дещо більше, ніж просто група людей, що працюють разом, задля результативної та продуктивної роботи колективу та підприємства загалом» (Ярмолюк et al., 2020, с. 153). Відповідно, «основним завданням тімблдингу є об'єднання кожного окремого працівника в єдину систему – колектив для налагодження відносин всередині організації та успішної роботи кожної її ланки» (Ярмолюк et al., 2020, с. 153). Важливим для нашого дослідження є висновки, зроблені дослідниками щодо того, що «тімблдинг є не просто методом згуртування колективу, він виконує дуже важливу навчальну функцію, а саме навчання роботі в команді» (Ярмолюк et al., 2020, с. 156).

А. Кучеренко пропонує визначати тімблдинг як «психологічні ігри, вправи, направлені на створення психологічного комфорту в команді, гармонійної взаємодії між її членами, об'єднання колективу задля досягнення спільної мети та найвищих результатів роботи команди» (Кучеренко, 2022, с. 100).

У розумінні Н. Курячої, «Тімблдинг – це спосіб з окремих професіоналів створити команду, яка орієнтована на досягнення спільних цілей» (Куряча, 2023, с. 115). Авторка наголошує, що «тімблдинг – це альтернативний напрямок в навчанні та розвитку співробітників підприємства, тому що докорінно відрізняється за своєю природою – процес проходить на природі, і учасники навчаються за допомогою досвіду і активної взаємодії один з одним» (Куряча, 2023, с. 117).

Підсумовуючи наведені вище визначення, є підстави стверджувати, що *тімблдинг – це сукупність послідовних управлінських дій для створення*

висококваліфікованої, відповідальної та відданої організації команди, згуртованої навколо спільних цілей і стратегії організації. Основу тимбілдингу складають дві стадії: тимскілс (Team Skills від англ. – «командні навички») і тимспіріт (Team Spirit від англ. – «командний дух»), які є важливими етапами в розвитку командних ефектів в організації (рис. 1.1).

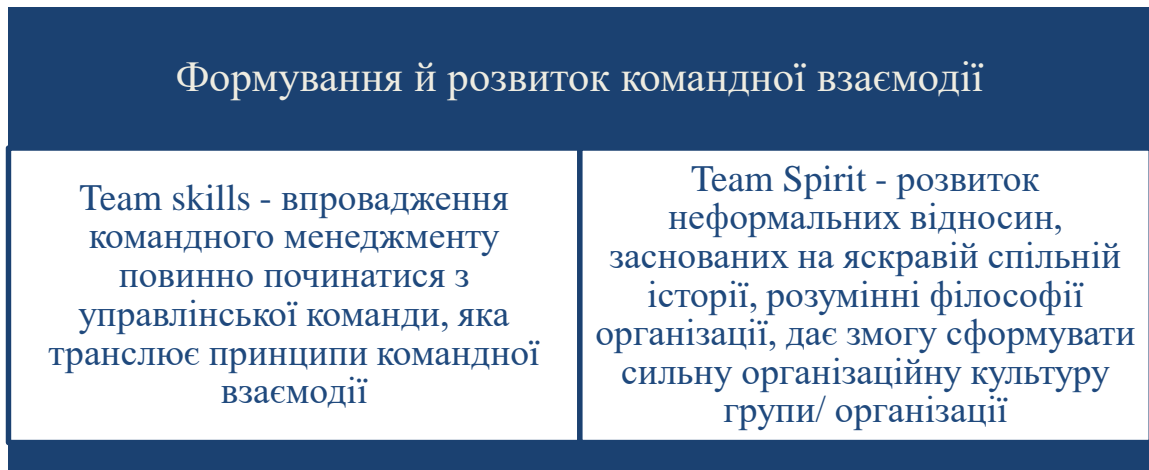


Рис. 1.1. Стадії реалізації тимбілдингу в команді групи / організації

На першому етапі формування командних навичок (team skills) відбувається цілеспрямоване формування й розвиток навичок командної взаємодії, які за своєю сутністю становлять підґрунтя для опанування командного менеджменту у професійній діяльності. До таких навичок можна віднести:

- узгодження загальної мети з індивідуальними цілями членів команди;
- орієнтація команди на досягнення спільного кінцевого результату;
- прийняття відповідальності за результати командної роботи;
- застосування ситуаційного підходу до управління й лідерства та гнучке коригування стилю управлінської взаємодії відповідно до особливостей завдань, що постають перед командою;
- конструктивна взаємодія й розвиток навичок самоуправління всіх учасників команди;
- вироблення спільного командного рішення та його узгодження з усіма членами команди.

Другий етап формування командного духу (team spirit) акцентований на систематичну роботу з підтримання та зміцнення партнерських взаємин, згуртованості й довіри між учасниками команди. Зазначений комплекс впливів спрямовується на:

- посилення стійкого відчуття командної єдності («ми»);
- формування мотивації до спільної діяльності, заснованої на взаємній довірі між членами команди;
- усвідомлення й прийняття індивідуальних особливостей учасників командної взаємодії;
- формування й розвиток авторитету лідера команди;
- розвиток лояльності та відповідального відношення учасників команди до спільних цілей.

Слід розуміти, що тимспірит – це не тільки корпоративні свята. Це, перш за все, вибудовування партнерських ділових і особистісних відносин між усіма членами команди. Тімспірит, в першу чергу, спрямований на формування емоційного зв'язку між співробітниками організації, який згодом стане основою взаємодопомоги і взаєморозуміння. Саме командний менеджмент допомагає стабілізувати трудовий колектив, розвивати потенціал кожного співробітника. Безумовно, при побудові команди необхідно враховувати особливості самої організації, її цілі, місію, стратегію розвитку, масштаб і специфіку діяльності.

Не менш важливою у процесі командоутворення є роль керівника. Зарубіжні вчені (Douglas, 1983; Fiedler, 1995) переконують, що командний менеджмент висуває особливі вимоги до менеджера в організації:

- 1) усвідомлений вплив на прийняття співробітниками загальних цілей компанії на всіх рівнях організаційної структури;
- 2) підтримка неформального авторитету керівників усіх рівнів (лідерів функціональних і проектних команд);
- 3) залучення співробітників до прийняття найбільш важливих рішень в організації;

- 4) дотримання заявлених норм і відповідність прийнятим цінностям компанії;
- 5) розвиток командного стилю на всіх рівнях організаційної структури, підтримка в цьому інших лідерів;
- 6) формування й розвиток командного духу в організації.

Такого роду вимоги є справжнім викликом для керівників, які звикли працювати в авторитарній системі управління, покладаючись більше на формальні важелі влади і впливу. При впровадженні командного менеджменту важливо знайти баланс між формальними процедурами і неформальним спілкуванням.

У сучасних дослідженнях з проблематики командування управлінська команда розглядається як результат цілеспрямованої та системної діяльності всіх зацікавлених сторін, передусім менеджерів і лідерів організації. Такий підхід узгоджується з положеннями західних науковців, зокрема Б. Такмена, Дж. Катценбаха, Д. Сміта, які підкреслюють, що формування ефективної управлінської команди не є спонтанним процесом, а потребує усвідомленого управлінського впливу.

У межах командного підходу виокремлюють такі ключові стадії формування управлінської команди (рис. 1.2). Схарактеризуємо їх детальніше.

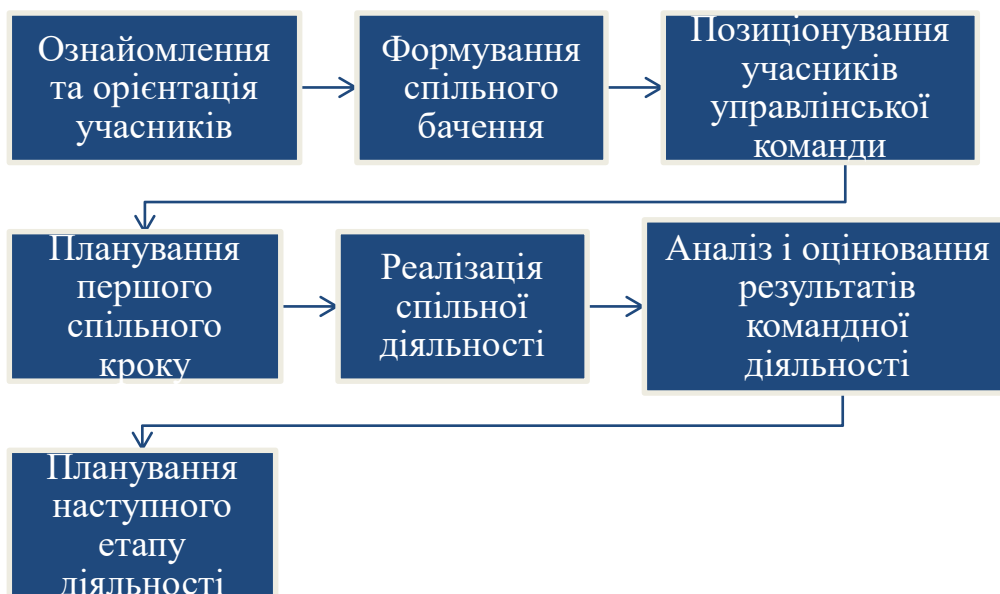


Рис. 1.2. Стадії формування команди

Перша стадія – *ознайомлення та орієнтація учасників*. На цьому етапі відбувається встановлення первинних контактів між членами управлінської команди, формуються початкові уявлення про цілі спільної діяльності, умови функціонування організації та ролі учасників. Важливим результатом цієї стадії є створення базового рівня довіри, без якого подальша ефективна командна взаємодія є неможливою. Члени команди знайомляться один з одним, а також з актуальною управлінською ситуацією в організації.

Друга стадія – *формування спільного бачення*. Основною метою цього етапу є узгодження позицій, цінностей і уявлень учасників команди щодо бажаного майбутнього організації. Управлінська команда спільно визначає стратегічні орієнтири, напрями діяльності, цілі та завдання, а також специфіку командної взаємодії. Саме на другій стадії закладаються основи командної ідентичності та відповідальності за спільний результат, що узгоджується з підходами, представленими у концепціях розвитку команд Б. Такмена та моделі ефективної команди Дж. Катценбаха і Д. Сміта (Katzenbach, & Smith, 2006; Tuckman, 1965).

Третя стадія – *позиціонування учасників управлінської команди*. На цьому етапі здійснюється визначення місця кожного члена управлінської команди в системі спільної діяльності, що передбачає як загальне, так і індивідуальне позиціонування. У процесі загального позиціонування окреслюються ключові функції управлінської команди та встановлюється відповідність членів команди цим функціям з урахуванням їхніх професійних схильностей, здібностей, рівня знань, практичного досвіду, особистісних характеристик і стилю взаємодії.

Індивідуальне позиціонування пов'язане з розподілом командних ролей, які забезпечують взаємодоповнюваність і психологічну сумісність учасників. Раціональний розподіл ролей створює передумови для підвищення ефективності командної комунікації, продуктивного проведення нарад, узгодженого прийняття управлінських рішень і відповідальності за їх реалізацію, що відповідає вимогам рольових підходів до командоутворення,

представленим у дослідженнях Р. Белбіна, Дж. Катценбаха, Д. Сміта (Belbin, 2017; Katzenbach, & Smith, 2006).

Четверта стадія – *планування першого спільного кроку*. На цій стадії відбувається перехід від узгодженого бачення до практичної реалізації командної діяльності. Формується цілереалізувальна система управління, розробляється конкретний план дій із визначенням послідовних завдань, розподіляються необхідні ресурси, закріплюється відповідальність між членами команди та встановлюються чіткі строки виконання запланованих заходів. Планування першого спільного кроку має важливе значення для консолідації управлінської команди, оскільки сприяє формуванню відчуття спільної відповідальності за результат і забезпечує практичну перевірку ефективності обраного командного стилю управління.

П'ята стадія – *реалізація спільної діяльності*. На означеному етапі відбувається безпосереднє виконання запланованих завдань відповідно до поставлених цілей, визначених ролей і функцій членів управлінської команди. Командна взаємодія набуває практичного характеру, активізуються механізми координації, комунікації і взаємної підтримки. Саме на цій стадії проявляється ефективність обраного стилю командного управління та здатність команди до досягнення запланованих результатів.

Шоста стадія – *аналіз і оцінювання результатів командної діяльності*. Управлінська команда здійснює постійний моніторинг просування до визначених цілей, оцінює рівень виконання окремих завдань і загальних результатів діяльності. Члени команди аналізують чинники, що сприяють ефективній командній взаємодії, а також виявляють труднощі та бар'єри, які знижують результативність спільної роботи. Такий рефлексивний аналіз створює умови для корекції управлінських рішень і вдосконалення командних процесів.

Сьома стадія – *планування наступного етапу діяльності*. З урахуванням результатів аналізу управлінська команда визначає подальші напрями роботи, уточнює цілі та завдання, коригує план дій і розподіл

ресурсів. Планування наступного кроку дає можливість адаптувати командну діяльність до нових умов функціонування організації та забезпечує її безперервний розвиток.

Водночас слід зазначити, що перші три стадії командоутворення мають чітко окреслений початок, однак не завжди мають формально визначене завершення, оскільки їхній зміст може актуалізуватися протягом усього періоду функціонування управлінської команди – до моменту реалізації її місії або завершення діяльності. Натомість наступні стадії характеризуються відносно чіткими часовими межами, що зумовлено циклічністю управлінських процесів і поетапністю досягнення командних цілей.

У дослідженнях динаміки розвитку команд (Tuckman, 1965; Katzenbach, & Smith, 2006; Hackman, & Morris, 1983) підкреслюється, що ефективність командної взаємодії має циклічний характер і проходить низку закономірних етапів. Узагальнення наукових підходів дало змогу виокремити такі фази розвитку команди:

1) *етап становлення (формування команди)* – цей період характеризується створенням команди, визначенням її складу, первинним розподілом ролей і окресленням спільної мети. Учасники встановлюють робочі контакти, формують базовий рівень довіри та з'ясовують очікування щодо спільної діяльності. Етап відповідає фазі «forming» у моделі Б. Такмена;

2) *етап продуктивного розвитку* – команда усвідомлює спільний результат як ключову цінність своєї діяльності, володіє інструментами ситуаційного аналізу, прийняття рішень і розв'язання проблем. Формується єдине термінологічне поле, узгоджуються підходи до виконання завдань, підвищується рівень відповідальності кожного учасника за спільний результат. Ця фаза співвідноситься зі стадією «performing», коли команда досягає максимальної ефективності та реалізує поставлену мету;

3) *етап пошуку нових орієнтирів (пошуковий період)* – після досягнення значущого результату команда переживає своєрідний період

стабілізації та переосмислення подальших перспектив. З одного боку, учасники відчують задоволення від успіху, з іншого – постає потреба визначення нових стратегічних цілей. Тривалість етапу варіюється залежно від специфіки команди та контексту її діяльності. Подальший розвиток може відбуватися за різними сценаріями;

4) *етап трансформації або часткового розпаду (альтернативний сценарій)* – за відсутності нової спільної мети, що об'єднує, або за умов зміни зовнішніх обставин можливі кадрові зміни, зниження мотивації, зростання напруження у взаємодії. Наслідком може стати реорганізація команди або припинення її функціонування. У теоріях організаційного розвитку цей процес розглядається як природна стадія життєвого циклу групи;

5) *етап оновлення та зростання (альтернативний сценарій)* – у разі формування нової спільної мети команда переходить до нового етапу розвитку. Відбувається мобілізація ресурсів, оновлення мотивації, можливе часткове оновлення складу учасників. Команда знову входить у фазу продуктивної діяльності, що свідчить про її здатність до самооновлення та стратегічної гнучкості.

Таким чином, розвиток команди не є лінійним, а швидше циклічним процесом, у межах якого можливі як фази зростання, так і трансформації. Зазначена динаміка має принципове значення для обґрунтування командних стилів управління, оскільки ефективність менеджера визначається його здатністю адаптувати стиль керівництва до відповідного етапу розвитку команди.

В наш час достатньо широко представлені не тільки теоретичні концепції формування команд, але й практичні. Суть останніх полягає в конкретному покроковому описі етапів формування команди, її динаміки розвитку, характеристики поведінки людей тощо.

У межах аналізу динаміки розвитку команди логічно перейти до розгляду внутрішньої рольової структури, оскільки саме розподіл ролей забезпечує її функціональну цілісність і результативність. У працях

Р. Белбіна, Дж. Катценбаха, Д. Сміта, а також у дослідженнях організаційної психології підкреслюється, що ефективність команди визначається не лише професійною компетентністю її членів, а й тим, наскільки збалансовано представлені ключові функціонально-поведінкові ролі (Чубіна, & Дмитренко, 2024).

Узагальнення наукових підходів (Belbin, 2017) дає можливість виокремити низку базових ролей, необхідних для гармонійної командної взаємодії: експерт, стратег, генератор ідей та комунікатор (емоційний лідер). Розглянемо їх детальніше. Так, експерт – це член команди, чий вплив ґрунтується на глибоких знаннях, професійному досвіді та спеціалізованих компетентностях, необхідних для розв’язання завдань і досягнення спільної мети. Його авторитет визначається рівнем фаховості, здатністю аргументовано оцінювати ситуацію та пропонувати обґрунтовані рішення. Для цієї ролі характерні вимогливість до якості виконання роботи, відповідальність, організованість, прагматичність, логічність мислення та орієнтація на стандарти ефективності.

Експерт часто виконує функції наставника або консультанта, сприяючи підвищенню професійного рівня інших учасників команди. Водночас у сучасних командах ця роль не є жорстко закріпленою: залежно від специфіки проєкту експертна функція може переходити до того члена команди, який володіє найбільш релевантними знаннями та досвідом у конкретній сфері. Така гнучкість відповідає підходам до розподілу командних ролей, описаним у моделі Р. Белбіна (Belbin, 2017). Основними функціями експерта є збирання й аналітична обробка інформації, підготовка звітів і презентація результатів команді, встановлення високих стандартів якості роботи, раціонального використання ресурсів і часу. Саме ця роль забезпечує інтелектуальну основу для прийняття обґрунтованих управлінських рішень у процесі командної взаємодії (Бази́ка, 2023).

Стратег – це член команди, орієнтований на досягнення спільної мети й забезпечення поступального руху до запланованого результату. Його

діяльність пов'язана з формуванням перспективного бачення розвитку проєкту, визначенням стратегічних орієнтирів і трансформацією їх у конкретні завдання. Стратег характеризується цілеспрямованістю, здатністю концентрувати увагу команди на ключових пріоритетах, відкритістю до нових ідей, інноваційністю мислення та комунікабельністю. Він виходить за межі вузько функціональних обов'язків і діє в інтересах досягнення загального результату.

У межах організаційних теорій ця роль корелює з управлінськими ролями «Entrepreneur» і «Leader» (Mintzberg, 1973), із ролями «Shaper» та «Coordinator» у моделі Р. Белбіна (Belbin, 2017), а також із візійним стилем лідерства, описаним Д. Голменом (Goleman, 2000). Хоча стратегічна функція часто закріплюється за менеджером проєкту як носієм формальної влади, її може виконувати будь-який член команди за умови професійного авторитету та підтримки з боку офіційного керівника.

Генератор ідей – це член команди, який виступає рушійною силою її інноваційного розвитку та творчого пошуку. Його діяльність спрямована на продукування нестандартних рішень, ініціювання змін і розширення меж звичних підходів до виконання завдань. Такий учасник, як правило, демонструє незалежність мислення, готовність ставити під сумнів усталені правила й пропонувати альтернативні шляхи досягнення мети. Йому притаманні відкритість до нового досвіду, принциповість, сміливість у висловленні позиції, здатність бачити проблему під іншим кутом зору. Генератор ідей не лише формулює нові підходи, а й здатний обґрунтовувати їх доцільність та брати відповідальність за реалізацію запропонованих рішень (Цимбалюк, 2008).

У контексті рольових моделей командної взаємодії ця функція співвідноситься з роллю «Plant» у концепції Р. Белбіна (Belbin, 2017), а також із роллю «Entrepreneur» у класифікації управлінських ролей Г. Мінцберга (Mintzberg, 1973). З позиції емоційного лідерства (Goleman, 2000) діяльність генератора ідей частково відповідає демократичному стилю управління, що

передбачає заохочення участі, відкритість до пропозицій та підтримку ініціативи.

Генератор ідей створює в команді атмосферу інноваційності, стимулює підприємливість та інтелектуальну активність учасників. Водночас надмірна критичність до традиційних підходів або наполегливе просування альтернативної позиції можуть призводити до напруження у взаємодії з формальним керівником чи іншими членами команди. За відсутності конструктивної комунікації це інколи стає джерелом конфліктів. Саме тому ефективність реалізації цієї ролі значною мірою залежить від рівня розвитку командної культури, готовності до відкритого обговорення та підтримки інновацій з боку менеджера.

Комунікатор (емоційний лідер) – це роль, спрямована на забезпечення ефективного командного процесу та підтримку конструктивної міжособистісної взаємодії. Основна місія комунікатора полягає у формуванні позитивного психологічного клімату, розвитку довіри та створенні середовища відкритого професійного спілкування. Особливої ваги ця роль набуває на етапі становлення команди, коли відбувається вибудовування взаємин, уточнення очікувань і розподіл ролей. Комунікатор сприяє налагодженню взаєморозуміння між учасниками, підтримує командні цінності, норми й правила поведінки, забезпечує емоційну стабільність групи.

У рольових концепціях командоутворення ця функція співвідноситься з роллю «Teamworker» у моделі Р. Белбіна (Belbin, 2017), а також із міжособистісними ролями «Leader» і «Liaison» у класифікації Г. Мінцберга (Mintzberg, 1973). З позиції теорії емоційного інтелекту Д. Голмана (Goleman, 2000) комунікатор найбільшою мірою відповідає «affiliative style» (партнерському стилю лідерства), який орієнтований на підтримку гармонійних стосунків і згуртованість команди.

Слід наголосити, що комунікатор виступає прихильником консенсусу, сприяє виробленню спільної позиції, уважно відноситься до потреб і

переживань інших. Йому притаманні толерантність, справедливість, активна комунікативна позиція та готовність прийти на допомогу. Важливою функцією є попередження та конструктивне врегулювання конфліктів шляхом переговорів, компромісів і пошуку взаємоприйнятних рішень. Саме ця роль забезпечує стабільність міжособистісних відносин і підтримує ділову атмосферу, спрямовану на досягнення цілей проекту (Бази́ка, 2023).

Водночас ефективність команди залежить від збалансованості її рольового складу. Практика управління свідчить, що для стабільної діяльності доцільно забезпечити достатній рівень експертної компетентності, оскільки надмірна концентрація генераторів ідей без належної аналітичної підтримки може знижувати практичну результативність. Оптимальний розподіл ролей у команді підвищує продуктивність спільної діяльності, сприяє раціональному використанню ресурсів та дає змогу максимально реалізувати переваги колективної роботи.

Таким чином, аналіз наукових підходів до рольової структури команди засвідчує, що ефективність командної взаємодії зумовлюється не лише професійною компетентністю її учасників, а й збалансованим поєднанням функціональних і поведінкових ролей. Узгодження авторських інтерпретацій ролей із класичними концепціями Р. Белбіна, Г. Мінцберга й Д. Голмана дає можливість систематизувати їх у порівняльному форматі та визначити точки перетину між різними науковими підходами до командування. З метою узагальнення теоретичних положень представимо порівняльну характеристику основних ролей управлінської команди в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика ролей управлінської команди в контексті моделей Р. Белбіна, Г. Мінцберга й Д. Голмана (складено автором)

Роль у команді	Характеристика	Основні функції	Відповідність у класифікації Мінцберга	Відповідність у класифікації Белбіна	Відповідність у класифікації Гоулмана
Стратег	Орієнтований на досягнення довгострокової мети команди; формує бачення майбутнього результату; забезпечує рух до цілі	Формування стратегічного бачення; визначення напрямів розвитку; стратегічне планування; постановка завдань; координація зусиль	Entrepreneur / підприємець); Leader / лідер	Shaper / формувач; Coordinator / координатор	Visionary / авторитетний / візійний стиль лідерства
Експерт	Авторитет ґрунтується на професійній компетентності й досвіді; забезпечує якість рішень	Аналіз інформації; підготовка рішень; встановлення стандартів якості; консультування	Monitor; Resource Allocator	Specialist / спеціаліст; Monitor Evaluator	Coaching / наставницький стиль
Генератор ідей	Креативний учасник, орієнтований на нові рішення та інновації	Генерування ідей; пошук нестандартних підходів; ініціювання змін	Entrepreneur	Plant / генератор ідей	Democratic / демократичний стиль
Комунікатор (емоційний лідер)	Забезпечує психологічну згуртованість команди; підтримує позитивний клімат	Підтримка взаєморозуміння; врегулювання конфліктів; розвиток довіри	Liaison / зв'язкова особа; Leader	Teamworker / душа команди	Affiliative / партнерський стиль

Розглянуті рольові позиції членів управлінської команди мають безпосередній вплив на характер і механізми прийняття управлінських рішень. Саме співвідношення ролей, рівень професійної автономії та ступінь залученості учасників до обговорення визначають, яким буде стиль прийняття рішення у команді. Підтримуємо Ю. Халахур у тому, що «в процесі тимбилдінгу важливу роль має стиль управління, який використовує лідер, знання здібностей підлеглих, їх можливості, природа завдань, потреби, повноваження, якість інформації тощо» (Халахур, 2024, с. 4).

У теорії менеджменту проблема участі підлеглих у прийнятті рішень ґрунтовно розроблена в межах нормативної моделі Врума–Єттона–Яго, а також у дослідженнях лідерських стилів К. Левіна і Р. Лайкерта. Узагальнення цих підходів дає можливість виокремити кілька базових стилів прийняття рішень залежно від ступеня участі членів команди:

1) автократичний стиль прийняття рішень (менеджер ухвалює рішення одноосібно, не залучаючи команду до обговорення; такий стиль доцільний за умов обмеженого часу, високої структурованості завдання та наявності у керівника достатньої інформації й компетентності; відповідає автократичному стилю у класифікації К. Левіна та типу AI/AII у моделі Врума–Єттона–Яго);

2) консультаційний стиль (керівник зберігає за собою право остаточного рішення, однак попередньо залучає членів команди як експертів для отримання необхідної інформації чи оцінки альтернатив. Взаємодія може здійснюватися індивідуально або в обмеженому форматі. Цей стиль співвідноситься з типами CI/CII у моделі Врума–Єттона–Яго та характеризується помірним рівнем участі команди);

3) колегіальний (груповий) стиль (у випадках, коли проблема є недостатньо структурованою або потребує врахування різних позицій, організовується групове обговорення. Рішення виробляється у процесі діалогу, що сприяє узгодженню інтересів і підвищує рівень згуртованості команди. Хоча цей підхід потребує більше часу, він позитивно впливає на клімат довіри та відповідальність за спільний результат. У моделі Врума–Єттона–Яго це відповідає стилю GII (групове прийняття рішення)).

У межах групового стилю прийняття рішень можна виокремити два основні механізми вироблення спільної позиції – голосування більшістю та досягнення консенсусу. Голосування дає можливість оперативно визначити обрану альтернативу, однак не гарантує повної згоди учасників, що потенційно може знижувати рівень залученості до реалізації прийнятого рішення. Натомість консенсус передбачає узгодження позицій усіх членів команди шляхом обговорення, аргументації та пошуку взаємоприйняттого варіанта. Саме цей підхід у сучасних дослідженнях командної ефективності (Katzenbach, & Smith, 2006; Hackman, & Morris, 1983) вважається більш сприятливим для підтримання довіри та відповідальності за спільний результат. Водночас, з огляду на те, що остаточна відповідальність за прийняте рішення залишається за менеджером, делегування повноважень можливе лише за умови чіткого визначення критеріїв, обмежень та очікуваних результатів. У нормативній моделі Врума–Єтона–Яго підкреслюється, що автономія команди є доцільною тоді, коли всі потенційні альтернативи є прийнятними для керівника та відповідають стратегічним цілям організації;

4) колективний (делегативний) стиль прийняття рішень (означений стиль відповідає найвищому рівню розвитку управлінської команди – стадії самокерованої (self-managed) команди. У такій команді більшість рішень приймається спільно без прямого втручання керівника, оскільки учасники досягли високого рівня професійної зрілості, довіри та згуртованості. Такий підхід узгоджується з концепцією «participative leadership» і сучасними моделями розподіленого лідерства).

Отже, аналіз стилів прийняття управлінських рішень засвідчує, що ступінь участі членів команди у виробленні рішення варіюється від мінімального до максимально автономного рівня, що безпосередньо пов'язано зі стадією розвитку команди та рівнем її професійної зрілості. Узгодження підходів К. Левіна, В. Врума, П. Єтона, Е. Яго та сучасних концепцій розподіленого лідерства дало можливість систематизувати стилі прийняття рішень у порівняльному аспекті та визначити їхній вплив на характер

командної взаємодії. Для цього подамо узагальнену характеристику стилів у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика стилів прийняття управлінських рішень у контексті розвитку команди (складено автором)

Стиль прийняття рішення	Ступінь участі команди	Відповідність у К. Левіна	Відповідність у Врума–Єттона–Яго	Рівень розвитку команди	Вплив на командну взаємодію
Автократичний	Мінімальна	Autocratic	A1 / AП	Початковий етап	Швидкість рішень, низька залученість
Консультаційний	Обмежена	Transitional	С1 / СП	Етап становлення	Зростає довіра, але рішення за керівником
Колегіальний	Висока	Democratic	GП	Зріла команда	Посилення згуртованості, спільна відповідальність
Делегативний (самокерований)	Максимальна	Laissez-faire (у зрілій формі)	Розширена групова модель	Самокерована команда	Висока автономія, довіра, розподілене лідерство

Таким чином, результати порівняльного аналізу свідчать, що ефективність стилю прийняття управлінських рішень зумовлюється не лише управлінськими уподобаннями менеджера, а й рівнем розвитку команди, ступенем її згуртованості та професійної компетентності. Зі зростанням командної зрілості доцільним є перехід від директивних форм управління до колегіальних і делегативних моделей, що сприяють формуванню відповідальності, довіри та спільної орієнтації на результат. Відтак, гнучкість менеджера у виборі стилю прийняття рішень виступає ключовою умовою ефективної командної взаємодії та досягнення стратегічних цілей організації.

На ефективність діяльності команди суттєвий вплив має чинник часу, оскільки будь-яка організаційна система розвивається відповідно до певних закономірностей життєвого циклу. У наукових дослідженнях (Горбунова, 2014; Tuckman, 1965; Hackman, & Morris, 1983) підкреслюється, що команди, як і організації загалом, проходять етапи становлення, розвитку, зрілості, трансформації або занепаду. Визначення стадії, на якій перебуває управлінська команда, є необхідною умовою для об'єктивної оцінки її результативності та вибору адекватного стилю управління.

Продуктивність новоствореної управлінської команди зазвичай є невисокою. Це пояснюється відсутністю чіткого розподілу ролей і функцій, недостатнім рівнем довіри та розвитку командних норм. У процесі взаємодії поступово відбувається структуризація діяльності, уточнення відповідальності, узгодження процедур прийняття рішень, що сприяє зростанню продуктивності та розкриттю потенціалу команди.

На етапі зрілості команда демонструє стабільні результати, ефективну координацію дій та високий рівень професійної взаємодії. Однак за відсутності оновлення цілей, стимулів і розвитку компетентностей можливе поступове зниження динаміки, втрата інноваційності та зменшення потенціалу. Саме тому менеджер має своєчасно діагностувати зміни в стані команди й застосовувати відповідні управлінські інструменти для підтримання її ефективності.

Для оптимізації продуктивності управлінської команди керівнику доцільно приділяти увагу таким аспектам:

- чіткості розподілу ролей і відповідальності;
- відповідності стилю управління стадії розвитку команди;
- підтримці мотивації та командної згуртованості;
- оновленню цілей і стратегічних орієнтирів;
- розвитку професійних і комунікативних компетентностей учасників;
- формуванню культури відкритого зворотного зв'язку та рефлексії.

З урахуванням закономірностей розвитку команди управлінські акценти керівника мають змінюватися відповідно до стадії її життєвого циклу. Так, на

початкових етапах функціонування команди пріоритетним є зниження психологічної напруженості, формування довіри, підтримка учасників і своєчасне врегулювання конфліктів. Саме в цей період закладаються основи згуртованості та ефективної комунікації (Tuckman, 1965).

На стадії стабільної діяльності увага менеджера зосереджується на чіткому формулюванні завдань, координації діяльності та підтриманні високих стандартів результативності (Hackman, & Morris, 1983). На завершальних або трансформаційних етапах актуалізуються питання мотивації, оновлення цілей, а також можливих змін у кількісному й якісному складі команди, що може передбачати її реорганізацію або переформатування відповідно до нових стратегічних викликів.

Окремим чинником ефективності командної роботи є чисельність команди. У наукових дослідженнях проблема оптимального розміру групи розглядається досить широко. Зокрема, С. Паркінсон зазначав, що ефективна робоча група зазвичай налічує приблизно 7–8 осіб (Parkinson, 1957). У дослідженнях групової динаміки (Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances, 2002) підкреслюється, що занадто мала кількість учасників (менше п'яти осіб) може обмежувати різноманітність ідей і ресурсів, тоді як надмірне розширення складу ускладнює координацію, комунікацію та процес прийняття рішень.

Загалом, погоджуємося із дослідниками, що оптимальна чисельність управлінської команди перебуває в межах 5–10 осіб. За таких умов зберігається баланс між різноманітністю компетентностей і можливістю ефективної взаємодії. Зі збільшенням чисельності до 15 і більше осіб зростає ризик зниження керованості, ускладнюється особистий внесок кожного учасника та зменшується індивідуальний вплив на результати спільної діяльності. Таким чином, кількісний склад команди, як і стадія її розвитку, є важливими детермінантами вибору командного стилю управління та організації процесу прийняття рішень.

Слід наголосити, що ефективна організація командної діяльності передбачає дотримання низки принципових умов. Насамперед, йдеться про

чіткий розподіл ролей і функціональних обов'язків між учасниками, усвідомлення всіма членами команди спільних стратегічних цілей і поточних завдань, а також урахування як професійних компетентностей, так і індивідуально-психологічних характеристик фахівців під час формування команди. Важливим управлінським завданням є підтримання балансу між орієнтацією на результат і створенням сприятливої соціально-психологічної атмосфери співпраці.

Разом із тим сформована команда не є статичною системою. Навіть за наявності усталених цінностей і розвиненого «командного духу» вона потребує постійної підтримки й розвитку. Це зумовлює необхідність системного соціально-психологічного супроводу командної взаємодії, який може здійснюватися як безпосередньо керівником організації або лідером команди, так і за допомогою зовнішніх консультантів. Ефективність командної роботи визначається не лише структурними та функціональними параметрами (ролі, чисельність, стадії розвитку), а й якістю управлінського впливу та системністю підтримки командної взаємодії впродовж усього життєвого циклу команди.

Отже, аналіз наукових підходів до вивчення процесу командоутворення засвідчує багатовимірність і міждисциплінарний характер цього феномену. У сучасних дослідженнях командоутворення розглядається крізь призму структурно-рольових концепцій, стадій розвитку команди, стилів лідерства та прийняття рішень, психологічних механізмів групової динаміки, а також управлінських технологій формування й підтримки командної ефективності. Кожен із підходів акцентує увагу на окремих аспектах командної діяльності – від розподілу ролей і функцій до соціально-психологічного клімату та рівня зрілості команди.

Узагальнення наукових концепцій дає змогу зробити висновок, що командоутворення є не одноразовою організаційною дією, а тривалим, цілеспрямованим процесом, який поєднує структурні, управлінські та соціально-психологічні складові. Водночас ефективність команди визначається не лише правильністю її формування, а й характером взаємодії між її

учасниками, якістю комунікації, спільністю цінностей і здатністю до узгодженого прийняття рішень.

Саме тому логічним продовженням теоретичного аналізу процесу командоутворення є звернення до сутності «командної взаємодії» як ключового механізму функціонування команди. Розгляд означеного поняття дасть можливість поглибити розуміння внутрішніх процесів, що забезпечують результативність спільної діяльності, та окреслити умови її ефективної реалізації у професійній діяльності менеджера. У цьому контексті доцільним є перехід до розгляду феномену «командної взаємодії» як об'єкта теоретичного аналізу та практичного досвіду.

1.2. Командна взаємодія як об'єкт теоретичного аналізу та практичного досвіду

Категорія «взаємодія» належить до складних, багатовимірних і інтегративних наукових понять, що зумовлює наявність різних підходів до її тлумачення у працях дослідників. У науковому дискурсі «взаємодія» розглядається з позицій різних концептуальних бачень, у межах яких акцент робиться на її структурі, функціях, механізмах реалізації та результатах. Різноманіття наукових поглядів свідчить про відсутність єдиного універсального трактування цього феномену та водночас підкреслює його значущість для аналізу процесів спільної діяльності та міжособистісних відносин.

Для глибшого розуміння сутності поняття «командна взаємодія» доцільно акцентувати увагу на аналізі його ключових складових, зокрема категорій «взаємодія» і «команда», що дає можливість зосередитися на змістовому наповненні досліджуваного явища та визначити його специфіку у контексті професійної підготовки майбутніх менеджерів у зкладах фахової передвищої освіти.

У психологічній науці «взаємодія» розглядається як складова або один із аспектів процесу спілкування. Її основу становить процес безпосереднього чи

опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, у результаті чого виникає їх взаємна зумовленість і стійкий зв'язок. У наукових підходах «взаємодію» трактують по-різному: як окрему сторону комунікативного процесу (Дерстуганова, 2019; Сергеева, 2015; Цзянькунь, 2023) або як його функціональний компонент (Ситнік, 2015; Хупавцева, & Сімко, 2024).

Найбільш поширені наукові підходи до розумінні терміну «взаємодія» та різноманітних його видів представлено у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Наукові підходи до визначення «взаємодії» (складено автором)

Сутнісна характеристика терміну	Автор
<p><i>Взаємодія</i> – «процес спільної комунікативної діяльності, який проявляється в обміні інформацією, в організації сумісних дій, у застосуванні індивідуальних внесків (надбань), спрямованих на розв'язання спільного питання, що має своїм результатом взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків» (Коломієць, 2018, с. 118)</p>	Н. Коломієць
<p><i>Командна взаємодія</i> – «складний багатовимірний процес взаємозалежної та скоординованої діяльності суб'єктів спільної праці, спрямований на досягнення узгодженої мети шляхом інтеграції індивідуальних зусиль, систематичного обміну інформацією, узгодження позицій та колективного прийняття управлінських рішень» (Кульчицький, 2025, с. 4)</p>	В. Кульчицький
<p>«<i>Взаємодія</i>» часто використовують для опису взаємодії між співробітниками, службами, органами, які виникають у процесі спільної їх діяльності, що також може вказувати лише на наявність зв'язку, а не взаємодії» (Михайловська, 2021, с. 72)</p> <p>«<i>Взаємодія</i> в системі публічного управління – це суб'єкт-суб'єктні відносини між органами публічної влади й інститутами громадянського суспільства як рівноправних партнерів за умов закономірної зміни позицій активної – «впливу» й пасивної – «сприйняття» та одночасного взаємовпливу один на одного, яке позитивно впливає на досягнення громадського прогресу» (Михайловська, 2021, с. 73)</p>	О. Михайловська
<p>«<i>Соціальна взаємодія</i> – сторона людського спілкування та атрибут (неодмінна складова) спільної діяльності, її процесуальна характеристика, що тлумачиться як система взаємообумовлених дій між окремими особами чи групами, спрямованих на реалізацію спільної діяльності» (Саркісова, 2013, с. 60)</p>	О. Саркісова

Продовження таблиці 1.3

«Групова взаємодія – це атрибутивна ознака групової діяльності, її процесуальна сторона, система безпосередніх, взаємообумовлених дій учасників певної реальної соціальної групи, спрямованих на реалізацію цілей групової діяльності» (Саркісова, 2013, с. 61)	
«Міжособистісна взаємодія визначається як особистісний контакт, обумовлений просторово-часовою близькістю суб'єктів. Взаємодія опосередкована спілкуванням і сумісною діяльністю на основі яких відбувається вплив суб'єктів один на одного та будується певні взаємовідношення» (Ситнік, 2015, с. 97)	С. Ситнік
«Взаємодія – найважливіша форма взаємозв'язку суб'єктів у соціальній системі, передусім держави й громадянського суспільства, стабілізуючий чинник будь-якої соціальної системи» (Ярмак, 2006, с. 49)	О. Ярмак

Загалом, під взаємодією розуміють таку систему дій учасників діяльності, за якої дії окремої особи або групи зумовлюють відповідні дії інших учасників, а їхні дії, своєю чергою, викликають подальші дії перших, формуючи динамічний і взаємозалежний процес. Водночас дослідники одностайно наголошують на складності виокремлення «взаємодії» як самостійного об'єкта психологічного аналізу, що зумовлено її тісним взаємозв'язком із спілкуванням і спільною діяльністю.

Аналізуючи співвідношення понять «взаємодія» і «спілкування», психологи (Кайдалова, & Пляка, 2011; Онуфрієва, & Чайковська, 2021; Філоненко, 2008) дотримуються кількох концептуальних позицій. В окремих підходах ці поняття ототожнюють, у межах яких вони трактуються як комунікація у вузькому розумінні, тобто як процес обміну інформацією. В інших наукових інтерпретаціях «спілкування» і «взаємодія» розглядають як форма і зміст єдиного процесу. Також поширеною є позиція, згідно з якою «комунікацію» і «взаємодію» визначають як взаємопов'язані, але водночас відносно самостійні сторони процесу спілкування.

Визначаючи роль взаємодії у процесі спілкування, вважаємо, що воно виникає у межах спільної діяльності з огляду на потребу передавання інформації між її учасниками. Водночас обмін інформацією неминуче

зумовлює необхідність організації й розвитку самої діяльності. Участь кількох осіб у спільній справі передбачає внесення кожним учасником власного вкладу в досягнення загального результату, що актуалізує потребу в узгодженні та координації дій. За таких умов відбувається так званий обмін інформацією і діями. У цьому контексті взаємодія постає фундаментальною основою організації спільної діяльності.

Психологи переконують, що у структурі спілкування як процесу взаємовпливу можна виокремити поєднання двох взаємопов'язаних і циклічно змінюваних актів впливу. Вплив одного суб'єкта є неможливим без відповідного впливу з боку іншого, оскільки кожен учасник взаємодії повинен сприйняти інформацію партнера, зрозуміти й осмислити її, внутрішньо прийняти або відхилити, і лише після цього відреагувати на неї, керуючись отриманою інформацією у подальшій діяльності (Філоненко, 2008).

Слід наголосити, що у системі управлінської взаємодії певні переваги має керівник як суб'єкт, наділений владними повноваженнями й авторитетом. Водночас підлеглий не виступає пасивним об'єктом управлінського впливу, а є активним учасником взаємодії, здатним адекватно сприймати, оцінювати та реагувати на дії керівника. Саме у такій системі найвиразніше проявляється процес управлінського впливу керівника на підлеглих, а також ставлення підлеглих до цього впливу і до керівника як особистості.

З позиції психології спілкування можна розглядати як таку форму взаємодії суб'єктів, яка з самого початку зумовлена їхнім прагненням пізнати психологічні особливості один одного, у процесі чого між учасниками формуються міжособистісні стосунки (Горенко, 2024).

У процесі спілкування як взаємодії (вербальної, невербальної чи фізичної) індивід здатний впливати на мотиви, цілі, програми діяльності партнера, процес прийняття рішень, виконання і контроль дій. Таким чином, вплив поширюється на всі складові діяльності іншого суб'єкта, включаючи взаємну стимуляцію і корекцію поведінки. У цьому контексті спілкування неможливе без впливу й регуляції, так само як і взаємодія не може здійснюватися поза процесом спілкування (Кайдалова, & Пляка, 2011).

До інших ознак, що відображають специфіку спільної діяльності, належать наявність спільної мети та єдиної мотиваційної основи, поділ діяльності на функціонально взаємопов'язані складові з подальшим розподілом їх між учасниками, інтеграція індивідуальних видів діяльності та їх узгоджене виконання. Вагомими характеристиками також можуть бути наявність управління, у тому числі елементів самоуправління, орієнтація на досягнення спільного кінцевого результату, функціонування в єдиному просторі та синхронність виконання дій різними учасниками (Філоненко, 2008).

У науковому дискурсі поняття «взаємодія» та «спілкування» часто використовують як взаємопов'язані, проте не тотожні категорії. Для коректного аналізу «командної взаємодії» важливо розмежувати ці терміни, оскільки ефективність командної роботи залежить не лише від якості комунікації між учасниками, а й від узгодженості їхніх дій, ролей і спільної діяльності. У соціальній психології спілкування традиційно розглядається як процес обміну інформацією, переживаннями та смислами тоді як взаємодія охоплює ширший спектр поведінкових і діяльнісних актів, спрямованих на досягнення спільного результату (Huang, 2022). Представимо порівняльний аналіз феноменів «взаємодія» і «спілкування» (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Порівняльна характеристика понять «взаємодія» і «спілкування»
(складено автором)

Критерій порівняння	Спілкування	Взаємодія
Сутність	Процес обміну інформацією, думками, емоціями, смислами	Процес взаємного впливу суб'єктів, що реалізується у спільній діяльності
Основна функція	Комунікативна (передача та прийняття інформації)	Координаційна та діяльнісна (узгодження дій)
Структурні компоненти	Вербальні й невербальні засоби, зворотний зв'язок, розуміння	Дії, ролі, позиції, відповідальність, спільні цілі
Результат	Досягнення взаєморозуміння	Досягнення спільного практичного результату
Рівень прояву	Може існувати поза спільною діяльністю	Передбачає наявність спільної мети та діяльності
У командному контексті	Забезпечує обмін інформацією та підтримку соціально-психологічного клімату	Забезпечує узгодженість дій, розподіл функцій і досягнення командної мети

Отже, спілкування є необхідною складовою взаємодії, проте не вичерпує її змісту. У межах команди ефективна комунікація створює підґрунтя для довіри, взаєморозуміння та підтримки, тоді як власне взаємодія забезпечує координацію професійних зусиль, інтеграцію індивідуальних ресурсів і досягнення спільного результату. Таким чином, *командна взаємодія постає як інтегративний феномен, що поєднує комунікативний, діяльнісний і соціально-психологічний виміри, визначаючи рівень зрілості та ефективності команди.*

У контексті організаційних і управлінських процесів міжособистісні комунікації набувають змісту лише тоді, коли вони включені у спільну діяльність, спрямовану на досягнення визначеного результату. У психологічному контексті, «спільна діяльність – це вид групової діяльності, в якій дії її учасників підпорядковані загальній меті. С.д. є свідомою взаємодією двох або кількох осіб в процесі досягнення загальної мети в праці, навчанні, спорті, грі тощо» (Психологічний словник, 2007, с. 292). Саме спільна діяльність виступає інтегративною основою, що поєднує комунікативні, поведінкові та когнітивні аспекти взаємодії суб'єктів управління. Вона передбачає не лише обмін інформацією, а й узгодження цілей, розподіл функцій, координацію дій, відповідальність за результат і взаємну залежність учасників. У цьому сенсі взаємодія виходить за межі суто комунікативного процесу та трансформується у практику колективної дії.

Слід враховувати той факт, що в управлінській сфері спільна діяльність набуває особливої значущості, оскільки реалізується в умовах ієрархії, регламентованості та цільової спрямованості. Вона є тим середовищем, у межах якого формуються як управлінські впливи, так і командні механізми координації, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного розмежування та порівняння різних форм взаємодії – насамперед, командної та управлінської.

Спираючись на наукові напрацювання психологів (Горенко, 2024; Філоненко, 2008), що розкривають особливості спілкування у контексті спільної діяльності, зазначимо, що означена діяльність передбачає не стихійне, а чітко узгоджене та скоординоване виконання розподілених і

взаємопов'язаних дій та обов'язків як з боку керівників, так і з боку підлеглих. Таке узгодження ґрунтується на дотриманні визначеної послідовності операцій відповідно до заздалегідь окресленої програми діяльності. Забезпечення погодженості дій досягається за рахунок управління, яке виконує регулятивну й координаційну функції у процесі спільної діяльності.

Окрім цього, варто наголосити, що спільна діяльність є неможливою без встановлення чітких зв'язків між її учасниками та належної координації їхніх дій. Саме у процесі спільної діяльності виникає управлінська праця, характерною особливістю якої є спрямованість, насамперед, на учасників цієї діяльності і лише опосередковано – на предмет праці. Отже, управління виступає важливою ознакою і невід'ємним атрибутом спільної діяльності. Наукові підходи до трактування сутності феномену «управління» представлено в Додатку Б.

Для успішного досягнення управлінських цілей керівник має налагодити складну систему взаємодії, впорядкувати власну діяльність і діяльність підлеглих. Він повинен організувати саме взаємодію, оскільки спільні дії виникають у результаті чітко узгоджених індивідуальних дій, які попередньо розподіляються між усіма учасниками й координуються між собою у часі та просторі.

«Командну взаємодію» доволі часто ототожнюють із поняттям «управлінська взаємодія». Що, на наш, погляд некоректно. Детальніше охарактеризуємо означений феномен. «Управлінську взаємодію» психологи розглядають як одну з форм взаємодії загалом, насамперед як особливий вид відносин між суб'єктами й об'єктами процесу управління. З цієї точки зору управлінська взаємодія охоплює, по-перше, взаємодію між суб'єктами управлінської діяльності (керівниками), по-друге, взаємодію у процесі управління організацією та її підрозділами (Психологія управління, 2022).

В обох випадках ключовою ознакою є наявність мети взаємодії – управління різними процесами і проєктами. Управлінська взаємодія виступає механізмом, що забезпечує не лише реалізацію різноманітних функцій

управління, а й інтеграцію технологічної та управлінської підсистем діяльності організації.

При розгляді механізмів управлінської взаємодії пріоритет надається характеристикам «влади» та «впливу». Різниця між цими термінами полягає в інструментах впливу на оточуючих. Якщо влада базується на існуючих нормах, усталеній системі потреб, установок і стереотипів, то вплив, навпаки, пов'язаний із зміною цих параметрів у групі чи спільноті.

Отже, основний зміст управління полягає в організації діяльності інших і виступає як взаємодія, спрямована на досягнення мети спільної діяльності. Саме у взаємних впливах між працівниками та керівниками досягається ефект взаємної регуляції дій, що в кінцевому результаті забезпечує досягнення поставлених цілей. Взаємодія керівника з іншими учасниками організації, будь то підлеглі або колеги на одному рівні, за своєю суттю є інструментом реалізації управлінського процесу.

«Управлінську взаємодію С. Ситнік розглядає як процес, який може спостерігатися на різних рівнях. До таких рівней відноситься: прості міжособистісні контакти; продуктивна сумісна діяльність та ефективна сумісна діяльність» (Ситнік, 2010, с. 1). Окрім цього, авторка наголошує, що «управлінська взаємодія являє собою процес, який містить у собі вибір сумісних дій, організацію учасників взаємодії та досягнення цілей діяльності, що здійснюється завдяки психологічним механізмам, які складаються з мотиваційного, когнітивно-регулятивного компонентів» (Ситнік, 2010, с. 3).

О. Пономарьов, А. Долгарев пов'язують управлінську взаємодію з лідерством і розглядають його «як продукт спільної діяльності людей, систему узгоджених способів колективної взаємодії лідера з командою його прихильників і послідовників» (Пономарьов, & Долгарев, 2019, с. 29).

Управлінська взаємодія в організації реалізується на кількох рівнях. Так, *макрорівень управлінської взаємодії* пов'язаний із відносинами всередині організації між її працівниками у контексті управління. У цьому процесі беруть участь не лише керівники, а й усі працівники, так чи інакше задіяні в системі. На цьому рівні відбувається делегування повноважень під час реалізації

окремих управлінських функцій. Основне призначення управлінської взаємодії полягає в організації та забезпеченні узгодженості зусиль учасників за змістом, часовими параметрами та інтенсивністю дій у процесі управління.

Більш глибокий *мезорівень управлінської взаємодії* представляє діяльність керівників, яка поєднує цільові впливи на підлеглих, спрямовані на досягнення цілей діяльності, із реалізацією основних управлінських функцій – плануванням, контролем, координацією дій, мотивацією та інтеграцією управління з виробничими процесами. У свою чергу, *мікрорівень* охоплює спільну діяльність керівників, основним змістом якої є підготовка, вироблення та прийняття управлінських рішень (Психологія управління, 2022).

Ключовим моментом, що відокремлює управлінську взаємодію від інших видів внутрішньоорганізаційної комунікації, є наявність у ініціатора взаємодії спеціальної інтенції, яка полягає у свідомому волевому акті впливу на стан системи або її окремі елементи. Варто підкреслити, що при цьому не має значення, у якій формі реалізується ця інтенція – насамперед, мається на увазі форма комунікації; канал комунікації, засоби та учасники можуть бути найрізноманітнішими. Ще однією відмінною ознакою, яка дає змогу відрізнити комунікативні процеси від управлінської взаємодії, є наявність у одного з партнерів комунікації владних повноважень, що робить цей процес асиметричним (Філоненко, 2008).

Отже, у нашому розумінні, *управлінська взаємодія є видом відносин між учасниками управлінської діяльності, що ґрунтується на системі взаємних впливів і спрямована на зміну стану об'єкта управління або його окремих елементів*. Основним інструментом реалізації управлінської взаємодії виступає комунікація в організації.

У зарубіжних дослідженнях «управлінську взаємодію» здебільшого визначають через призму впливу стилістичних особливостей керівника та його лідерських якостей на ефективність діяльності підлеглих. Так, Дж. О'Шонесі, досліджуючи взаємодію керівника й групи, виділяє два підходи до аналізу цих взаємин. Перший пов'язаний із вивченням ефективності лідерства, другий – із дослідженням самих лідерів і їхніх основних характеристик (O'Shaughnessy,

2013). Вчений описує дослідження управлінської взаємодії, проведені американськими науковцями в університетах штатів Огайо (Е. Флейшмен, 1950 р.) та Мічиган (Д. Кац, Н. Макобі, Н. Морс, 1950 р.), а також подальші дослідження, здійснені в природних умовах.

Ефективність взаємодії керівника й підлеглих у цих дослідженнях розглядалася як похідна двох факторів:

1) уважність – ступінь турботи та поваги керівника до підлеглих, яка згодом трансформувалася у концепцію «орієнтації на працівників (людей)»;

2) впровадження структури – ступінь дотримання керівником норм і правил класичної організації, планування та контролю, що ширше інтерпретувалося як «орієнтація на виробництво (завдання)» (O'Shaughnessy, 2013). Результати цих досліджень засвідчили існування взаємозв'язку між продуктивністю й виділеними факторами, однак чітко встановити причинно-наслідкові зв'язки не вдалося.

Другий підхід до опису взаємодії керівника та підлеглих базується на концепції К. Левіна, яка ґрунтується на класифікації типів лідерів залежно від ступеня впливу підлеглих або керівника на прийняте рішення. На цій основі виділяють демократичний, авторитарний і потуральний або ліберальний стилі лідерства (Lewin et al., 1939). На основі цієї концепції Р. Танненбаум і У. Шмідт запропонували ідею існування континууму поведінки лідера – від максимально «орієнтованого на керівника», який не допускає участі підлеглих у прийнятті рішень, до «орієнтованого на підлеглих», який передбачає самостійне прийняття рішень співробітниками у межах встановлених повноважень (Танненбаум, & Шмідт, 2017).

Вагомий інтерес у контексті нашого дослідження становить контингентна модель лідерства Ф. Фідлера, у межах якої ефективність діяльності групи розглядається як результат взаємодії стилю лідерства та рівня сприятливості конкретної ситуації. У цій моделі ключове значення мають, з одного боку, ставлення лідера до найменш пріоритетного члена команди, а з іншого – низка ситуаційних чинників, зокрема рівень довіри й підтримки з боку підлеглих, ступінь структурованості завдань, а також обсяг владних повноважень

керівника. Залежно від поєднання зазначених характеристик, на думку Ф. Фідлера, лідерська взаємодія в групі має будуватися на різних управлінських орієнтаціях. При цьому в умовах більш сприятливої ситуації більш ефективною виявляється орієнтація лідера на виконання завдань (Fiedler, 1967).

Модель управлінської взаємодії В. Реддіна ґрунтується на подібних концептуальних засадах, однак дослідник запропонував більш деталізований підхід до класифікації стилів лідерства. На відміну від попередніх моделей, він використав матричний принцип побудови стильових орієнтацій, що дало змогу диференціювати стилі управління залежно від ступеня прояву ключових орієнтацій керівника. У межах цієї моделі було виокремлено різні стилі лідерства та відповідні їм способи сприйняття лідера з боку підлеглих (Reddin, 1970). Водночас зазначена модель має переважно теоретичний характер і недостатньо підтверджена емпіричними дослідженнями.

Узагальнюючи розглянуті вище підходи, можна відзначити їхню спрямованість, насамперед, на вивчення результатів певного стилю взаємодії та спроби визначити емпіричні показники взаємодії лідера і групи. Водночас отримані дані характеризують переважно зовнішній ефект взаємодії, не розкриваючи внутрішні механізми та зміст самого процесу.

Зміст управлінської взаємодії як форми взаємодії менеджерів детально відображено у системній моделі організації праці Е. Торсруда. Він наголошує, що «управління має передусім узгоджувати реальні та потенційні можливості підприємства з реальною або потенційною потребою середовища. Першочергова задача управління полягає у контролі зовнішніх впливів» (Emery, & Thorsrud, 1969).

Розглядаючи основну задачу управління як контроль за впливами зовнішнього середовища, Е. Торсруд дійшов висновку, що ефективність управління значною мірою залежить від побудови чітко організованої системи управління. Формування такої системи в організації передбачає, перш за все, налагодження взаємозв'язків та взаємовідносин між людьми, які виконують виробничі та управлінські операції, необхідні для досягнення поставлених цілей (Emery, & Thorsrud, 1969).

Інший підхід до дослідження управлінської взаємодії демонструє У. Шутц у межах теорії фундаментальної орієнтації міжособистісних відносин. За його концепцією, існують три базові міжособистісні потреби – включеність, контроль і прихильність (любов), задоволення яких визначає три основні функції групи, які лідер має підтримувати для її оптимального функціонування. Усі функції лідера розглядаються у контексті основних сфер взаємодії групи: зовнішньої реальності, міжособистісних потреб та групової зони, вільної від конфліктів (Schutz, 1958).

У відношенні до зовнішньої реальності та міжособистісних відносин лідер має забезпечувати достатній рівень взаємодії з іншими групами, належний рівень контролю й оптимальний рівень афективних взаємин. У межах зони, вільної від конфліктів, функції лідера передбачають встановлення й усвідомлення ієрархії групових цілей і цінностей, визначення та інтеграцію різних способів розв'язання проблем, а також максимальне використання потенціалу та здібностей членів групи. Крім того, лідер забезпечує взаємодію між зазначеними сферами. Суть його функції полягає у тому, що для оптимальної діяльності групи необхідно створити умови для виконання тих функцій, які група не може реалізувати самостійно, і таким чином мінімізувати сфери її можливих помилок. Іншими словами, лідер покликаний підтримувати рівновагу між зовнішньою реальністю, міжособистісними потребами та функціями групи, вільними від конфліктів, компенсуючи при цьому обмежені можливості групи у задоволенні цих потреб (Schutz, 1958).

Звертаючись до робіт вітчизняних психологів (Жавнерчик, 2020; Кісіль, & Швець, 2023; Орбан-Лембрик, 2003), можна відзначити значну зацікавленість проблематикою управлінської взаємодії. При цьому найчастіше розглядають окремі феномени та сам процес взаємодії на різних рівнях організації.

Аналіз взаємодії людей у різних організаційних структурах дає змогу визначати типи взаємозв'язків керівників між собою, з управлінським апаратом та підлеглими, передбачати можливі типові поведінкові реакції працівників, що сприяє вирішенню низки соціально-психологічних проблем і, як наслідок, підвищенню ефективності діяльності керівників та трудового колективу

загалом. У процесі реалізації кожної з названих функцій керівник по-різному організовує взаємодію зі своїми підлеглими: по-перше, він залучає співробітників до спільного пошуку оптимальних варіантів розв'язання поставлених завдань; по-друге, він опирається на знання й досвід підлеглих лише під час вирішення виникаючих труднощів; по-третє, він може делегувати власні повноваження для розв'язання окремих питань або здійснення поточного контролю й аналізу результатів виконаної роботи.

Зупинимося на розгляді другої складової терміну «командна взаємодія» – «команді». Аналіз проведених досліджень свідчить, що трактування поняття «команда» у сучасній науці не є однозначним. На відміну від відносно нового термінологічного оформлення, сам феномен «команди» має давню історію існування. У різні історичні періоди та в різних соціокультурних контекстах він позначався різними назвами – клан, спілка, союз, угруповання тощо, – однак за своєю сутністю йшлося про об'єднання однодумців, згуртованих спільною метою та спільними інтересами.

Поняття «команда» потрапило в теорію управління зі спорту і спочатку його використовували виключно для пояснення тих відносин і способів поведінки, які притаманні командній грі. Увага зверталася на злагодженість команди, тобто її здатність діяти узгоджено; рольову структуру; залежність досягнення кожного члена команди від досягнення поставленої спільної мети. Саме ці характеристики стали основою визначення команди як моделі відносин і дій. Варто зауважити, що термін «команда» зазвичай уживається з уточнювальним означенням, яке конкретизує сферу його застосування. У повсякденному житті найчастіше використовують словосполучення «спортивна команда» або «політична команда», тоді як поняття «управлінська команда» трапляється значно рідше й переважно використовується в науковому та професійному дискурсі. Зазначені ознаки намагалися приписати групам осіб, об'єднаних навколо лідера, який виступає в якості носія будь-якої суспільно-значущої ідеї або мети. Внаслідок цього термін «команда» почали активно використовувати у політичній публіцистиці.

Перші спроби введення терміну «команда» у контекст наукових розвідок у вітчизняній психології відносять до середини 90-х років ХХ століття. Разом із тим, якщо розглядати проблему в широкому історичному контексті, вона має більш ніж 100-річну історію. Це можна пояснити тим, що будь-яка команда виступає як мала група. Дослідження різних психологічних процесів і явищ у малих групах мають свої традиції вивчення, як у зарубіжній, так і у вітчизняній соціальній психології.

Основними ознаками і характеристиками «малої групи» є такі:

- відчуття «ми» і усвідомлення свого членства в групі;
- певна тривалість існування;
- спільна мета або цілі;
- групова структура, визначеність ролевих позицій і лідерів;
- формальна або неформальна взаємозалежність членів групи;
- взаємодія у процесі функціонування (Forsyth, 1990).

Саме на основі традицій дослідження малої групи в ході розвитку нового напрямку організаційної психології та нових концепцій менеджменту склалося уявлення про певний вид малих груп в організаціях, які були віднесені до особливого класу і отримали назву «команди». Крім того, команда пов'язана з поняттям «колектив» – це група, де міжособистісні відносини опосередковуються суспільно цінним і особистісно значущим змістом спільної діяльності. Слід враховувати той факт, що в колективі існує кілька рівнів (страт) міжособистісних відносин, кожен з яких характеризується різним ступенем їх опосередкування цією діяльністю, її цілями і цінностями. При цьому центральне ядро групової структури утворює сама групова діяльність.

Перший соціально-психологічний шар складають відносини кожного члена групи до групової спільної діяльності, її цілей, завдань, принципів, на яких вона будується. Другий рівень – це відносини, опосередковані змістом спільної діяльності. Наявність, ступінь вираженості цієї системи відносин, а також супутніх їм специфічних феноменів є соціально-психологічним

індикатором рівня групового розвитку. Нарешті, третій щабель – безпосередні відносини переважно емоційного характеру (Кісіль, & Швець, 2023).

У соціальній психології група розглядається як: 1) відносно стійке соціальне утворення, певна система соціальної взаємодії; 2) форма соціального об'єднання, при якій її члени взаємодіють між собою; 3) соціальна взаємодія між індивідами в групі на основі їх об'єднання для спільної участі у певній соціальній діяльності, якій притаманні спільність цілей, інтересів, установок, мотивів поведінки, системи цінностей, свідомості, що організовує групову дію (Москаленко, 2008). Представлене трактування найбільше наближене до «колективу», яке виступає як основне при описі процесів, що характеризують групову взаємодію.

Слід зазначити, що колектив може розглядатися як команда лише за умови ефективного спілкування та взаємодії між її членами, формування принципів і механізмів самоорганізації, як у межах окремих частин колективу, так і в цілому, а також наявності у кожного учасника навичок особистісної самоорганізації та самовизначення.

Команда – це група, орієнтована на розв'язання «своїх» конкретної задачі. У зв'язку з цим, ціль діяльності команди може по-різному співвідноситися з цілями організації. Частина команд у межах організації орієнтована на досягнення організаційних цілей і може свідомо формуватися саме для цього.

Виходячи з практики, прийнятої у зарубіжному менеджменті, поняття «команда» використовують, як у широкому, так і у вузькому значеннях. У широкому розумінні – це група людей, яка фактично здійснює керівництво та управління в межах організаційної структури. Водночас термін «команда» може мати й більш вузьке значення. У такому випадку він наповнюється конкретним психологічним змістом і збігається з поняттям «колектив», яке також є багатозначним і розкривається як через соціологічні визначення, так і через психологічне наповнення. Вважаємо, що ці два терміни є різними, про що свідчить зроблений аналіз у табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Порівняльний аналіз термінів «колектив» і «команда» (складено автором)

Параметр	Колектив	Команда
Ціль діяльності	Може бути різнорідною, не завжди чітко визначеною; індивідуальні цілі можуть переважати над спільними	Орієнтована на досягнення спільної конкретної задачі; цілі чітко визначені та усвідомлені всіма членами
Рівень взаємозалежності	Низький або середній; діяльність окремих членів може не залежати від інших	Високий; кожен член команди залежить від дій інших, ефективність команди визначається взаємодією
Організаційна структура	Часто формальна або напівформальна; підпорядкування ієрархічне, але взаємодія не завжди критична	Може бути як формальною, так і самокерованою; структура організована для ефективної взаємодії і досягнення результату
Розподіл ролей	Ролі не завжди чітко визначені; можливе дублювання функцій	Ролі визначені чітко, узгоджені та взаємодоповнені
Мотивація членів	Частіше індивідуальна або залежна від посадових обов'язків	Колективна; мотивація пов'язана із досягненням спільного результату
Рівень автономності	Високий для окремих членів; самостійність важлива, але взаємодія не обов'язкова	Помірний або низький на індивідуальному рівні, але високий – на груповому; успіх залежить від взаємодії
Процеси управління	Базуються на формальних правилах, контролі та розподілі обов'язків	Управління інтегроване з взаємодією; часто передбачає самоуправління та взаємну регуляцію
Результат діяльності	Сумарний результат індивідуальних внесків; синергії може не бути	Спільний результат; досягається завдяки синергії та взаємодії учасників
Сфера застосування	Будь-яка група людей, яка працює поруч, але не завжди спільно	Зазвичай спеціально сформована для вирішення конкретних завдань, часто міжфункціональна

Однією з характерних особливостей команди є те, що, на відміну від колективу, який завжди діє у рамках офіційної організаційної структури, команда часто реалізує свою діяльність на рівні латентної організаційної структури, що надає їй більшу гнучкість у досягненні спільної мети.

З психологічної точки зору, команда – це група однодумців, яка реалізує власну задачу, що може як співпадати, так і не співпадати з цілями організаційної структури, у межах якої вона офіційно функціонує (Горбунова, 2014).

Команда будь-якого виду і типу передбачає, перш за все, злагодженість, координацію дій конкретних учасників, налагодження договірних взаємовідносин, заснованих не на посадовій ієрархії, а на правилах внутрішньокорпоративної комунікації. В аспекті управлінської діяльності команда відрізняється від управлінської групи, яка є функціональним об'єднанням керівників, та від колективу, основна мета якого полягає у реалізації суспільно значущої діяльності. Водночас управлінська група може функціонувати психологічно як команда, а команда у певних умовах може виступати як колектив.

У зарубіжній соціально-психологічній науці та теорії менеджменту наголошується на існуванні особливого класу груп, які вирізняються специфікою внутрішньогрупових взаємин, чіткою орієнтацією на спільне розв'язання завдань і сформованими навичками групової поведінки. У західних наукових підходах такі об'єднання отримали назву «команда» (Katzenbach, Douglas, 1994; Kayser, 1994). При цьому підкреслюється, що поняття «команда» є ширшим і змістовно насиченішим, ніж «група». Дослідники зазначають, що кожна команда за своєю структурою є групою, однак далеко не кожна група може бути охарактеризована як команда, оскільки для цього необхідна наявність особливих психологічних і діяльнісних характеристик (Hackman, Morris, 1983; Katzenbach, & Douglas, 1994).

На думку Т. Кейла та М. Зангрілло, командна форма організації діяльності має суттєві переваги. Зокрема, залучення до роботи команди значної кількості фахівців знижує ризик домінування одноосібних управлінських рішень, нав'язаних вищими інстанціями. Колективне обговорення проблем сприяє більш зваженому прийняттю рішень і мінімізує ймовірність ігнорування окремих аспектів ситуації. Робота в команді також виступає ефективним засобом подолання так званої «виробничої короткозорості», оскільки розширює

поле бачення проблеми та підвищує здатність кожного учасника до співпраці. У процесі командної взаємодії формуються толерантність до альтернативних точок зору, готовність визнавати позицію інших, а також навички відкритої й аргументованої дискусії (Keil, & Zangrillo, 2022).

Крім того, командна діяльність створює умови для більш повного використання інтелектуального потенціалу учасників. Водночас автори звертають увагу на можливі обмеження такої форми роботи: ефективність команди може знижуватися внаслідок ускладнення міжособистісних відносин, а також через ризик зниження індивідуальної відповідальності, коли окремі члени групи приховують низьку результативність власної діяльності за колективними зусиллями (Keil, Zangrillo, 2023).

У сучасній зарубіжній психології «команда» розуміється як спеціально створена група менеджерів, фахівців та виконавців із різних підрозділів, об'єднана для оперативного вирішення складних системних завдань, що охоплюють різні аспекти діяльності організації і, здебільшого, виходять за межі окремого підрозділу (Belbin, 2017; Dyer, & Dyer, 2019; Kayser, 1994; Keil, & Zangrillo, 2023).

Дж. Катценбах і Д. Сміт у одній із найбільш відомих робіт з психології внутрішньоконандної взаємодії «Мудрість команди» зазначають, що поняття «команда» вже тривалий час потребує чіткого визначення. При активному використанні цього терміну зміст, який в нього вкладають, значною мірою різняться. Автори виділяють, як мінімум п'ять його значень:

- 1) об'єднання людей у спорті, де під командою розуміється група, створена для досягнення спільної перемоги;
- 2) об'єднання людей, що передбачає взаємну кооперацію і взаємопідтримку;
- 3) будь-яка група людей, які спільно працюють;
- 4) група управлінців в організації;
- 5) особливий рівень діадичної взаємодії у дружніх або подружніх стосунках (Katzenbach, & Douglas, 1994).

Найбільш поширені наукові погляди на розуміння феномену «команда» представлені у табл. 1.6.

Трактування терміну «команда» (складено автором)

Сутнісна характеристика «команда»	Автор
<i>Команда</i> – невелика кількість людей, які мають взаємодоповнюючі навички, віддані спільним цілям, практичним завданням і підходам, щодо яких вони несуть відповідальність один перед одним	Дж. Катценбах, С. Дуглас
« <i>Команда</i> » у науковому значенні – це не камінна брила, незмінна та непідвладна руйнуванню. Однак її сутність полягає в ефективному розв’язанні задач, щонайменше тих, задля яких вона створена і якими визначається час її існування» (Горбунова, 2014, с. 8)	В. Горбунова
<i>Команда</i> – «колектив (група) осіб, що працюють для досягнення єдиної мети і розвитку через взаємодію» (Киричук, 2024, с. 2)	В. Киричук
« <i>Команда</i> – це об’єднання людей для спільної діяльності з метою отримання певних спільних результатів» (Масленніков, Шевченко, 2025, с. 188)	Є. Масленніков, М. Шевченко
<i>Команда</i> – група людей, що організована для спільної роботи з метою досягнення спільних цілей і розділяє відповідальність за отримані результати (Webster’s New World dictionary of American English, 1988, p. 1373)	В. Неуффельдт, Д. Гуральник
« <i>Команда</i> » – «група майбутніх фахівців соціономічного профілю, об’єднаних в рамках спільної проектної діяльності спільними цілями, що доповнюють і при необхідності взаємозамінюють один одного при виконанні розподілених функціональних ролей, що забезпечують найбільш повне розкриття здібностей і можливостей кожного учасника команди» (Сорока, Калаур, Лещук, 2025, с. 69)	О. Сорока, С. Калаур, Г. Лещук
« <i>Команда</i> – це група людей, які об’єднанні спільною метою, виконують конкретне завдання й взаємодоповнюють один одного» (Халахур, 2024, с. 2)	Ю. Халахур
« <i>Команда</i> – це невелика кількість осіб, які поділяють цілі, цінності і спільні підходи до реалізації своєї діяльності, мають взаємодоповнюючі навички; переймають на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні змінювати функціональну співвіднесеність (виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі); мають взаємовизначаючу приналежність свою і партнерів до даної спільноти (групи)» (Шавкун, 2010, с. 224)	І. Шавкун

У межах нашого дослідження «команда» розглядається як група осіб, залучених до спільної діяльності, об’єднаних спільними інтересами та здатних

автономно й узгоджено, за мінімального зовнішнього управлінського впливу, досягати визначеної мети.

Найбільш цікавим у рамках нашого аналізу є загальне уявлення про команди та їх відмінності від групи, запропоноване Г. Паркером. Він відомий як американський фахівець у сфері організаційного розвитку, консультант з питань ефективної командної взаємодії та автор значної кількості наукових і практикоорієнтованих праць, присвячених проблематиці командної роботи. У професійному середовищі його вважають одним із ключових експертів у галузі формування й розвитку кросфункціональних команд. На думку Г. Паркера, не все, що традиційно називають командою, справді нею є. Наприклад, дев'ять керівників груп, взаємодіючи із спільним керівником, можуть мати власну інтерпретацію мети, але їх взаємозалежність неповна, і тому вони фактично утворюють групу, а не команду. Команда ж – це група людей, яка характеризується високим рівнем взаємозалежності та чітко вираженим прагненням до досягнення спільної мети або кінцевого завдання. Іншими словами, члени команди повинні розділяти спільну мету і усвідомлювати, що кооперативна робота є шляхом до її досягнення (Parker, 1994).

Г. Паркер виділяє кілька типів команд: функціональні, самокеровані (самоуправлінські) і крос-функціональні. Як приклад функціональної команди він наводить військовий підрозділ, а також будь-яку пірамідальну організаційну структуру. Вчений підкреслює, що, попри численні дискусії про зміни в організаціях, більшість із них побудована саме за таким принципом і не містить інших типів команд, окрім функціональних. Прикладом самоуправлінської команди він називає консалтингову фірму. Цей тип команди характеризується тим, що всі її члени несуть відповідальність за весь робочий процес або за його частину, яка є відносно автономною. Така група не лише виконує роботу, а й здійснює самоуправління.

Крос-функціональні команди, на думку Г. Паркера, сьогодні є найбільш перспективним видом команд в організації. Їхні можливості практично необмежені. Подібні команди необхідні, наприклад, для реалізації проєктів розвитку компанії, постійного моніторингу перспектив та виконання низки

інших завдань. Крос-функціональні команди зазвичай складаються з представників різних відділів, часто – з працівників різних рівнів організаційної ієрархії (Parker, 1994).

У 1964 році американський соціальний психолог М. МакГрат запропонував одну з перших системних моделей оцінювання ефективності групової діяльності, яка отримала назву моделі «вхід – процес – результат» (Input–Process–Output) (McGrath, 1964). У межах цієї концепції результативність роботи групи розглядається як наслідок взаємодії початкових умов (індивідуальних і групових характеристик), процесів внутрішньої взаємодії та досягнутих результатів спільної діяльності (рис. 1.3). Запропонована модель стала теоретичним підґрунтям для подальших досліджень командної роботи та широко використовується в аналізі ефективності управлінських і професійних команд.



Рис 1.3. Модель взаємодії у групі за М. МакГратом

Основною проблемою моделі МакГрата є те, що характер взаємодії у групі та побічні ефекти значною мірою залежать від якості завдання, поставленого перед групою. Крім того, сам процес взаємодії як такий практично не досліджується у розробленій концепції.

Модель Д. Хакмана, представлена на рис. 1.4, зосереджує увагу на чинниках, які найбільше впливають на результати взаємодії, при цьому виділяються лише ті, на які можна вплинути шляхом втручання консультантів або організаційних змін (Hackman, & Morris, 1983). Основним недоліком означеної моделі є відсутність у ній чинників, що враховують індивідуальні особливості членів групи, які, без сумніву, впливають на ефективність її

роботи. Також складність представляє, наприклад, синергія, оскільки її важко операціоналізувати, тому що вона, не маючи власного матеріального підґрунтя, визначається як приріст групової енергії.

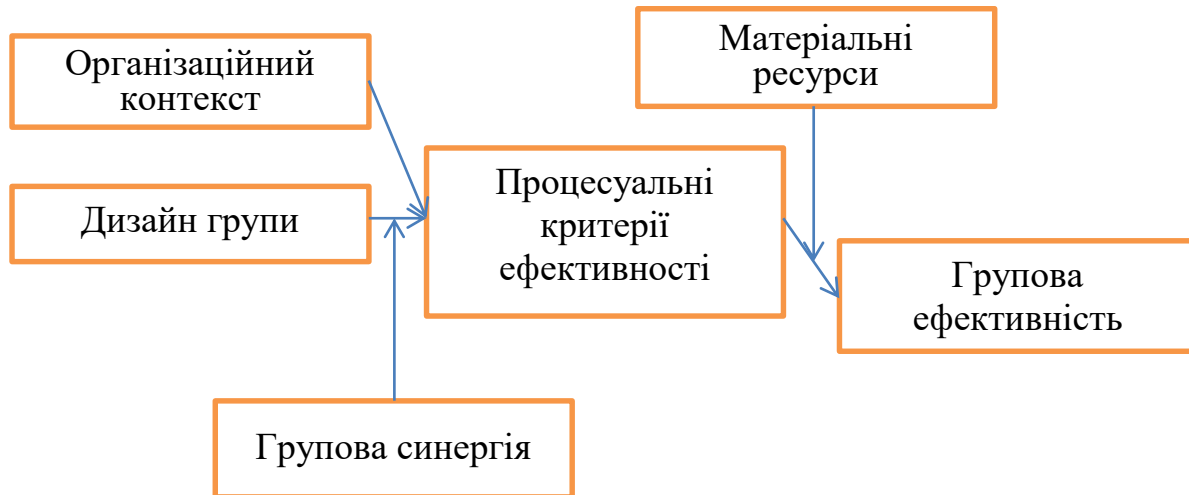


Рис. 1.4. Факторна модель взаємодії Д. Хакмана

Таким чином, команда, подібно до групи, колективу та організаційної системи, є формою організації колективної діяльності (рис. 1.5).

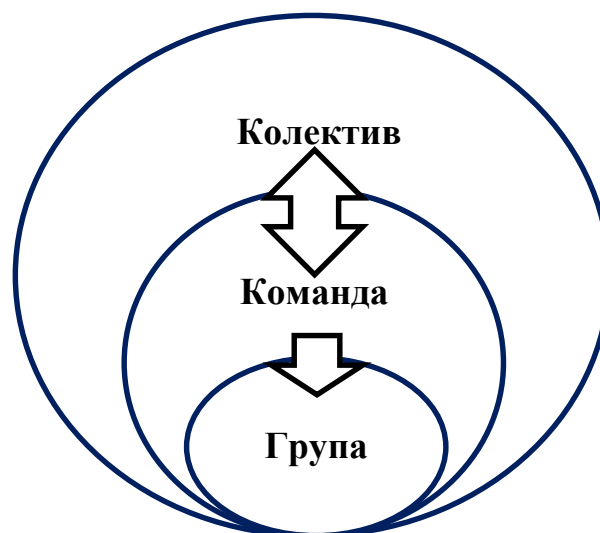


Рис. 1.5. Взаємозв'язок між командою, групою і колективом

Розглянемо основні характеристики команди. Узагальнення праць зарубіжних дослідників, присвячених проблемі ефективної командної взаємодії (Belbin, 2017; Douglas, 1983; Dyer, & Dyer, 2019), дає змогу виокремити низку ключових характеристик, що стосуються поведінки членів команди, рівня їхньої компетентності та умов спільної діяльності.

По-перше, важливою передумовою результативної командної роботи є обґрунтований підбір учасників команди, з урахуванням їхніх професійних, особистісних і комунікативних якостей. По-друге, ефективна команда характеризується високим рівнем залученості її членів, підтримкою, доброзичливим співробітництвом, гнучкістю та здатністю адекватно оцінювати ситуацію й адаптуватися до змін. У комплексі ці чинники сприяють формуванню позитивного соціально-психологічного клімату та підвищують продуктивність спільної діяльності.

По-третє, значущу роль відіграє професійна підготовленість учасників команди та усвідомлення ними власних і групових ролей. Як зазначає Дж. Ньюстром, командна робота передбачає чітке розуміння кожним учасником не лише власної ролі, а й ролей інших членів групи (Newstrom, 2014). Водночас дослідники наголошують на необхідності цілеспрямованої діяльності щодо розвитку інтелектуального потенціалу команди, формування як загальної, так і спеціалізованих компетентностей.

По-четверте, важливою ознакою ефективної команди є наявність усвідомленого надзавдання, яке виступає вищою метою спільної діяльності та об'єднує зусилля всіх учасників команди. По-п'яте, суттєвим стимулювальним чинником командної роботи є командна система винагород, що може мати як матеріальний, так і нематеріальний характер. Така винагорода повинна бути значущою для членів команди, сприйматися як справедлива й заслужена та мотивувати на досягнення спільних результатів.

Наукові доробки зарубіжних учених (Forsyth, 1990; Hackman, & Morris, 1983) дали змогу виокремити такі характеристики команди, які в сукупності відрізняють її від групи, колективу чи організації:

- 1) єдність мети;
- 2) спільна діяльність;
- 3) узгодженість інтересів учасників;
- 4) автономність діяльності;
- 5) колективна та взаємна відповідальність за результати спільної роботи;

- б) спеціалізація та взаємодоповнюваність ролей (зокрема оптимальний розподіл функцій і обсягів роботи, а також синергійний характер взаємодії членів команди);
- 7) стійкість команди, що проявляється у виправданості взаємних очікувань її учасників.

Узагальнюючи наведені вище ознаки, до основних характеристик команди відносимо:

- наявність чітко сформульованої соціально значущої мети, яка усвідомлюється та беззастережно приймається всіма її членами;
- спільне вироблення алгоритму досягнення поставленої мети та прийняття кожним учасником своєї ролі в цьому процесі;
- автономність діяльності, що передбачає свободу дій у прийнятті рішень на основі творчого або нестандартного підходу до розв'язання проблем;
- взаємну відповідальність за результати спільної діяльності.

Виокремлені характеристики команди окреслюють її як цілісне соціально-професійне утворення, однак самі по собі вони не гарантують ефективності спільної діяльності. Реалізація єдності мети, взаємної відповідальності, автономності та взаємодоповнюваності ролей можлива лише за умови налагодженої взаємодії між членами команди. Саме у процесі командної взаємодії зазначені характеристики наповнюються реальним змістом, трансформуються у конкретні дії, управлінські рішення та спільні результати. Тому подальший аналіз доцільно спрямувати на розгляд командної взаємодії як ключового механізму функціонування й розвитку команди.

Традиційно при вивченні взаємодії у команді увагу зосереджують на явищах сумісності та ефективності взаємодії. Дослідники «взаємодії» (Михайловська, 2021; Сазонова, 2021) під ефективністю взаємодії, як специфічним типом сумісності у ділових відносинах, розуміють узгодженість характеристик учасників, що забезпечує результативне виконання ними спільної діяльності. У той же час сумісність у її класичному розумінні є міжособистісним феноменом, який виникає в межах особистих стосунків, заснованих на симпатії, взаємному тяжінні та прагненні до «спілкування заради

спілкування». Обидва поняття покликані відобразити об'єктивну відповідність характеристик взаємодіючих людей відносно цілей їхньої спільної діяльності.

У психології управління існує основний закон взаємодії – закон взаємної валентності відносин Р. Янга. Його суть полягає у відповідності модальностей стосунків партнерів один до одного: якщо одна особа ставиться до іншої позитивно, це, як правило, викликає аналогічну позитивну реакцію у відповідь. Це працює і в зворотний бік – негативне ставлення породжує дзеркальну негативну реакцію (Caproni, 2016).

Сьогодні широкого застосування набув підхід до вивчення взаємодії в групі у процесі спільної діяльності, що ґрунтується на концепції «синергії». Ідея синергії була вперше сформульована Р. Бенедикт, яка розглядає синергізм як прояв саморегуляції системи, що проявляється через тимчасово-просторову синхронізацію дій учасників, оперативне та гнучке пристосування до впливів зовнішнього середовища, а також узгодженість дій різних елементів для досягнення результату, який перевищує сумарний ефект дій кожного учасника окремо (Benedict, 2006).

Цікавою для нашого дослідження є концепція групової поведінки Р. Кеттела (Cattell, & Stice, 1960), що заснована також на ідеї синергії. Йдеться про теорію групової синтальності, у якій синергія розглядається як сумарна індивідуальна енергія, яку кожен член групи вносить у спільну діяльність для розгортання колективної активності. Частина цієї енергії (так звана «синергія збереження групи») спрямовується на підтримку існування групи як єдиного цілого, а залишок (так звана «ефективна синергія») використовується для досягнення цілей, заради яких група була створена. Таким чином, синергія одночасно виступає як своєрідний «будівельний матеріал» для внутрішньої структури групи та як фактор, що організовує й спрямовує активність колективу назовні, забезпечуючи ефективну взаємодію його учасників.

Взаємодія у процесі спільної діяльності може здійснюватися за умов різного рівня зв'язків між учасниками. У психології праці та інженерній психології виділяють кілька рівнів взаємозв'язку та взаємної залежності операторів у груповій діяльності. Зокрема, у роботах (Горностай et al., 2014;

Слюсаревський, & Хазратова, 2022; Foulkes, 1986; Robinson, 1996) запропоновано умовну класифікацію, що містить шість рівнів взаємозв'язку учасників групової діяльності:

- 1) ізольованість (фізична та соціальна) – це форма організації індивідуальної діяльності, яка зустрічається дуже рідко і передбачає практично відсутність взаємодії з іншими учасниками;
- 2) рівень передбачуваного взаємозв'язку (існує у свідомості учасників і найчастіше проявляється тоді, коли з'являється потреба у спілкуванні та взаємодії з іншими членами групи під час виконання спільного завдання);
- 3) взаємозв'язок членів групи типу «мовчазної присутності інших» (цей рівень проявляється, коли учасники групи виконують свою діяльність у присутності інших людей, які пасивно спостерігають за цим. Його особливістю є так званий «публічний ефект», коли поведінка та окремі характеристики діяльності змінюються під впливом наявності інших, навіть якщо вони не втручаються активно);
- 4) рівень взаємозв'язку типу «вплив і взаємовплив» (здійснюється через обмін думками, оцінками та зауваженнями між учасниками спільної діяльності. Відповідно до цих впливів змінюється сприйняття один одного, поведінка учасників і загальні характеристики колективної роботи);
- 5) рівень активного (дійсного) взаємозв'язку (передбачає широкий спектр форм групової діяльності, які відрізняються ступенем взаємозалежності учасників: від часткового взаємозв'язку через засоби реалізації спільних дій до максимальної взаємодії, коли дії одного учасника неможливі без попередніх або одночасних дій інших членів групи);
- б) рівень колективістського взаємозв'язку (цей рівень, по-перше, може мати характеристики попередніх рівнів, а по-друге, взаємозв'язок посилюється через ціннісно-орієнтовану єдність групи, зростає в міру збігу особистісно значущих аспектів діяльності зі спільними цінностями колективу).

Різні рівні взаємозв'язку суттєво впливають на характер командної взаємодії. Менший рівень – створює більше можливостей для прояву самостійності та відносної незалежності окремих учасників у груповій діяльності. Зі збільшенням рівня зменшуються можливості для автономних дій окремих членів команди, при цьому зростає значущість колективних спільних дій.

Слід зазначити, що різні рівні взаємозв'язку суттєво впливають на характер командної взаємодії, визначаючи ступінь узгодженості дій, розподіл відповідальності та особливості прийняття спільних рішень. Водночас у межах організаційного контексту така взаємодія реалізується не лише як горизонтальна співпраця між рівноправними учасниками, а й як процес, зумовлений управлінськими впливами та ієрархічними відносинами. У зв'язку з цим у процесі теоретичного аналізу командної діяльності доцільно розмежувати поняття «командна взаємодія» та «управлінська взаємодія».

У процесі теоретичного аналізу командної діяльності доцільно розмежувати поняття «командна взаємодія» та «управлінська взаємодія», оскільки ці терміни відображають різні рівні організаційних процесів. Якщо командна взаємодія зосереджена на горизонтальній координації учасників спільної діяльності, то управлінська взаємодія охоплює ширший спектр впливів, пов'язаних із реалізацією функцій управління – планування, організації, мотивації та контролю (відповідно до класичної управлінської традиції, започаткованої А. Файолем). Для більш чіткого розуміння співвідношення цих категорій порівняємо їх (табл. 1.7).

Отже, «командна» та «управлінська взаємодія» не є тотожними поняттями, однак вони перебувають у тісному взаємозв'язку. Командна взаємодія виступає внутрішнім механізмом узгодження діяльності членів команди, тоді як управлінська взаємодія забезпечує організаційні рамки, у межах яких ця діяльність здійснюється.

У сучасних умовах ефективність управління значною мірою залежить від здатності керівника трансформувати традиційні управлінські відносини у формат партнерської командної взаємодії. Саме інтеграція управлінського

впливу та командної співпраці створює передумови для формування саморегульованих, відповідальних і результативних команд.

Таблиця 1.7

Порівняльна характеристика понять «командна взаємодія» та «управлінська взаємодія» (складено автором)

Критерій порівняння	Командна взаємодія	Управлінська взаємодія
Сутність	Процес узгодження дій, ролей і ресурсів членів команди для досягнення спільної мети	Процес цілеспрямованого впливу керівника на підлеглих або структурні підрозділи з метою реалізації управлінських функцій
Характер зв'язків	Переважно горизонтальний (суб'єкт–суб'єкт)	Вертикальний і горизонтальний (суб'єкт–об'єкт та суб'єкт–суб'єкт)
Основна мета	Досягнення командного результату через співпрацю	Забезпечення ефективного функціонування організації або її підсистем
Роль лідера	Координатор, фасилітатор, учасник взаємодії	Організатор, регулятор, носій формальної влади
Механізми реалізації	Комунікація, розподіл ролей, довіра, взаємна підтримка, спільне прийняття рішень	Планування, делегування, контроль, мотивація, управлінські рішення
Рівень формалізації	Часто поєднує формальні й неформальні зв'язки	Переважно формалізована система відносин
Результат	Синергійний ефект, згуртованість, підвищення ефективності команди	Організаційна результативність, досягнення стратегічних і тактичних цілей

Доволі креативно представляє командну взаємодію Й. Ситник, підкреслюючи, що «це створення чогось нового й ціннісного в організаційному процесі і водночас корисного для задоволення персоналу. Вона може бути визначальною чи крихітною, поетапною або проривною. Нею може стати усталена традиція, зрозумілі принципи, національні цінності і корпоративна культура, новий підхід до створення продукту чи послуги, новий процес комунікації, новий спосіб організування праці, спосіб подолання нових викликів і формування підприємницької моделі через призму національних пріоритетів і подолання проблем» (Ситник, 2025, с. 108).

Імпонує визначення, запропоноване вченими, які схарактеризовують командну взаємодію «як процес спільної діяльності, що ґрунтується на наявності єдиної мети, координованій взаємодії учасників та отриманні колективного результату, до якого кожен робить свій внесок» (Сорока et al., 2025, с. 70).

Проведений аналіз базових понять дослідження дав змогу визначити *«командну взаємодію» як інтегративний процес спільної діяльності членів команди, що передбачає узгодження цілей і дій, функціонально доцільний розподіл ролей та відповідальності, ефективну професійну комунікацію, взаємну підтримку й рефлексію результатів, і забезпечує досягнення спільної мети за умов відносної автономності команди.*

У контексті підготовки майбутніх менеджерів у закладах фахової передвищої освіти *«командна взаємодія» розглядається як професійно значуща здатність організовувати та підтримувати продуктивну співпрацю, приймати узгоджені рішення, координувати діяльність учасників і забезпечувати відповідальність за колективний результат.*

1.3. Критерії, показники та рівні готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії

Одним із ключових компонентів ефективної діяльності є готовність. Методологічний потенціал категорії готовності та її універсальність щодо аналізу різних процесів і явищ об'єктивної дійсності зумовлюються, насамперед, спільністю закономірностей їх розвитку та функціонування.

У науково-довідкових джерелах «готовність» представлена як:

- «активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання» (Психологічний словник, 2007, с. 63);

- «цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості» (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 49);
- «бажання зробити що-небудь» (Бусел, 2005, с. 257).

Нам імпонує розуміння феномену готовності як «цілісного вияву особистості, її психічних процесів і станів з одного боку, а також психічних утворень і властивостей особистості з іншого» (Рій, 2024, с. 175). Ю. Рій трактує «готовність» «як складну інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що включає в себе мотивацію, знання, уміння, навички та досвід, та є взаємодією двох основних характеристик: психологічної характеристики особистості та психоемоційного стану» (Рій, 2024, с. 175).

Т. Потапчук наголошує, що «готовність до певного виду діяльності передбачає прагнення індивіда до саморозвитку та самовдосконалення, що передбачає самостійну діяльність та самоосвіту. Ці види діяльності відіграють суттєву роль при не лише формуванні готовності індивіда до певного виду діяльності а й у становленні стійкого інтересу до її здійснення» (Потапчук, 2018, с. 53). Ю. Шевченко вважає, що «поняття «готовність» тлумачиться переважно як усвідомлена установка на майбутню діяльність людини, особливий активно-дієвий стан, що був розвинений завдяки здатностям, набутим знанням, вмінням, навичками та досвіду» (Шевченко, 2018, с. 159).

М. Бирка, А. Сущенко підкреслюють, що «поняття «готовність майбутнього фахівця» як похідне від родового поняття «готовність», відтворює інтегровану сукупність особистісних педагогічних і психологічних характеристик майбутнього фахівця, які забезпечують ефективне виконання ним функцій і обов'язків подальшої професійної діяльності» (Бирка, & Сущенко, 2025, с. 10). Вчені зазначають, що «поняття «готовність майбутнього фахівця» інтегрує як педагогічні (знання, уміння, мінімальний досвід у подальшій діяльності), так і психологічні (здібності, нахили, ціннісні орієнтації (мотиви, стимули, бажання, настанови, стійкі установки на працю, позитивне ставлення до майбутньої професії, прагнення, потреби), професійно значущі

інтелектуальні, особистісні та вольові якості тощо) особистісні характеристики» (Бирка, & Сущенко, 2025, с. 14).

Спираючись на напрацювання вітчизняних дослідників (Жванія, 2012; Кобилянська, 2018; Кокун, 2008), вважаємо, що головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, стійкості, стабільності та наступності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, сприяють продуктивній діяльності.

Аналіз сучасних наукових підходів засвідчує, що феномен «готовності» розглядається як багатовимірне утворення, яке вивчається на різних рівнях, зокрема:

- особистісному, що розглядає готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлений характером майбутньої діяльності;
- функціональному, який представляє її як тимчасову готовність і працездатність, передстартову активізацію психічних функцій, вміння мобілізувати необхідні фізичні та психічні ресурси для реалізації діяльності;
- особистісно-діяльнісному, що визначає готовність як цілісний прояв усіх сторін особистості, який дає можливість ефективно виконувати свої функції.

Як цілісний прояв особистості готовність до професійної діяльності формується у процесі фахової підготовки і містить такі складові:

- психологічну готовність (спрямованість на професійну діяльність, налаштованість на роботу);
- науково-теоретичну готовність (наявність необхідного обсягу спеціальних знань);
- практичну готовність (наявність професійно-орієнтованих умінь і навичок);

- психофізіологічну готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю, професійно значущі якості особистості);
- фізичну готовність (відповідність стану здоров'я вимогам професійної діяльності, професійна працездатність).

Різноманіття форм готовності до професійної діяльності та підходів до її формування дає змогу цілісно осмислити процес становлення майбутнього фахівця-управлінця. Будь-яка професійна діяльність, зокрема управлінська, що передбачає командну взаємодію, постає для особистості як певний очікуваний спосіб дій, у якому в узагальненому вигляді акумульовано попередній професійний досвід. У процесі опанування управлінської діяльності цей загальний спосіб дій трансформується, інтеріоризується та поступово стає індивідуальним надбанням особистості. Такий процес є складним і багатокомпонентним, проте саме в ньому розкривається сутність входження в управлінську професію, формування професійної ідентичності та готовності до ефективної командної взаємодії.

Підтримуємо вчених у тому, що готовність до професійної діяльності передбачає наявність знань, умінь, навичок і внутрішньої складової, як адекватної налаштованості на майбутню професійну діяльність (Кобець, 2020). У нашому дослідженні розглядаємо *«готовність до командної взаємодії»* як *складне, стійке особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця-управлінця, на основі наявних професійних знань, умінь, професійної спрямованості та особистісних якостей, успішно вирішувати завдання щодо створення команди та взаємодії в ній.*

Для будь-якої наукової галузі принципово важливим є визначення критеріїв, за допомогою яких здійснюється оцінювання перебігу та результатів певних явищ і процесів. Лише за наявності чітко окреслених критеріїв стає можливим обґрунтований аналіз стану досліджуваного феномену та формулювання виважених висновків щодо доцільності й ефективності педагогічних впливів.

У загальному розумінні під критеріями (від грец. *kriterion* – засіб для судження, мірило) мають на увазі «показники, що поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу та правила ухвалення рішення про правдоподібність основної або однієї з альтернативних гіпотез» (Шапар, 2007, с. 227). Критерії відображають суттєву мінливість явища (предмета дослідження). Ступінь вираженості того чи іншого критерію представляють з урахуванням системи показників, що репрезентують якісні та кількісні характеристики окремих властивостей, елементів і станів предмета вивчення та оцінки.

Критерії оцінювання доцільно визначати з урахуванням низки вимог, що забезпечують їх наукову обґрунтованість і практичну придатність, зокрема:

- 1) об'єктивність – критерій має бути незалежним від індивідуальних характеристик суб'єкта оцінювання. За відсутності цієї ознаки критерій втрачає своє наукове значення та може спотворювати результати педагогічного аналізу. Об'єктивність забезпечується добором таких елементарних складників критерію, які допускають однозначну фіксацію результату, зокрема в бінарній системі оцінювання («так / ні»);
- 2) ефективність – критерій відображає основні чинники, що впливають на досліджуваний параметр освітнього процесу, що досягається завдяки використанню сукупності взаємопов'язаних елементарних показників;
- 3) надійність і достовірність – ці характеристики зумовлюються достатнім обсягом емпіричних даних та стабільністю результатів оцінювання за відповідним критерієм;
- 4) спрямованість – критерій орієнтований на аналіз та регулювання одного або кількох видів діяльності, що дає змогу використовувати його як інструмент педагогічного управління (Вітченко, & Вітченко, 2020; Основи наукових досліджень, 2023).

Підходи до визначення критеріїв/ компонентів готовності до командної взаємодії можуть бути різними. Так, М. Карпова визначила такі структурні компоненти готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді: «мотиваційно-ціннісний (рівень професійних домагань, позитивне ставлення до співіснування

або співпраці впродовж певного часу, потреба узгоджувати свої дії з діями партнерів у вирішенні проблем, потреби у спілкуванні), когнітивний (здатність та бажання здобувати знання про командну роботу, особливості її здійснення заради винайдення шляхів лікування пацієнта), операційно-діяльнісний (рівень сформованості умінь роботи в команді), особистісний (професійна та особистісна рефлексія, сформованість емоційного інтелекту, здатність до емпатії)» (Карпова, 2020, с. 167).

У структурі готовності фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами до ефективної співпраці Я. Загутіна-Візер і О. Денисюк виділили мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і операційний компоненти (Загутіна-Візер, & Денисюк, 2023). Серед критеріїв готовності до командної взаємодії майбутніх менеджерів В. Кульчицький виокремлює особистісний, професійний і соціальний. Особливу увагу науковець приділяє розвитку «комунікативній компетентності, відповідальності за спільний результат, розвиненого емоційного інтелекту, здатності до лідерства і партнерства, управлінським вмінням, а також готовності до співпраці та конструктивного розв'язання конфліктів» (Кульчицький, 2025, с. 7).

Дослідники командної взаємодії переконують, що основними інтегративними компонентами готовності до командної взаємодії є: професійні знання, вміння й навички, професійна спрямованість та особистісно-професійні якості (Сорока, Калаур, Лещук, 2025). Саме в інтегративності проявляється глибинний зв'язок між рівнем управлінських знань і умінь, з одного боку, станом і якісною визначеністю професійної діяльності, з іншого. При цьому слід враховувати той факт, що ефективність знань і умінь буде пов'язана з можливістю їх засвоєння, переробки, поширення і продукування.

При виділенні критеріального складу готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії спиралися на дослідження складу управлінської, командної взаємодії (Пономарьов & Долгарев, 2019; Ситнік, 2010), а також на результати аналізу феномену командної взаємодії в цілому (Сорока et al., 2025; Кульчицький, 2025) і виділили три критерії: мотиваційно-

ціннісний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-комунікативний (рис. 1.6). Розглянемо їх детальніше.



Рис. 1.6. Структурні критерії готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії

Важливою складовою готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії є *мотиваційно-ціннісний критерій*, який відображає внутрішні спонукання особистості до участі в спільній діяльності, її відношення до командної роботи та усвідомлення значущості взаємодії як необхідної умови професійної ефективності. Саме цей критерій визначає спрямованість поведінки здобувачів фахової передвищої освіти, їхню зацікавленість у досягненні спільних результатів, готовність приймати командні цінності та орієнтуватися на співпрацю у процесі розв'язання професійних завдань.

Мотивацію «складають спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість. Усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі» (Шапар, 2007, с. 264). Загалом, у психологічній науці виходять з положення, що будь-яка дія зумовлюється мотивом, який виникає як переживання особистісно значущого й надає діяльності смислу для індивіда (Занюк, 1997). У процесі підготовки майбутніх менеджерів це положення набуває особливої ваги, оскільки саме мотиваційна сфера визначає відношення здобувачів освіти до командної взаємодії та готовність включитися в неї як у важливу складову майбутньої професійної діяльності. Відповідно, можна виокремити різні рівні мотивації командної взаємодії.

Спираючись на зарубіжні дослідження (Deci, & Ryan, 2000; Herzberg et al., 1959; McClelland, 1961), у яких професійна мотивація розглядається як складне багаторівневе утворення, що містить комплекс цінностей, мотивів, професійних очікувань і прагнень особистості, прийшли до усвідомлення того, що мотивація до командної взаємодії, має складну структуру і охоплює низку взаємопов'язаних елементів (рис. 1.7).

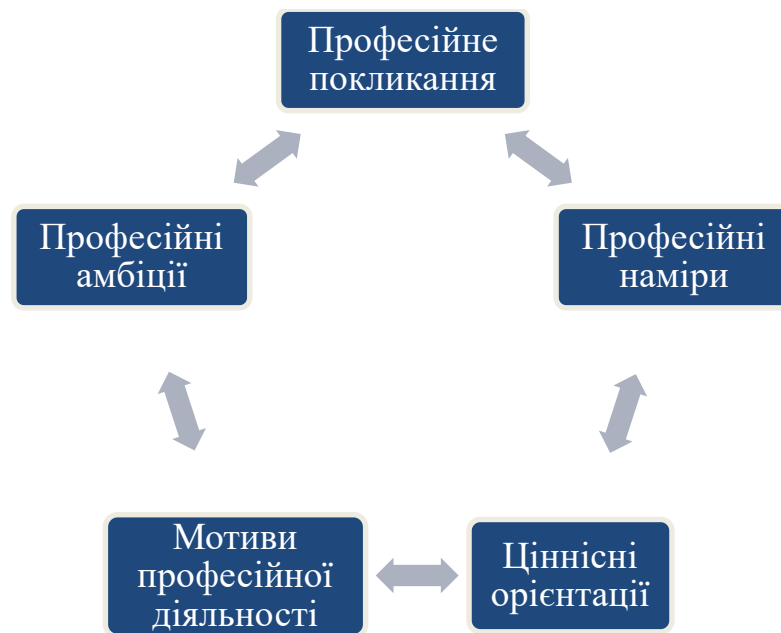


Рис. 1.7. Структурні елементи мотивації до командної взаємодії

До таких елементів доцільно віднести *професійне покликання*, що виявляється у стійкому інтересі до управлінської діяльності та усвідомленні її суспільної значущості. Важливим компонентом є *професійні наміри*, які відображають усвідомлену спрямованість здобувача фахової передвищої освіти управлінського профілю на опанування майбутньої професії та готовність реалізувати себе у сфері управління.

Суттєву роль у професійній діяльності відіграють *ціннісні орієнтації*, що визначають відношення майбутнього менеджера до змісту праці, принципів професійної етики, норм співпраці та відповідальності у колективній діяльності. Водночас важливими виступають *мотиви професійної діяльності*, які відображають внутрішні спонукання особистості до активної участі у

професійному середовищі, зокрема до налагодження ефективної взаємодії зі всіма членами команди.

Структуру мотивації доповнюють *професійні амбіції*, що проявляються у прагненні майбутнього менеджера досягти певного рівня професійної результативності та ефективності командної роботи. Важливими також є *професійні очікування*, пов'язані з уявленнями майбутніх управлінців про власні перспективи професійного зростання, можливості самореалізації та характер взаємовідносин із колегами у процесі спільної діяльності. У сукупності зазначені елементи формують мотиваційно-ціннісне підґрунтя професійного становлення майбутнього менеджера та визначають його готовність до ефективної взаємодії з іншими учасниками команди у процесі управлінської діяльності.

Враховуючи структуру мотивації професійної діяльності майбутніх менеджерів, важливим є визначення рівня розвитку мотиваційно-ціннісного критерію готовності до командної взаємодії, що дає можливість оцінити ступінь розвитку відповідних мотивів, ціннісних орієнтацій та професійних прагнень. Так, початковий (зовнішній) рівень мотивації характеризується тим, що потреба у командній взаємодії зумовлюється переважно зовнішніми соціальними чинниками або ситуативними особистісними мотивами, такими як вимоги освітнього процесу, необхідність виконання навчальних завдань, орієнтація на майбутнє працевлаштування чи кар'єрні очікування. За таких умов участь здобувачів фахової передвищої освіти в командній діяльності має переважно формальний характер і спрямована на виконання заданих вимог (Занюк, 1997).

Основний (внутрішній) рівень мотивації формується тоді, коли потреба майбутнього управлінця у командній взаємодії набуває особистісного значення та усвідомлюється як важливий засіб професійного становлення. У цьому випадку командна робота сприймається не лише як навчальне завдання, а як цінний досвід управлінської діяльності, що сприяє розвитку професійних умінь, відповідальності та навичок співпраці.

Вищий (внутрішній) рівень мотивації відображає прагнення майбутнього керівника до самореалізації у процесі командної взаємодії. Він пов'язаний з активізацією творчого потенціалу, ініціативності, лідерських якостей та усвідомленням власних можливостей впливу на спільний результат. За такого рівня мотивації командна взаємодія стає для здобувача фахової передвищої освіти простором професійного зростання й особистісного розвитку.

Мотивація командної взаємодії майбутнього фахівця з управління зумовлюється системою його потреб. Потреба постає як об'єктивна необхідність людини, що може бути задоволена шляхом залучення певного об'єкта із зовнішнього середовища. Водночас сама по собі потреба ще не спричиняє безпосереднього здійснення управлінської чи будь-якої іншої професійної діяльності, а лише активізує загальну, не спрямовану активність особистості (Устіловська, 2017).

Перехід від активності до цілеспрямованої діяльності відбувається за умови, що потреба набуває форми мотиву – усвідомленого внутрішнього спонукання до дії. Важливою при цьому є узгодженість між мотивом, який відображає зміст управлінської діяльності, та мотивом, пов'язаним із задоволенням особистісних потреб фахівця. Саме міра такого збігу виступає показником рівня мотивації командної взаємодії.

Процес мотивації команди Р. Муха представляє «як сукупність заохочення трьох складників, які об'єднані спільним сприятливим і креативним середовищем» (Муха, 2017, с. 96). Йдеться про індивідуальну мотивацію кожного члена команди, мотивацію лідера (менеджера) проєкту і мотивацію усієї команди загалом. Імпонують зроблені дослідницею висновки: «мотиваційний процес є досить складним, оскільки його необхідно розглядати з трьох основних боків, зокрема враховувати інтереси і потреби як окремого працівника в команді, їх лідера (менеджера), так і всієї команди загалом. У цьому і виявляється принцип синтезу й аналізу процесу мотивації командної роботи» (Муха, 2017, с. 97).

Спираючись на наукові напрацювання А. Маслоу (Maslow, 1987), І. Когут (Когут, 2022), пропонуємо власне бачення чинників, що впливають на

командну взаємодію. У контексті формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії першочергового значення набуває усвідомлення базових потреб учасників спільної діяльності, насамперед, потреби в безпеці. Ефективна командна взаємодія є неможливою за умов невизначеності та загроз, якщо не забезпечено відчуття захищеності як у фізичному, так і в організаційному та психологічному вимірах. Наступним важливим чинником виступає задоволення фізіологічних потреб, що в управлінському контексті пов'язується з можливістю стабільної професійної реалізації та отримання винагороди за працю, яка забезпечує базові умови життєдіяльності фахівця та його найближчого оточення.

Важливе місце у структурі мотивації командної взаємодії посідають соціальні потреби, зокрема потреба у спілкуванні, обміні інформацією, приналежності до команди та визнанні з боку її членів. Для майбутніх менеджерів це означає необхідність формування здатності вибудовувати відкриту комунікацію, підтримувати інформаційну прозорість і створювати умови для взаємної підтримки в команді. Окремого значення набуває потреба в набутті знань і досвіду, зокрема щодо ефективних способів дій у нестандартних, кризових і ризиконебезпечних ситуаціях сучасного професійного середовища. Реалізація цієї потреби в умовах командної взаємодії сприяє підвищенню впевненості майбутніх менеджерів, розвитку їх професійної стійкості та готовності до відповідального управлінського рішення.

Завершальним і водночас інтегративним чинником мотивації командної взаємодії виступають спільні цінності, що поділяють всі члени команди. Саме ціннісна єдність створює основу для довіри, згуртованості та довготривалої співпраці, визначаючи зміст і спрямованість командної діяльності та формуючи стійку мотивацію майбутніх менеджерів до ефективної спільної роботи.

Важливими для нашого дослідження є висновки, зроблені І. Когут, щодо того, що «кожен учасник команди має бути почутими та поміченими, щоб залишатися мотивованими, точно знати свою сферу відповідальності, спочатку бачити загальну картину процесу, а потім занурюватися в деталі» (Когут, 2022, с. 5).

Мотиваційно-ціннісний критерій у структурі готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії виконує низку ключових функцій. По-перше, він виступає пусковим механізмом професійної діяльності у командному середовищі. По-друге, підтримує оптимальний рівень активності здобувачів фахової передвищої освіти під час навчально-тренувальної та практичної командної роботи. По-третє, спрямовує зміст активності, забезпечує раціональне використання засобів і ресурсів для досягнення спільних результатів командної діяльності.

Таким чином, мотиваційно-ціннісна складова готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії відображає внутрішні спонукання, смислові орієнтири та відношення до спільної діяльності. Водночас наявність мотивації та усвідомлення значущості командної взаємодії ще не гарантують її ефективної реалізації в управлінській практиці. Реалізація мотивів потребує відповідної системи знань, уявлень і практичних умінь, які забезпечують здатність майбутнього менеджера організувати та здійснювати командну взаємодію на професійному рівні. У зв'язку з цим доцільним є звернення до аналізу когнітивно-діяльнісного критерію готовності, що відображає рівень теоретичних знань про командну взаємодію та вміння застосовувати їх у процесі управлінської діяльності.

Когнітивно-діяльнісний критерій готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії відображає рівень розвитку системи професійно значущих знань і практичних умінь, необхідних для організації та реалізації спільної управлінської діяльності. Він охоплює розуміння сутності командної взаємодії, її принципів, форм і механізмів, знання особливостей командних ролей, стилів взаємодії та прийняття управлінських рішень у команді. Важливим складником цього критерію є здатність майбутніх менеджерів застосовувати набуті знання у типових і проблемних ситуаціях управлінської практики, ефективно налагоджувати взаємодію між членами команди, координувати спільні дії, аналізувати результати командної роботи та коригувати власну управлінську поведінку. Саме єдність знань і дій забезпечує готовність майбутнього

керівника до свідомого, обґрунтованого та результативного командного управління.

Аналіз досліджень із цієї проблеми свідчить, що знання являють собою результат пізнання реальності, перевірений практикою та логічно обґрунтований, який адекватно відображає об'єктивні явища у вигляді уявлень, понять, суджень і теорій. Відповідно, професійні знання майбутніх менеджерів – це результат освоєння наукових основ, фактів, явищ і закономірностей професійної діяльності, а також їхніх взаємозв'язків, властивостей та відносин. Сукупність цих знань повинна відповідати обраній спеціальності та функціональним обов'язкам менеджера, забезпечуючи готовність до ефективної командної роботи.

Наголошуючи на значенні формування концептуальних структурних знань, Дж. Брунер підкреслює важливість їх практичного застосування, яке починається не з освоєння окремої навички, а з розуміння загального принципу командної взаємодії. Цей принцип потім використовується так, що конкретні управлінські завдання та ситуації в командній роботі сприймаються як часткові випадки цього загального підходу. Такий тип переносу знань ґрунтується на основі формування когнітивної компетентності майбутніх менеджерів, забезпечуючи ефективне застосування загальних понять і стратегій у різноманітних ситуаціях командної діяльності (Bruner, 1960).

Площина знань передбачає сформованість у здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю системи теоретичних і практичних знань, необхідних для ефективної командної взаємодії та професійної діяльності, а саме:

- 1) теоретичних основ командної взаємодії, її сутності, принципів, функцій та ролі у професійній діяльності майбутніх менеджерів;
- 2) типів команд, етапів їх формування й розвитку, особливостей командної динаміки;
- 3) ролей учасників команди та специфіки їх розподілу відповідно до індивідуальних можливостей і професійних завдань;

- 4) методів і прийомів ефективної комунікації, співпраці, координації дій та прийняття спільних рішень у команді;
- 5) основ конфліктології, способів попередження й конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій у командному середовищі;
- 6) можливостей тренінгових технологій як засобу розвитку командної взаємодії, лідерських якостей та відповідальності за спільний результат.

У наукових колах (Вітченко, & Вітченко, 2020; Основи наукових досліджень, 2023) пропонують у якості критеріїв оцінки рівня теоретичних знань такі показники: обсяг знань (повнота, глибина, міцність), усвідомленість знань (самостійність суджень, обґрунтованість окремих положень, вміння ставити проблемні питання), а також інтерес до педагогічної теорії (читання профільної літератури, участь у методичній та науково-дослідній роботі).

Професійні уміння найяскравіше проявляються у вдалому застосуванні знань та їх правильному використанні у нових і складних умовах. Уміння розглядають як «освоений суб'єктом спосіб виконання дії, яка забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок. Формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але й в умовах, що змінилися. У сукупності з навичками і знаннями уміння забезпечує правильне відображення в уявленнях і мисленні світу, законів природи і суспільства, взаємин людей, місця людини в суспільстві та її поведінки» (Шапар, 2007, с. 554).

Необхідність опори на знання при формуванні практичних умінь визнається загальноприйнятою. Уміння передбачає використання попереднього досвіду та спеціалізованих знань; без них ефективне виконання дій неможливе. Процес набуття умінь і навичок зазвичай відбувається на базі засвоєних знань.

У межах когнітивно-діяльнісного критерію виділяємо такі ключові уміння майбутніх менеджерів фахової передвищої освіти управлінського профілю:

- 1) ефективно взаємодіяти з членами команди, узгоджувати власні дії з діями інших учасників спільної діяльності;
- 2) організовувати та брати участь у командній роботі під час виконання навчально-професійних завдань, тренінгів і проєктів;

- 3) виконувати різні командні ролі, гнучко змінюючи їх залежно від цілей, умов і завдань спільної діяльності;
- 4) застосовувати комунікативні, організаційні та поведінкові стратегії для досягнення командного результату;
- 5) конструктивно реагувати на труднощі й конфліктні ситуації в команді, використовувати навички саморегуляції та взаємопідтримки;
- 6) аналізувати результати командної діяльності, оцінювати власний внесок і коригувати поведінку з урахуванням отриманого досвіду.

Водночас критерії для оцінки рівня практичних умінь передбачають: кількість дій, виконаних при застосуванні того чи іншого уміння; послідовність виконання дій; якість виконання кожного етапу; час, витрачений на виконання завдань. Кількість виконаних дій свідчить про повноту та стійкість уміння, тоді як їхня послідовність і якість відображають усвідомленість уміння, тобто ступінь його опори на теоретичні знання.

Когнітивно-діяльнісний критерій відображає рівень розвитку професійних знань, уявлень та практичних умінь, необхідних для ефективної командної роботи. У функціональному контексті він забезпечує здатність майбутніх менеджерів орієнтуватися у принципах командної взаємодії, планувати та координувати спільні дії, приймати обґрунтовані рішення, аналізувати результати командної діяльності та коригувати власну поведінку у процесі досягнення колективних цілей.

Наступний критерій структури готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії безпосередньо пов'язаний з когнітивно-діялісним. Йдеться про *рефлексивно-комунікативний критерій*, що формує здатність майбутніх менеджерів оцінювати власну діяльність та взаємодію з членами команди, усвідомлювати особистісну роль і відповідальність, враховувати думки одногрупників і викладачів та будувати ефективну міжособистісну комунікацію. Цей критерій сприяє розвитку навичок самоконтролю, конструктивного вирішення конфліктів, підтримання довіри та згуртованості команди, а також формує здатність до продуктивної спільної роботи у різних ситуаціях управлінської практики.

У психологічному словнику «рефлексія – 1. Міркування, сповнене сумнівів, протиріч. Аналіз власного психічного стану. 2. Як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера зі спілкування» (Шапар, 2007, с. 427).

Р. Чубук наголошує, що «рефлексія є одним із важливих чинників саморозвитку особистості взагалі та професійного розвитку зокрема, оскільки, пізнаючи себе, осмислюючи власні духовні процеси, особистість формує здатність до самовдосконалення, тому вона ніколи не залишиться такою, якою була колись, у минулому» (Чубук, 2021, с. 161). Погоджуємося із дослідником у тому, що «розуміння себе та інших людей, усвідомлення образу власного і чужого «Я», здатність до інтерпретації взаємних характеристик «Я» (оцінок і самооцінок) – ці рефлексивні компоненти актуалізуються під час комунікативної взаємодії» (Чубук, 2021, с. 163).

У розумінні групи дослідників, «рефлексія – це процес і результат самоаналізу й осмислення людиною всього (думок, переживань, сумнівів, протиріч, філософських роздумів, дій і вчинків та їх мотивів, свого буття в світі загалом), що наявне чи відбувається у її душі, завдяки внутрішньому діалогу із собою шляхом зосередження своєї уваги на значеннях, цінностях і подіях у внутрішньому просторі власної свідомості» (Чуйко et al., 2022, с. 143). Нам імпонує визначення, запропоноване І. Корольовою, яка розуміє рефлексію «як інтегральний чинник професійного становлення майбутнього фахівця, що визначається специфікою особистісних і професійних здібностей, рівнем володіння фахових вмінь і навичок управлінця ..., котрі забезпечують усвідомлення, переосмислення та творче виявлення особистісного досвіду й фахової діяльності у розв'язанні проблемних ситуацій, що виникають у процесі професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності» (Корольова, 2016, с. 110).

Вибір рефлексивної складової у структурі рефлексивно-комунікативного критерію готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії пов'язаний з тим, що саме рефлексія забезпечує усвідомлення власної ролі, поведінки та

впливу на командні процеси. Завдяки рефлексії майбутній менеджер здатний аналізувати ефективність своєї комунікації, оцінювати прийняті рішення, виявляти помилки та своєчасно коригувати стратегії взаємодії. Вона сприяє розвитку відповідальності, відкритості до зворотного зв'язку та готовності до професійного самовдосконалення, що є необхідними умовами результативної командної роботи.

Рефлексія у командній взаємодії тісно пов'язана з емпатією, оскільки саме здатність до усвідомлення власних дій, переживань і комунікативних стратегій у поєднанні з умінням розуміти емоційні стани, позиції та наміри інших членів команди забезпечує ефективне міжособистісне порозуміння. Емпатійна рефлексія дає змогу майбутньому менеджеру не лише адекватно оцінювати результати власної поведінки в команді, а й прогнозувати реакції партнерів по взаємодії, коригувати стиль спілкування, запобігати конфліктам і підтримувати психологічно комфортну атмосферу. Таким чином, поєднання рефлексії та емпатії виступає важливим чинником розвитку готовності до командної взаємодії та формування зрілої управлінської позиції.

Слід наголосити, що емпатія є важливою складовою рефлексивно-комунікативного критерію готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії, оскільки забезпечує здатність розуміти емоційні стани, потреби та позиції інших членів команди. Розвинена емпатія сприяє налагодженню довірливих професійних стосунків, попередженню та конструктивному розв'язанню конфліктів, підвищенню якості управлінських рішень. Вона дає можливість майбутньому менеджеру враховувати індивідуальні особливості співробітників, підтримувати позитивний психологічний клімат у команді та формувати атмосферу взаємоповаги й співпраці, що є необхідною умовою ефективної командної діяльності.

Про важливість емпатії в управлінні наголошує О. Брюховецька, підкреслюючи, що «залежно від рівня управлінської емпатії зростає здатність до пізнання керівником співробітників через співпереживання, прийняття, співчуття. І, навпаки, низький рівень управлінської емпатії спричинюється недостатнім розумінням під час взаємодії з іншими. Чим вищий рівень

управлінської емпатійності, тим краще керівник розуміє співробітників. Рівень управлінської емпатії зростає тим більше, чим більше керівник довіряє своїм почуттям, словам, імпульсам, уяві, чим глибшим є його інтерес до кожного члена колективу, чим багатшим й різноманітнішим є уявлення про інших» (Брюховецька, 2020, с. 35).

«Емпатія, на думку Н. Русан, О. Войтенко, – не формальна логіка і не оціночна реакція. Емпатія сприяє ефективній комунікації» (Русан, & Войтенко, 2021, с. 51). Підтримуємо О. Василик у тому, що «менеджери повинні володіти достатньо розвиненими навичками емпатії та співчуття, оскільки емоції (особливо їх невербальні прояви) служать одним із джерел інформації про прагнення, цінності, а також бажання кожної людини» (Василик, 2024, с. 78). Вивчаючи особливості розвитку емпатії у жінок-менеджерів, дослідниця прийшла до висновку, що «емпатія допомагає менеджеру краще розуміти емоційний клімат в команді та організації загалом. Також, покращується здатність до усвідомлення інтересів та потреб працівників організації, що допомагає враховувати їх у процесі прийняття управлінських рішень і їх реалізації» (Василик, 2024, с. 81).

Отже, рефлексія забезпечує усвідомлення власної управлінської позиції та корекцію поведінки, а емпатія – розуміння внутрішніх станів і потреб інших членів команди. Проте повноцінна реалізація цих якостей у професійній діяльності можлива лише за умови їх практичного втілення у процесі міжособистісної взаємодії. Саме тому логічним продовженням аналізу рефлексивно-комунікативного критерію є розгляд комунікації як інструменту, через який здійснюється обмін смислами, координація спільних дій і формування узгоджених управлінських рішень у команді.

Погоджуємося із Л. Шлеіною, О. Зімоною у тому, що «комунікація в управлінні – це ключовий процес, від якого залежить успішність діяльності організацій та їхнє функціонування в сучасному суспільстві. Вона охоплює не лише обмін інформацією, але й взаємодію між учасниками процесу управління. Сучасні дослідження вказують на те, що від ефективності комунікації залежить якість ухвалених рішень, взаємодія в команді та здатність організацій до

адаптації в умовах швидкоплинного зовнішнього середовища» (Шлеїна, & Зімонова, 2024, с. 130).

В. Панченко стверджує, що «успішне функціонування підприємства, формуванні і існування організаційної культури, засвоєння і пропагування корпоративної ідеї неможливе без налагодженого процесу комунікації. Саме комунікація створює сприятливі умови для розкриття професійних і ділових якостей працівників, сприяє розвитку їх творчого потенціалу, що в свою чергу сприяє підвищенню результативності праці» (Панченко, 2016, с. 152).

Окрім цього, варто враховувати той факт, що навички комунікації відповідають за створення комфортного клімату в команді. Це високий рівень співпраці заснований на розумінні та довірі; відповідальності, коли необхідно розуміти свою роль у команді та виконувати взяті на себе зобов'язання; повазі до інших і самоповазі, коли, незважаючи на невдачі і конфлікти, важливо вміти цінувати інших членів команди; єдності, яка будується на уявленні про загальне благо команди; сумісності членів команди, яка забезпечує злагодженість і ефективність дій команди тощо. Сформовані навички комунікацій є показником міцності, стійкості та злагодженості роботи команди. Саме комунікативна складова рефлексивно-комунікативного критерію регламентує та регулює відносини в команді.

Комунікативні вміння є однією з ключових складових професійної діяльності менеджера, оскільки саме через ефективну комунікацію забезпечується координація спільних дій, прийняття управлінських рішень, формування довіри та досягнення узгоджених результатів у команді. Водночас у наукових дослідженнях відсутня єдність щодо визначення структури та змісту комунікативних умінь менеджера, оскільки різні автори по-різному виділяють їх склад, акцентуючи увагу на окремих аспектах професійної взаємодії. Так, В. Каткова виокремлює толерантність, емоційність, доброзичливість, впливовість, інформативність, жвавість та багатство мови, обумовленість, обґрунтованість, своєчасність, уважність (Каткова, 2009).

О. Шаповал наголошує на важливості таких комунікативних складових керівника-лідера : «сприйняття чужих думок, тобто емпатійність; підтримка

контактів з оточуючими, тобто комунікабельність; здатність до взаєморозуміння, тобто партнерство; володіння ораторськими та самопрезентаційними здібностями; дотримання норм етикету та правил організаційної поведінки; здатність аналізувати невербальні сигнали тощо» (Шаповал, 2025, с. 88). До особистісних комунікативних умінь автор відносить «вміння та спосіб спілкування з колегами; вміння знаходити спільну мову, ухвалювати спільні рішення; вміння аргументувати власну думку під час дискусій та обговорень; впевненість у собі, харизма; вміння переконувати та утримувати увагу» (Шаповал, 2025, с. 88).

До переліку комунікативних умінь, значущих для командної взаємодії, доцільно віднести здатність уважно слухати членів команди, чітко й зрозуміло формулювати власну позицію, забезпечувати логічність і конструктивність усного мовлення, а також прогнозувати можливі реакції партнерів по команді з метою досягнення взаєморозуміння та узгодженості спільних дій.

Для системного аналізу готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії доцільно представити специфічно-функціональний спектр, що забезпечує комплексний розвиток компетентності майбутнього менеджера у контексті ефективної роботи в команді. У табл. 1.8 наведено структурований опис критеріїв і функцій, які вони виконують.

Аналіз функціональних характеристик трьох критеріїв показує, що готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії формується як інтегрований процес. Мотиваційно-ціннісний критерій забезпечує внутрішню мотивацію й активність у командній діяльності, когнітивно-діяльнісний – формує знання та практичні уміння для ефективного виконання завдань, а рефлексивно-комунікативний – сприяє розвитку навичок взаємодії, оцінки власної ролі та підтримки командної згуртованості. Такий взаємозв'язок створює основу для свідомого, обґрунтованого та результативного включення майбутніх менеджерів у командну діяльність.

Таблиця 1.8

Функції критеріїв готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії (складено автором)

Критерій готовності	Основні функції	Змістова характеристика
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - стимулює активність та ініціативу; - підтримує оптимальний рівень залученості до командної діяльності; - регулює спрямованість дій для досягнення спільних результатів 	Відображає внутрішні спонукання, орієнтовані на реалізацію командної діяльності та досягнення цілей студентського колективу
Когнітивно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечує професійні знання та розуміння принципів командної взаємодії; - формує вміння планувати, координувати та аналізувати спільні дії; - підтримує прийняття обґрунтованих рішень у командній роботі 	Відображає рівень знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного функціонування у команді
Рефлексивно-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - формує здатність оцінювати власну діяльність і роль у команді; - розвиває навички міжособистісної комунікації та співпраці; - сприяє вирішенню конфліктів, підтриманню довіри та згуртованості 	Забезпечує розвиток навичок самоконтролю, взаємодії, конструктивного діалогу та взаємної відповідальності

Отже, розкриття змісту мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діялісного та рефлексивно-комунікативного критеріїв дає змогу окреслити їхню сутнісну характеристику у структурі готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Водночас для забезпечення цілісності дослідження та можливості практичної діагностики рівня розвитку цієї готовності необхідним є конкретизація кожного критерію через систему відповідних показників. Саме визначення показників дає можливість операціоналізувати зміст критеріїв і забезпечити їх вимірюваність у процесі експериментальної роботи.

При визначенні показників ми спиралися на трактування, представлене у тлумачному словнику сучасної української мови :«1. Свідчення, доказ, ознака чого-небудь. 2. Наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь. 3. Явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу. 4. Кількісна характеристика властивостей виробу (процесу)» (Бусел, 2005, с. 1024). Комплекс показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного й рефлексивно-комунікативного критеріїв представлено в табл. 1.9.

Таблиця 1.9

Показники критеріїв розвитку готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії (складено автором)

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	1) наявність мотивації до командної взаємодії (інтерес до спільної діяльності, прагнення працювати в команді); 2) ціннісне відношення до командної роботи (усвідомлення значущості командної взаємодії для майбутньої професії менеджера); 3) орієнтація на спільний результат і відповідальність (готовність брати відповідальність за командні рішення й результати)
Когнітивно-діяльнісний	1) системність, повнота і ґрунтовність знань щодо сутності й механізмів командної взаємодії (принципи, ролі, етапи розвитку команди); 2) наявність умінь командної взаємодії (співпраця, комунікація, прийняття спільних рішень); 3) здатність застосовувати тренінгові технології у командній роботі (участь у тренінгах, практичних вправах, кейсах, проєктах)
Рефлексивно-комунікативний	1) здатність до рефлексії власної діяльності в команді (аналіз власного внеску, усвідомлення сильних і слабких сторін); 2) рівень розвитку емпатії та соціального сприйняття (розуміння почуттів, позицій і намірів інших учасників команди); 3) наявність навичок конструктивної комунікації та зворотного зв'язку (уміння слухати, аргументувати, коригувати власну поведінку)

У нашому розумінні, «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії» – це інтегративна професійно-особистісна характеристика, що відображає здатність і внутрішню налаштованість ініціювати, організовувати та підтримувати ефективну командну взаємодію у процесі майбутньої професійної діяльності. Вона ґрунтується на мотиваційно-ціннісному критерії (усвідомлення цінності командної роботи та наявності стійких мотивів до співпраці), когнітивно-діяльнісному критерії (системні знання і практичні уміння організації спільної діяльності) та рефлексивно-комунікативному критерії (здатності до саморефлексії, емпатійного розуміння партнерів і конструктивної професійної комунікації).

Визначення сутності готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та обґрунтування її структурних критеріїв створюють теоретичну основу для подальшої конкретизації результатів дослідження. Однак для повноцінного аналізу стану її розвитку необхідно не лише визначити критерії та показники, а й окреслити рівні прояву цієї готовності. Саме рівнева характеристика дає змогу простежити динаміку розвитку готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та здійснити її якісну й кількісну оцінку. Схарактеризуємо рівні готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.

Високий рівень готовності до командної взаємодії – здобувачі освіти з високим рівнем готовності до командної взаємодії виявляють стійку внутрішню мотивацію до спільної діяльності, усвідомлюють її значущість для майбутньої професійної діяльності менеджера та демонструють позитивне ціннісне відношення до командної роботи. Вони орієнтовані на досягнення спільного результату, виявляють готовність брати відповідальність, як за власні дії, так і за колективні рішення, сприймають команду як ефективний ресурс професійного зростання. У когнітивно-діяльнісному аспекті такі здобувачі мають системні, повні й усвідомлені знання щодо сутності, принципів, механізмів і переваг командної взаємодії, володіють уявленнями про ролі учасників команди, етапи її розвитку та способи організації командної роботи. Вони вміють ефективно співпрацювати, налагоджувати комунікацію, брати

участь у спільному прийнятті рішень, а також успішно застосовують інтерактивні та тренінгові форми роботи для організації командної діяльності. Рефлексивно-комунікативний критерій на високому рівні проявляється у здатності до глибокої рефлексії власної поведінки в команді, аналізу сильних і слабких сторін своєї діяльності, адекватного оцінювання внеску кожного учасника. Такі здобувачі освіти демонструють розвинену емпатію, уміння розуміти емоційний стан інших, толерантно сприймати різні точки зору та підтримувати конструктивний діалог у складних або проблемних ситуаціях командної взаємодії.

Середній рівень готовності до командної взаємодії – здобувачі фахової передвищої освіти із середнім рівнем готовності до командної взаємодії загалом позитивно відносяться до командної діяльності, визнають її важливість для майбутньої професії, однак їхня мотивація має ситуативний характер і значною мірою залежить від зовнішніх чинників. Орієнтація на спільний результат присутня, проте відповідальність за командні рішення часто обмежується власною ділянкою роботи. Знання щодо командної взаємодії є фрагментарними й недостатньо систематизованими. Майбутні менеджери орієнтуються в основних поняттях і принципах командної роботи, проте не завжди можуть застосовувати їх у практичних ситуаціях. Уміння співпраці, комунікації та спільного прийняття рішень сформовані у них на достатньому рівні, але реалізуються непослідовно, особливо в умовах обмеженого часу або конфлікту інтересів. Застосування тренінгових форм і методів у командній роботі відбувається з допомогою викладача або за наявності чітких інструкцій. У рефлексивно-комунікативному вимірі студенти-менеджери здатні до елементарного самоаналізу, проте рефлексія має поверхневий характер і зосереджується переважно на результаті, а не на процесі взаємодії. Рівень емпатії та соціального сприйняття є достатнім для підтримання робочих стосунків, однак у складних конфліктних ситуаціях можуть виникати труднощі з розумінням позицій інших членів команди й регуляцією власних емоцій.

Низький рівень готовності до командної взаємодії – здобувачі освіти управлінського профілю з низьким рівнем готовності до командної взаємодії

характеризуються недостатньо сформованою мотивацією до спільної діяльності або перевагою індивідуальних форм роботи. Вони не усвідомлюють повною мірою значущість командної взаємодії для професійної діяльності менеджера, уникають відповідальності за колективні рішення та орієнтуються переважно на власний результат. Знання щодо сутності й механізми командної взаємодії є обмеженими й несистемними. Студенти відчують труднощі у розумінні ролей учасників команди, принципів співпраці та способів організації командної роботи. Уміння співпрацювати, ефективно комунікувати та брати участь у спільному прийнятті рішень сформовані недостатньо або мають епізодичний характер. Застосування тренінгових та інтерактивних форм у командній роботі викликає труднощі або не здійснюється самостійно. Рефлексивно-комунікативний критерій на низькому рівні проявляється у відсутності або слабо вираженій здатності до рефлексії, труднощах у самооцінюванні власної поведінки у команді, низькому рівні емпатії та соціального сприйняття. Комунікація часто носить формальний або конфліктний характер, що негативно впливає на ефективність командної взаємодії.

Таким чином, окреслення рівнів готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії за мотиваційним, когнітивно-діяльним та рефлексивно-комунікативним критеріями дає змогу не лише систематизувати теоретичні підходи до досліджуваного феномену, а й підготувати основу для практичного моделювання процесу її формування. Отримані характеристика критеріїв, показників та рівнів створюють методологічну базу для наступного розділу, де буде представлена авторська модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій та визначено організаційно-педагогічні умови її ефективної реалізації.

Висновки до розділу 1

1. Проаналізовано становлення та розвиток командного менеджменту як напряму теорії й практики управління. Встановлено, що його формування припадає на кінець ХХ століття й зумовлене зростанням конкуренції, ускладненням бізнес-процесів і потребою підвищення ефективності діяльності організацій. Командний менеджмент розглядається як підхід, що ґрунтується на цілеспрямованому використанні командних ефектів для досягнення спільних результатів.

З'ясовано, що командний підхід передбачає орієнтацію на спільні цінності, відкритість інформації, розвиток співробітництва й партнерства, колективну відповідальність за результати діяльності, а також активізацію творчого потенціалу учасників і здатність організації до адаптації в умовах змін. Серед методів формування команди важливе місце посідає тимблдінг, який забезпечує розвиток як окремих робочих чи управлінських команд, так і організації загалом.

Конкретизовано основні стадії формування команди: ознайомлення та орієнтація учасників; формування спільного бачення; позиціонування членів команди; планування спільної діяльності; її реалізація; аналіз та оцінювання результатів; визначення подальших напрямів роботи.

2. Узагальнено, що взаємодія є динамічним процесом взаємозумовлених дій учасників спільної діяльності, який формується у процесі комунікації, але не зводиться до неї. У межах команди комунікація створює підґрунтя для довіри та взаєморозуміння, тоді як власне взаємодія забезпечує координацію дій і досягнення спільного результату, що дозволяє розглядати командну взаємодію як інтегративний феномен. Обґрунтовано доцільність розмежування понять «командна взаємодія» та «управлінська взаємодія»: перша відображає процес узгодження діяльності членів команди на горизонтальному рівні, тоді як друга – реалізацію функцій управління в організації.

На основі аналізу наукових підходів, моделей і концепцій (К. Левін, В. Реддін, Р. Танненбаум, Ф. Фідлер, Д. Хакман, У. Шмідт, У. Шутц та ін.) уточнено сутність понять «команда» та «командна взаємодія». Встановлено, що

команда є особливою формою організації спільної діяльності, яка характеризується єдністю мети, узгодженістю дій, автономністю, взаємною відповідальністю та взаємодоповнюваністю ролей. Узагальнено ключові характеристики команди: наявність спільної соціально значущої мети, узгоджений розподіл ролей і функцій, автономність у прийнятті рішень, колективна відповідальність за результати діяльності. Визначено, що рівень взаємозв'язку між учасниками суттєво впливає на ефективність командної взаємодії.

Трактовано «командну взаємодію» як інтегративний процес спільної діяльності, що передбачає узгодження цілей і дій, розподіл ролей і відповідальності, ефективну професійну комунікацію, взаємну підтримку та рефлексію результатів. У контексті підготовки майбутніх менеджерів вона розглядається як професійно значуща здатність організовувати продуктивну співпрацю, координувати діяльність учасників і забезпечувати досягнення спільного результату.

3. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчив, що феномен «готовності» розглядається як багатовимірне утворення, яке вивчається на особистісному, функціональному та особистісно-діяльнісному рівнях. Визначено структуру готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-комунікативний критерії. Мотиваційно-ціннісний критерій відображає внутрішні спонукання, ціннісні орієнтири та ставлення до спільної діяльності; когнітивно-діяльнісний – характеризує рівень теоретичних знань і здатність застосовувати їх у процесі управлінської діяльності; рефлексивно-комунікативний – забезпечує розвиток умінь самоконтролю, конструктивного розв'язання конфліктів, підтримання довіри й згуртованості команди, а також здатність до ефективної взаємодії в різних професійних ситуаціях.

Визначено показники та схарактеризовано рівні готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії (високий, середній, низький).

Матеріали першого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: (Сорока, & Щербина, 2023b), (Сорока, & Щербина, 2023c), (Щербина, 2024f), (Щербина, 2025e).

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій

Аналіз готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії не може бути повним і всебічним без урахування всього комплексу умов, які супроводжують і детермінують процес професійного розвитку. Умови – це «взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір» (Бусел, 2005, с. 1506). У Словнику-довіднику з професійної педагогіки увага акцентується на умовах у психології – це «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 193). Нам імпонує трактування «умови», запропоноване М. Биркою, Л. Лупаренко, яку вони розуміють як «спеціально створену обставину (фактор), який імовірно впливає на досліджуваний феномен, забезпечуючи його виникнення та існування» (Бирка, & Лупаренко, 2023, с. 8).

Педагогічні умови представлено як «обставини за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 193). Г. Васильєв визначає педагогічні умови як такі, «що свідомо створюються в освітньому процесі та які мають забезпечувати найбільш ефективну його реалізацію» (Васильєв, 2023, с. 126).

Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов. Підтримуємо М. Бирку, Л. Лупаренко, які визначають організаційно-педагогічні умови як «сукупність спеціально створених обставин досліджуваного процесу (досліджуваної готовності/ компетентності), що забезпечують управління цим процесом (феноменом), як певної системи, яка

відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, спрямованої на досягнення бажаної мети» (Бирка, & Лупаренко, 2023, с. 10).

Для розвитку у майбутніх фахівців, зокрема менеджерів, готовності до командної взаємодії пропонуються різні умови. Вони пов'язані зі створенням згуртованої команди на уроках фізичної культури (Яшук et al., 2023), підготовкою майбутніх фахівців соціономічного профілю із використанням проєктної технології (Сорока et al., 2025), залученням студентів до тренінгових форм навчання (Кульчицький, 2026b). Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що на сьогодні відсутні комплексні дослідження, у яких цілісно розкривалися б організаційно-педагогічні умови формування командної взаємодії саме у здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю.

Результатом проведеного дослідження стало обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, виокремлених на основі комплексного наукового аналізу та узагальнення практики фахової підготовки: 1) створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності; 2) проєктування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології; 3) комплексне застосування командно-формувань форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії. Розглянемо їх детальніше.

Першою умовою визначено *«Створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності»*. Спільна позааудиторна діяльність сприяє формуванню атмосфери довіри, партнерства та відкритості, що є підґрунтям для виникнення синергії – ефекту взаємного підсилення зусиль учасників освітнього процесу. Реалізація цієї умови позитивно впливає на мотиваційно-ціннісний критерій, оскільки створює емоційно сприятливе середовище, підвищує внутрішню зацікавленість

студентів у спільній діяльності, формує позитивне відношення до командної роботи як до цінності. Водночас вона сприяє розвитку когнітивно-діяльнісного критерію, адже в умовах неформальної співпраці здобувачі освіти мають можливість практично застосовувати знання з організації командної діяльності, розподілу ролей, планування та координації спільних дій. Не менш значущим є вплив цієї умови на рефлексивно-комунікативний критерій: участь у спільних заходах активізує міжособистісну взаємодію, розвиває емпатію, навички конструктивного спілкування, здатність до самоаналізу та усвідомлення власної ролі у команді.

Погоджуємося із вченими, що «синергетика вивчає закономірності предметів досліджуваної реальності як складної системи, здатної до саморозвитку» (Синергетика і освіта, 2014, с. 13). Колектив науковців приходить до висновку, що «синергетика, одержуючи визнання як нова наукова парадигма і новий образ бачення світу, резонує з тими філософсько-світоглядними традиціями, які відповідають її власним принципам і установкам, наповнюючи при цьому новим конкретним змістом» (Синергетика і освіта, 2014, с. 16).

У науково-довідкових джерелах синергія – це «підвищена результативність спільної дії чинників порівняно з тими ж, які діють окремо» (Бусел, 2005, с. 1317). Слід зазначити, що синергетичний підхід багато в чому нагадує системний, а сама синергетика має спільні риси із загальною теорією систем. Для синергетики, як і для теорії систем, важливі не поверхневі аналогії між явищами природи, а досить чітка відповідність між усіма елементами порівнюваних систем.

На основі наукових напрацювань вчених (Кремень, & Ільїн, 2012; Прісняков, 2008; Свідзинський, 2008; Ткаченко, 2013) виокремимо принципи синергетичної єдності у формуванні готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії:

- 1) *принцип цільової зумовленості формування готовності* (зміст, форми й методи професійної підготовки мають визначатися специфікою

готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та відповідати її структурним компонентам);

- 2) *принцип середовищної детермінації* (рівень готовності залежатиме від якості освітнього середовища, характеру міжсуб'єктної взаємодії, атмосфери довіри, партнерства та співпраці;
- 3) *принцип взаємозумовленості якості взаємодії та результату підготовки* (ефективність формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії пов'язана з рівнем системності, узгодженості та суб'єкт-суб'єктного характеру освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти);
- 4) *принцип інтегративно-поступального розвитку* (формування означеної готовності відбувається поетапно та передбачає послідовну інтеграцію мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного й рефлексивно-комунікативного критеріїв у їхній єдності);
- 5) *принцип потенціалотворчого впливу освітнього середовища* (організаційно-педагогічні умови мають бути спрямовані на розвиток командного потенціалу здобувачів освіти як основи їхньої майбутньої професійної ефективності та здатності до продуктивної взаємодії).

Сформульовані принципи синергетичної єдності визначають методологічне підґрунтя підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії та окреслюють вимоги до організації освітнього процесу. Їх реалізація передбачає створення такого освітнього середовища, у якому взаємодія між викладачами й студентами набуває партнерського, суб'єкт-суб'єктного характеру, забезпечує інтеграцію мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного й рефлексивно-комунікативного критеріїв і сприяє поступальному розвитку командного потенціалу здобувачів освіти.

Необхідність організації спільних заходів для викладачів і студентів зумовлена потребою створення простору для неформальної взаємодії, налагодження партнерських стосунків, пошуку спільних ціннісних орієнтирів і формування атмосфери довіри та взаєморозуміння. Така взаємодія виходить за

межі суто академічного спілкування й сприяє встановленню суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу.

Реалізація цієї умови можлива не лише в межах культурно-дозвілєвої діяльності, а й через виховну роботу, кураторські години, командні тренінги, фасилітовані зустрічі, спільні проєктні ініціативи, волонтерські програми, кейс-чемпіонати, ділові ігри, неформальні дискусійні клуби, спортивні та інтелектуальні турніри. Важливими формами є також спільне планування та рефлексія результатів діяльності, обговорення досягнутих успіхів, труднощів і командних ефектів.

Особливу роль відіграє залучення викладачів до участі у творчих, соціальних, спортивних і професійно орієнтованих заходах нарівні зі студентами. Така позиція демонструє відкритість до діалогу, готовність до співпраці, відповідальність за спільний результат і прагнення досягати цілей командними зусиллями. У цьому випадку значущість командної взаємодії підтверджується не декларативно, а через реальний досвід співпраці.

Доцільно розпочинати системну реалізацію цієї умови вже з першого року навчання, оскільки це сприяє успішній адаптації студентів до освітнього середовища, знижує рівень тривожності, допомагає виявити індивідуальні здібності та інтегруватися в академічну спільноту. У процесі такої взаємодії природним шляхом формується синергетична єдність між основними суб'єктами освітнього процесу, посилюється командний дух, знімаються комунікативні бар'єри, утверджується позиція рівноправного партнерства.

Таким чином, синергетична єдність між викладачами й студентами створює інтегративний простір, у якому гармонійно поєднуються мотиваційні, діяльнісні та комунікативно-рефлексивні аспекти підготовки майбутніх менеджерів до формування командної взаємодії. Отже, перша педагогічна умова передбачає цілеспрямоване створення синергетичної єдності між викладачами та студентами через систему спільної діяльності – культурної, соціальної, професійної та навчально-проєктної, що забезпечує формування досвіду реальної командної взаємодії.

Другою організаційно-педагогічною умовою визначили *«Проектування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології»*. У якості подібної форми організації професійної підготовки, що відрізняється високим ступенем новизни для професійної освіти, виступає форма освітньої події, яка останнім часом все більш активно впроваджується у практику фахової передвищої і вищої освіти.

Реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології створює ситуації реальної взаємозалежності учасників, спільної відповідальності за результат і необхідності координації дій. Саме це забезпечує комплексний вплив на всі критерії готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Найбільш виражений вплив означена умова має на когнітивно-діяльнісний критерій. Це пов'язано з тим, що проєктна діяльність передбачає застосування управлінських знань у практичному контексті: планування, розподіл ролей, визначення ресурсів, таймінг, прийняття рішень, розв'язання конфліктних ситуацій, оцінювання результатів. У процесі роботи над подією (проєктом) здобувачі не лише засвоюють теоретичні положення командної роботи, а й відпрацьовують конкретні управлінські й комунікативні вміння в умовах, наближених до професійної діяльності. Відбувається інтеграція знань і дій, що суттєво підсилює практичну готовність здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.

Водночас виокремлена умова впливає і на мотиваційно-ціннісний критерій готовності. Подієвий формат навчання надає діяльності особистісного змісту, створює ситуацію успіху, видимого результату та суспільної значущості виконаного завдання. Спільне досягнення мети посилює внутрішню мотивацію, формує позитивне відношення до командної роботи, переживання причетності до спільної справи та цінність командної взаємодії як ресурсу професійного зростання.

Не менш важливим є вплив на рефлексивно-комунікативний критерій готовності. Проєктна діяльність вимагає постійного обговорення ідей,

узгодження позицій, прийняття спільних рішень, надання й отримання зворотного зв'язку. У таких умовах розвиваються емпатія, здатність слухати, враховувати думку інших, прогнозувати реакції партнерів по команді. Завершальний етап проєкту – рефлексія – сприяє усвідомленню власного внеску, аналізу труднощів і помилок, що підсилює здатність до саморегуляції та професійного самовдосконалення.

Потенціал подієвого підходу в освіті, пов'язаний із залученням здобувачів освіти до унікальної, значущої та емоційно насиченої діяльності, інтеграцією теоретичної підготовки з практично значущим досвідом, досліджується сучасними науковцями з різних позицій. На жаль, відсутніми є чітке визначення терміну «освітня подія» у рамках подієвого підходу. Близькоспорідненими термінами є «освітньо-дозвіллева подія», «спеціальна подія», «івент-подія», «PR-подія» тощо.

У наукових дослідженнях поняття «подія» нерідко розглядають у взаємозв'язку з таким багатовимірним і контекстуально зумовленим феноменом, як «спільність» або «спільнота». Під «спільнотою» зазвичай розуміють об'єднання людей у малі чи великі, формалізовані або неформалізовані групи, що виникають у процесі реалізації постійної або тимчасової спільної діяльності та ґрунтуються на наявності спільних ціннісних орієнтацій. У науково-довідковій літературі «спільнота» дорівнює «спільності», яку трактують як «1. Однаковість для всіх; те загальне, що притаманне кожному з порівнюваних явищ. 2. Нерозривний зв'язок, єдність. 3. Об'єднання людей, згуртованих спільними умовами життя, метою, інтересами» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1368).

«Спільнота» – це об'єднання осіб за моральними, професійними, світоглядними чи релігійними переконаннями. У цьому контексті «спільнота» постає як внутрішня духовна єдність, що виявляється у взаємному прийнятті, розумінні та позитивному ставленні її учасників один до одного. Зазначається, що саме ті спільноти, у яких домінують не формальні статуси, а активні позиції учасників, створюють сприятливий простір для особистісного та професійного розвитку.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови «подія» представлена таким чином: «1. Те, що відбувалося або відбулося, сталося; явище, факт суспільного або особистого життя. Сукупність пов'язаних між собою в якомусь відношенні явищ, фактів суспільного життя (звичайно, важливих, значних), які становлять ніби щось єдине ціле. 2. Те, що порушує усталений, звичний хід життя; що-небудь важливе, видатне. Що-небудь непередбачене, несподіване; пригода» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1009).

О. Поправко, Г. Тараненко стверджують, що «подія є тимчасовим простором для творчої, емоційної активності людини, яка обумовлена потребою в подієвій поведінці, вираженні світовідчуття, розкритті творчого потенціалу, у відкритті людиною чогось нового, унікального, інноваційного, що у підсумку є критерієм розвитку і реалізації природних сил людини» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 236).

«Важливою властивістю події, з точки зору психології, є значимість для суб'єкта її соціокультурного аспекту, етичних установок, цінностей в результаті чого, створюється осмислення особистісного і подієвого досвіду» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 238). Вітчизняні дослідники пропонують розглядати «подію» «як точку поєднання специфічних особливостей особистості і зовнішньої реальності – творча взаємодія суб'єктів, які формують інноваційну соціокультурну ситуацію, яка розширює категорії «особистісне знання» і «особистий досвід»» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 237).

Нам імponує трактування «освітньої події», представлене О. Поправко і Г. Тараненко, «це форма організації освітнього процесу комплексного характеру, яка може об'єднувати кілька відомих традиційних форм організації освітнього процесу в цілісну унікальну дію задля досягнення педагогічної мети. Можна навіть визначити освітню подію як оновлений формат освітнього процесу, спроектований із застосуванням різноманітних форм освітньої, виховної, соціальної діяльності викладача і здобувача» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 240).

Ми розумітимемо *освітню подію як спеціально організований фрагмент освітнього процесу, що має особистісно значущий характер для здобувачів фахової передвищої освіти, передбачає активну командну взаємодію і сприяє формуванню готовності до професійної діяльності*. Підтримуємо М. Кондрашова у тому, що «у кожній події студент проявляє себе у професійному плані на нових принципах та діях і щоразу робить це по-новому» (Кондрашов, 2014, с. 133).

Освітня подія відрізняється низкою характеристик, які є значущими для можливості її реалізації у закладах фахової передвищої освіти. Йдеться про унікальність і одноразовість освітньої події; її відповідність професійним і культурним зразкам; орієнтація на колективну діяльність і отримання значущого спільного продукту; високий ступінь емоційної залученості учасників; вихід за межі повсякденної освітньої діяльності; доречність творчого осмислення, імпровізації; створення нових значимих сенсів усіма учасниками процесу; можливість вибору учасниками форми, характеру, ступеня особистої участі в освітній події; складність прогнозування результату та прийняття студентами відповідальності за результати спільної роботи.

Значення освітньої події визначається наданням здобувачам освіти свободи вибору ступеня і сенсу освітньої активності в умовах заданого контексту (місця, часу, темпу, траєкторії, рівня складності, обсягу, спрямованості матеріалу, ступеня допомоги, кооперації або конкуренції з іншими студентами) і передбачає наявність його відповідальності за результати навчання.

Тому для повноцінної реалізації освітньої події у практиці фахової підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії викладач повинен брати на себе функції методиста і консультанта, здійснюючи розробку змісту й умов освітньої події, проєктуючи можливі способи поведінки її учасників, організовуючи підтримку спільної роботи. Таким чином відбудеться вихід за рамки традиційної освітньої практики, і буде отримано нову якість професійної підготовки.

Освітня подія як комплексна форма організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти акцентована на поєднанні традиційних форм навчання (самостійній роботі, участі у різних заходах, евристичних і проєктних завданнях, рефлексії тощо) у вигляді унікальної цілеспрямовано педагогічно обґрунтованої події, що дає змогу здобувачам освіти отримати спільний досвід, розвинути необхідні навички й сформувати емоційно-ціннісне відношення до спільної діяльності. Розширені можливості використання освітньої події у фаховій передвищій освіті сьогодні обумовлені, в першу чергу, зростанням вимог до активної самостійної роботи майбутніх менеджерів і відповідним збільшенням самостійної роботи у структурі освітніх програм.

Застосування подієво орієнтованих форм організації освітнього процесу створює умови для активізації самостійної діяльності майбутніх менеджерів, забезпечуючи їй відповідність не лише завданням фахової підготовки, а й їхнім освітнім інтересам і потребам. Такі форми організації навчання відкривають значні можливості для реалізації технологій проєктного навчання і моделі «перевернутого заняття», які набувають поширення останнім часом.

Важливою перевагою подієвого підходу є можливість інтеграції в освітній процес підготовки майбутніх менеджерів різноманітних видів активності студентів, результати яких не завжди підлягають формалізованому оцінюванню, проте забезпечують формування загальних і професійних компетентностей, серед яких важливою є готовність до командної взаємодії. Йдеться про участь здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю у науково-практичних заходах, екскурсіях на підприємства, вебінарах та інших формах неформального навчання. У зв'язку з цим подієво орієнтовані форми навчальної діяльності можуть розглядатися як засіб інтеграції результатів неформального навчання у систему формальної освіти.

Аналіз практики впровадження подієво орієнтованих форм організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти засвідчує наявність низки проблем, зокрема:

- недостатність досвіду реалізації освітніх подій, що зумовлює практичну відсутність методичних рекомендацій щодо організації такого виду роботи;
- використання формального підходу до проєктування освітніх подій, що виявляється у слабкому взаємозв'язку між змістом роботи студентів із змістом їх майбутньої професійної діяльності та вимогами стандарту фахової передвищої освіти майбутніх менеджерів;
- недосконалість підходів до оцінювання спільних результатів діяльності та індивідуального внеску кожного учасника командної взаємодії.

Зарубіжні вчені розглядають подієво орієнтовані форми як особливий спосіб організації освітньої діяльності, що забезпечує інтенсивну інтеграцію теоретичних знань із можливостями їх практичного застосування. Такі форми можна розглядати як особистісно значущі ситуації, які потребують проживання й осмислення здобувачем освіти у процесі його професійного та особистісного становлення (Higginbotham, 2009). Окрім цього, можливий акцент на подієвості як способі передавання інформації, що сприяє її інтерпретації та особистісному осмисленню (Fowlkes et al., 2009).

Для ефективного впровадження подієво орієнтованих форм організації освітнього процесу в умовах фахової передвищої освіти доцільно окреслити вимоги, яким вони мають відповідати. По-перше, подієво організована форма навчальної діяльності як цілісний комплексний захід акцентована на поєднанні декількох традиційних форм професійної підготовки, інтеграція яких забезпечує реалізацію завершеної спільної діяльності учасників освітнього процесу. По-друге, така форма має забезпечувати логічну послідовність організації спільної діяльності та досягнення освітніх результатів, що є значущими для всіх її учасників. По-третє, подієво орієнтовані форми навчання дають можливість вийти за межі усталеної освітньої практики, розширити способи здобуття інформації та застосування різноманітних форматів взаємодії між учасниками освітнього процесу. По-четверте, зазначені форми пов'язані з моделюванням і відтворенням способів майбутньої професійної діяльності, що

сприяє формуванню навичок професійної поведінки здобувачів освіти. Поп'яте, важливою вимогою є забезпечення можливостей для здійснення самооцінювання здобувачами фахової передвищої освіти результатів власної діяльності, а також створення рефлексивного простору для їх осмислення в межах спільної діяльності.

Слід наголосити, що існують різні форми освітньої події. Нас зацікавили ті, що дають змогу сформувати компетентності, пов'язані з організацією командної роботи, вміннями студентів-менеджерів самостійно формулювати, розподіляти і контролювати виконання завдань, розвивати комунікативні здібності. Для цього запропоновано класифікацію освітніх подій на основі ступеня залучення студентів до активного виконання завдань. Відповідно до цього, форми освітніх подій можуть містити такі способи участі здобувачів фахової передвищої освіти:

1) участь здобувача освіти як зовнішнього учасника передбачає залучення до подієво організованих форм діяльності, у межах яких відбувається опанування нових знань, розширення уявлень про особливості професійної діяльності, ознайомлення зі зразками сучасної професійної практики, обговорення актуальних фахових питань, а також формування власного відношення до подій і процесів, що відбуваються у професійному середовищі. До таких подієво орієнтованих форм відносимо екскурсії, науково-практичні конференції, вебінари, зустрічі з роботодавцями, майстер-класи тощо. Результатами участі здобувачів освіти у зазначених заходах можуть бути підготовлені контрольні запитання, звіти про відвідування заходів, анотовані переліки джерел із відповідної проблематики та інші види навчально-професійних напрацювань;

2) безпосередня активна участь здобувача освіти у подієво організованій формі навчальної діяльності. За використання такої форми формат і умови реалізації подієво організованої діяльності проєктуються викладачем, тоді як здобувач освіти бере участь у різних видах діяльності, виступає активним учасником командної взаємодії, апробує різні професійні та соціальні ролі, долучається до процесу ухвалення рішень і впливає на розгортання події у часі,

а також бере участь в оцінюванні отриманих результатів. У процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів доцільним є використання таких форм подієво орієнтованої діяльності, як тренінги, практичні заняття із застосуванням кейс-технологій, активна участь здобувачів освіти у роботі форумів, конференцій, професійних акцій тощо. Результати участі майбутніх менеджерів у таких формах навчальної діяльності можуть бути представлені у вигляді презентацій, доповідей-повідомлень, фотозвітів, рефлексивних аркушів та інших освітніх продуктів;

3) максимальна залученість майбутніх менеджерів до подієво організованої навчальної діяльності – від проектування змісту заходу до оцінювання спільно досягнутого результату. У такому форматі подієво організована діяльність набуває ознак повноцінної проєктної діяльності, що передбачає розроблення ідеї проєкту, її концептуальне обґрунтування, вибір способів практичної реалізації, отримання результату та його оцінювання. За таких умов у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів доцільно впроваджувати освітні, дослідницькі, соціальні та економічно спрямовані проєкти, організовувати та проводити різноманітні заходи (акції, майстер-класи), здійснювати адміністрування віртуальних спільнот тощо. Результати спільної діяльності здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю можуть бути представлені у вигляді проєктного або аналітичного звітів, звіту про проведений захід, презентації, відеоматеріалу, дослідницького звіту та інших освітніх продуктів.

Під час проєктування подієво орієнтованих форм навчальної діяльності були враховані суттєві характеристики, що зумовлюють їх дидактичний потенціал у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів. До таких характеристик віднесено, зокрема, такі. По-перше, спрямованість подієво організованої діяльності на моделювання професійно значущих ситуацій, формування практичних умінь і навичок, а також опанування зразків професійної поведінки в умовах командної взаємодії. По-друге, унікальний характер кожної подієво організованої форми, що забезпечує розширення уявлень здобувачів фахової передвищої освіти про можливості майбутньої

професійної діяльності та сприяє виникненню емоційно значущого відношення до спільної роботи.

По-третє, провідна роль самостійної ініціативної діяльності всіх учасників освітнього процесу, що реалізується, зокрема, через активне використання елементів технології «перевернутого заняття». По-четверте, доцільне поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, що забезпечує створення спільного творчого продукту й розвиток навичок командної взаємодії. По-п'яте, обов'язкове застосування рефлексивних способів оцінювання результатів спільної діяльності й особистого внеску кожного здобувача фахової передвищої освіти в межах подієво організованої навчальної діяльності (Budsankom et al., 2016).

У процесі проектування подієво орієнтованих форм навчальної діяльності для професійної підготовки майбутніх менеджерів було розроблено поетапну технологію їх реалізації, що подано на рис. 2.1.

Таблиця 2.1

Технологія проектування освітньої події у закладі фахової передвищої освіти (складено автором)

Етап	Зміст етапу	Результат
1. Мотиваційний етап	<p><i>1. Проблематизація:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – індивідуальна діагностика проектних умінь і навичок; – обговорення потреб і очікувань учасників; – формування проблемного поля; – формування команд (за необхідності) 	Сформульовано проблему, особистісні потреби та інтереси учасників, пов'язані з участю в освітній події
	<p><i>2. Концептуалізація:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – визначення цілей участі в освітній події; – розробка плану дій та порядку взаємодії всередині команд; – визначення змісту і форм звіту; – обговорення способів і критеріїв оцінки участі в освітній події (формування «експертної карти»); – постановка завдань для підготовки до освітньої події 	Сформульовано мету участі в освітній події, план дій, перелік звітних матеріалів і терміни їх подання, способи й критерії оцінки
Можливі форми проведення: настановчий семінар, круглий стіл тощо		

Продовження таблиці 2.1

2. Подієвий етап	3. Підготовка до участі в освітній події (самостійні дії здобувачів освіти, спрямовані на теоретичну підготовку до події): – пошук інформації; – постановка контрольних питань; – проєктування тощо	Сформовано уявлення про зміст освітньої події, підготовлено перелік запитань для з'ясування, складено опис проєкту
	Можливі форми проведення: самостійна робота, робота в інформаційно-освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти	
	4. Участь в освітній події: – отримання необхідної інформації; – встановлення контактів; – підготовка питань для обговорення; – реалізація проєкту	Сформовано емоційно-ціннісне відношення до освітньої події, уточнено/ розширено уявлення про предмет події, зібрано додаткову інформацію; сформовано вміння й навички реалізації проєкту тощо
	Можливі форми проведення: освітні заходи, що передбачають зовнішню участь (вебінари, конференції, зустрічі з роботодавцями, екскурсії тощо), освітні заходи з активною участю (майстер-класи, тренінги, квести), освітні заходи проєктного формату з участю в якості організатора (освітні, соціальні, соціокультурні проєкти)	
	5. Виконання звітнього завдання щодо освітньої події: – оформлення звітних матеріалів щодо події	Оформлене звітне завдання у вигляді реферату, презентації, фото- та відеозвіту, статей, публікації у соціальних мережах тощо
	Можливі форми проведення: групова або індивідуальна самостійна робота здобувачів освіти, спільна робота в інформаційно-освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти	
3. Рефлексивний етап	6. Експертиза результатів освітньої події: – оцінка результатів освітньої події викладачем; – оцінка результатів освітньої події з використанням експертної карти	Виконане оцінювання результатів освітньої події за критеріями викладача й критеріями експертної карти
	7. Рефлексія: – обговорення змісту й результатів освітньої події;	Рефлексування на заключному занятті. Постановка нових завдань, пов'язаних з розширенням уявлення про предмет освітньої події
	Можливі форми проведення: семінар, заключне заняття тренінгової програми, підсумкова конференція тощо	

Як бачимо з табл. 2.1, підготовчий етап забезпечує постановку проблеми, актуалізацію наявних знань здобувачів фахової передвищої освіти, формування мотивації до виконання завдань та участі у спільній діяльності. Подієвий етап передбачає безпосередню реалізацію запланованої спільної діяльності, формування нових умінь і навичок, набуття практичного досвіду командної взаємодії, а також збирання інформації, необхідної для підготовки підсумкових матеріалів. Рефлексивний етап, своєю чергою, спрямований на осмислення й оцінювання результатів спільної роботи, аналіз отриманого досвіду та формулювання майбутніми менеджерами власної позиції щодо розв'язання поставленої проблеми.

Аналізуючи дослідження зарубіжних науковців (Bronkhorst et al., 2016; Budsankom et al., 2016), дійшли висновку, що значущими результатами впровадження освітніх подій у процес фахової підготовки майбутніх менеджерів можна назвати:

- скорочення розриву між теоретичною і практичною підготовкою;
- можливість освоєння нового досвіду всіма учасниками освітньої події;
- можливість самооцінки студентами опанованих компетентностей, умінь і навичок, уточнення професійних цілей і перспектив;
- розвиток навичок командної роботи та ефективної поведінки, «навчання у дії»;
- розвиток навичок оцінки результатів власної діяльності.

Реалізація другої організаційно-педагогічної умови здійснювалася у процесі залучення здобувачів фахової передвищої освіти до подієво орієнтованої навчальної діяльності з дисципліни «Управління проектами», у межах якої вони розробляли та презентували груповий проєкт управлінської спрямованості. Основний зміст діяльності студентів у рамках освітньої події був пов'язаний з формуванням команди проєкту, визначенням способів командної взаємодії, здійсненням спільної роботи з пошуку, обробки, подання інформації про проєкт, відстеженням групових та індивідуальних результатів

роботи, презентацією та захистом отриманого освітнього продукту, індивідуальною рефлексією.

Таким чином, друга організаційно-педагогічна умова має комплексний характер впливу, однак її домінантним результатом є розвиток когнітивно-діяльнісного критерію, тоді як мотиваційний і рефлексивно-комунікативний забезпечують внутрішню підтримку та усвідомлення набутого досвіду командної взаємодії.

Третьою організаційно-педагогічною умовою визначили *«Комплексне застосування командно-формульованих форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії»*. Вона спрямована на формування стійкого досвіду міжособистісної та професійної співпраці в освітньому процесі. Її реалізація передбачає використання тренінгових занять, ділових і рольових ігор, групових кейсів, фасилітованих обговорень, методів взаємооцінювання та рефлексивного аналізу, що моделюють реальні управлінські ситуації командної взаємодії.

Вплив третьої умови простежується на всіх критеріях готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. На мотиваційному рівні вона сприяє формуванню позитивного відношення до командної діяльності, усвідомленню її значущості для майбутньої професійної самореалізації та розвитку відповідальності за спільний результат. На когнітивно-діяльнісному – забезпечується закріплення знань про принципи командної роботи через їх систематичне практичне застосування, удосконалюються вміння координації дій, розподілу ролей, прийняття групових рішень і конструктивного розв'язання проблемних ситуацій.

Найбільш вираженим є вплив цієї умови на рефлексивно-комунікативний компонент готовності. Регулярне включення здобувачів фахової передвищої освіти до ситуацій партнерської взаємодії активізує розвиток умінь ефективної комунікації, емпатії, здатності до конструктивного зворотного зв'язку та критичного осмислення власної ролі в команді. Обов'язковий рефлексивний супровід діяльності сприяє формуванню навичок самоаналізу, корекції

поведінки та усвідомлення особистої відповідальності за якість міжособистісних відносин у команді.

Згідно з цією умовою, майбутні менеджери приймають участь у різноманітних контактах у міні- або макрогрупах, щоб освоїти практики співпраці. Використання таких методів навчання, як імітаційна гра, тренінг, розв'язання кейсів, ініціація практик наставництва, сприяє розвитку діалогічних відносин, вирішенню або запобіганню конфліктних ситуацій, освоєнню ефективних моделей вибудовування взаємодії та управління командою тощо.

Зазначені форми й методи навчання можна використовувати в різних дисциплінах, вони є універсальними і не прив'язані до змісту тем, що вивчаються у рамках професійної підготовки майбутніх менеджерів. Причому їх впровадження видається найбільш доречним з другого курсу навчання майбутніх управлінців, коли освоєні основні фундаментальні поняття менеджменту. Найбільш орієнтованими на підготовку здобувачів освіти до командної взаємодії є такі форми навчання, як тренінг і наставництво.

У рамках тренінгу з командотворення майбутні менеджери вивчають правила роботи команди, принципи побудови довірчих відносин, проходять стадії розвитку команди – від її створення до занепаду. Також у тренінгу природним чином проводиться діагностика включеності в групу, обговорення бар'єрів, що виникають на шляху ефективної комунікації. Тренінг реалізується у рамках таких освітніх компонентів «Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», викладачі яких є компетентними у питаннях поведінки та комунікації у різних соціальних групах.

Шляхом організації наставництва в діадах «студент–студент», «викладач–студент» майбутні менеджери вчаться надавати і отримувати допомогу, без чого неможлива робота в команді; підтримувати один одного, сприяти і вибудовувати взаємодію. У цьому випадку можуть бути застосовані різні моделі наставництва, а саме:

1) флеш-наставництво – відносно нова концепція наставництва, яка передбачає передачу цінних знань здобувачеві освіти за короткий проміжок часу;

2) «флеш-менторство» – короткострокова співпраця майбутнього менеджера з декількома менторами-викладачами, які супроводжують його у процесі виконання завдань;

3) «традиційне (класичне) наставництво у вигляді моделі «майстер – учень», яка орієнтована на пряму передачу практичних навичок та відпрацювання алгоритмів професійних дій;

4) ситуаційне наставництво полягає у наданні консультативної підтримки у вирішенні конкретних професійних кейсів або проблемних ситуацій;

5) групове наставництво реалізується через технологію взаємонавчання у малих групах, що сприяє розвитку когнітивної гнучкості та командної колаборації» (Огуй, 2026, с. 1724–1725).

У зазначених практиках здійснюється обмін знаннями між наставником і підопічним, надається сприяння в адаптації студентам молодших курсів, які нещодавно вступили до закладу фахової передвищої освіти, допомога у вирішенні різних питань: академічних, особистісних, побутових тощо. Таким чином, ці практики реалізуються у рамках третьої організаційно-педагогічної умови – застосування командних форм і методів навчання, що занурюють майбутніх менеджерів у середовище партнерських відносин.

Зазначимо, що у межах реалізації третьої організаційно-педагогічної умови важливе місце посідає тренінг як інтерактивна форма навчання, спрямована на формування досвіду ефективної командної взаємодії. Тренінгові заняття забезпечують активне залучення здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю до моделювання професійно орієнтованих ситуацій співпраці, прийняття групових рішень, розподілу ролей і відповідальності. Особливістю тренінгу є поєднання практичної діяльності з обов'язковим рефлексивним аналізом, що сприяє розвитку комунікативних умінь, емпатії, здатності до конструктивного зворотного зв'язку та самооцінювання власного внеску в командний результат. Проведення тренінгів («Я – студент коледжу. Я

– майбутній менеджер»; «Перші кроки до командної взаємодії»; «Комунікація і співпраця в команді»; «Я і команда: ролі, відповідальність, взаємодія»; «Лідерство та управлінські ролі в команді»; «Командне прийняття управлінських рішень»; «Управління командою в умовах змін і конфліктів»; «Ефективна управлінська команда: від моделі до практики») формує стійкі моделі партнерської поведінки, підвищує рівень міжособистісної довіри та закріплює навички професійної взаємодії, що є необхідною передумовою готовності майбутніх менеджерів до ефективної командної діяльності. Отже, зазначена умова забезпечує не лише відпрацювання окремих командних умінь, а й формування цілісної культури професійної взаємодії, що є необхідною складовою готовності майбутніх менеджерів до ефективної командної взаємодії.

Виокремлені організаційно-педагогічні умови перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємно підсилюючи одна одну, що сприяє ефективному формуванню мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-комунікативного критеріїв готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії (рис. 2.1).

Представлена схема демонструє, що кожна з умов не функціонує ізольовано, а перебуває у взаємодії з іншими, утворюючи цілісне освітнє середовище, спрямоване на комплексний розвиток особистості здобувача фахової передвищої освіти управлінського профілю.

Перша умова створює ціннісно-сміслове та психологічне підґрунтя для формування готовності, забезпечуючи атмосферу довіри, партнерства й співпраці. Друга умова наповнює цей простір діяльнісним змістом через організацію подієвоорієнтованої командної роботи, що дає можливість студентам набути практичного досвіду взаємодії. Третя умова забезпечує системність і сталість цього процесу завдяки впровадженню командно-формуваньних форм і методів навчання, що сприяють розвитку комунікативних умінь і рефлексивних механізмів професійного зростання.



Рис. 2.1. Синергетична взаємодія організаційно-педагогічних умов і критеріїв готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії

Таким чином, комплекс визначених організаційно-педагогічних умов забезпечує цілеспрямований вплив на критеріальний склад готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Отже, теоретичне обґрунтування критеріїв, показників, рівнів та організаційно-педагогічних умов створює підґрунтя для розроблення моделі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, що буде представлена у наступному параграфі дослідження.

2.2. Модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій

Формування комплексу знань і способів дій, що формують вміння працювати в команді, особливо необхідне в сучасних умовах, коли розв'язання більшості економічних проблем і науково-технічних завдань, як на

макроекономічному, так і мікроекономічному рівнях носить груповий, командний характер. Саме групи, а в умовах ринкової економіки – команди, виступають основними суб'єктами діяльності. Тому сьогодні у процесі фахової підготовки вкрай важливо озброїти майбутніх менеджерів уміннями й навичками ділової взаємодії та співпраці. Це свого роду пропедевтика командних форм організації праці, і здійснювати її треба, починаючи з закладів фахової передвищої освіти.

Формування готовності працювати в команді має важливе значення не тільки для підвищення ефективності управління персоналом, але і для соціального становлення молоді. Володіння вміннями й навичками міжособистісного спілкування дає змогу молодому фахівцю долати труднощі адаптаційного характеру, швидше «входити» в систему сформованих міжособистісних відносин у колективах.

У науковій літературі проблема моделювання процесу командоутворення та організації командної взаємодії розглядається з різних позицій. Дослідники пропонують різноманітні підходи до побудови моделей формування та розвитку команд, які відрізняються за структурою, змістом і логікою реалізації. Так, А. Левченко, О. Горпинченко обґрунтували необхідність створення моделі командного менеджменту в системі стратегічного управління людськими ресурсами, що передбачає наявність таких складових: «1) формування місії, візії, стратегічних цілей організації (стратегічне планування); 2) реалізація стратегії (розробка тактичних та оперативних планів, їх виконання); 3) зменшення опору змінам колективом організації» (Левченко, & Горпинченко, 2022, с. 254–255).

Колектив дослідників розробив формалізовану модель командного управління «Розумна управлінська модель організації», що складається з таких складових: орієнтація бізнесу; зона відповідальності співробітників; матриця відповідальності; посадові інструкції; паспорти посад; організаційна схема підприємства; планування і контроль за показниками роботи підприємства/ підрозділу/ посади. Позитивно оцінюючи представлену модель, погоджуємося із її розробниками в тому, що «кожен її елемент розкладений на складові

контрольні точки і має шкалу вимірювання, що показує рівень організаційної зрілості (рівень організаційної досконалості). Така форма допомагає керівнику організації візуально контролювати не тільки динаміку змін (зростання та відставання), а й рівень загроз, ризиків» (Півторак et al., 2025, с. 161).

Цікавою у контексті нашого дослідження є модель командного лідерства, розроблена Г. Поляковою, І. Даниленко. На переконання дослідників, «модель розвитку командного лідерства в закладі освіти є комплексом психолого-педагогічних та управлінських дій, які супроводжують процес управління закладом освіти із урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів. Побудова моделі передбачає визначення її основних структурних складових: цільового, змістовного, організаційно-методичного, результативного» (Полякова, & Даниленко, 2020, с. 17).

Доволі креативно представили інтегровану модель управління взаємодією в проєктах О. Мушинський, К. Тимовеєва, розробивши «системну модель з врахуванням семантики цілісної особистості раціо-емоціо-інтуїціо-трансціо» (Мушинський, & Тимофєєва, 2025, с. 280). В основі розробленої моделі – рольові, емоційні, ціннісні й поведінкові компоненти, що дають можливість у комплексі перетворити робочу групу на високоефективну команду.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність різноманітних моделей командоутворення та розвитку командної взаємодії, цілісна модель формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії у закладах фахової передвищої освіти наразі недостатньо представлена у наукових дослідженнях, що підсилює актуальність окресленої проблематики.

Слід зазначити, що побудова моделі пов'язана з абстрагуванням, у чому і полягає одна з її функцій, а сама модель виступає як засіб пізнання на діалектичному шляху від конкретної дійсності до її абстрактного відображення, від початкових образів до більш конкретного, повного відтворення дійсності у свідомості. У рамках дослідження було спроектовано модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, характерною відмінністю якої є наявність цілісності, взаємозв'язку та взаємодії

її елементів (рис. 2.2). При розробці моделі спирались на визначення, представлене у тлумачному словнику сучасної української мови: «Модель – 1. Зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось.3. Зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт» (Бусел, 2005, с. 683).

Основу представленої моделі становлять взаємопов'язані структурні блоки, кожен із яких виконує визначену функцію у процесі формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Так, *концептуально-цільовий блок* визначає стратегічну спрямованість моделі та відображає її методологічне підґрунтя. Він охоплює формулювання мети дослідження, а також визначення наукових підходів і принципів, на яких ґрунтується процес підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.

Змістовий блок моделі розкриває наповнення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Він передбачає поетапність підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, а також інтеграцію відповідного змісту в освітні компоненти («Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу»), у межах яких здійснюється підготовка.

Методичний блок пов'язаний із підбором і впровадженням стратегій, форм, методів і технологій навчання, що забезпечують підготовку майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Саме на цьому рівні конкретизуються інструменти педагогічного впливу, зокрема використання тренінгових технологій, інтерактивних форм роботи, проєктної діяльності та інших командно-орієнтованих методів.

Результативний блок моделі спрямований на моніторинг і оцінювання ефективності процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Він охоплює визначення критеріїв і рівнів сформованості готовності, а також передбачає аналіз отриманих результатів і встановлення ступеня досягнення поставленої мети.

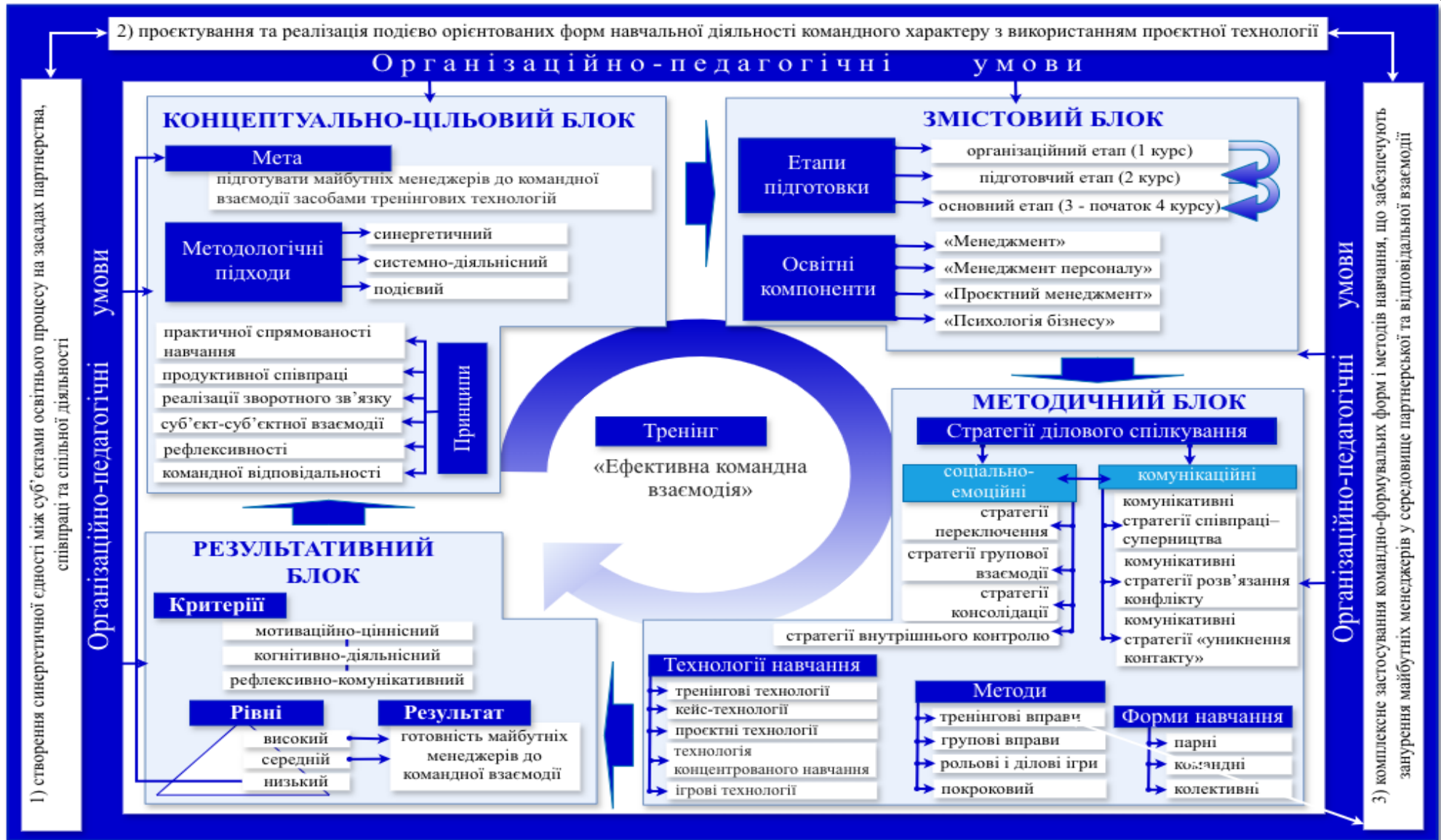


Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій

Організаційно-педагогічні умови не належать до окремих блоків моделі, а мають інтегрувальний характер і забезпечують цілісність її функціонування. Вони охоплюють усі структурні компоненти моделі, створюючи сприятливе освітнє середовище для реалізації процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Таким чином, запропонована модель має цілісний характер і забезпечує логічну єдність мети, змісту, методичного інструментарію та результатів підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Конкретизуємо детальніше структурні елементи розробленої моделі. При цьому слід враховувати той факт, що об'єкт дослідження розглядається як цілісна система, що складається з відносно незалежних елементів. Властивості моделі не зведені до простої суми властивостей її елементів. Моделі в цілому і кожному окремому елементу властива специфічність функціонування. Елементи моделі розглядаються як цілісні одиниці, а основним об'єктом вивчення є особливості їх взаємозв'язку і спільного функціонування.

Модель визначено як структурно-функціональну, оскільки вона відображає як сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів (блоків), так і функціональні зв'язки між ними, що забезпечують цілісність і результативність процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Метою структурно-функціональної моделі є підготувати майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Відповідно до мети були сформульовані завдання:

- 1) сформувати позитивну мотивацію майбутніх менеджерів до командної взаємодії як професійної цінності та необхідної складової управлінської діяльності;
- 2) забезпечити засвоєння теоретичних знань щодо сутності, принципів, механізмів і технологій командної роботи в управлінській сфері;

- 3) розвинути практичні вміння й навички організації та здійснення командної діяльності, розподілу ролей, прийняття спільних рішень і досягнення колективного результату;
- 4) сприяти формуванню рефлексивно-комунікативних умінь, зокрема здатності до конструктивного спілкування, емпатії, саморефлексії та оцінювання ефективності командної взаємодії;
- 5) забезпечити моніторинг і корекцію підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії відповідно до визначених критеріїв, показників і рівнів.

Реалізація окресленої мети та завдань структурно-функціональної моделі потребує визначення її методологічного підґрунтя, яке забезпечує наукову обґрунтованість і цілісність процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Саме методологічні підходи визначають загальну логіку побудови моделі, принципи організації освітнього процесу, характер взаємодії його суб'єктів та спрямованість педагогічного впливу.

Обґрунтування комплексу методологічних підходів дає змогу розглядати *«формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії»* як багатовимірний і поетапний процес, що поєднує ціннісні орієнтації, знанняву основу, практичну діяльність і рефлексивно-комунікативний розвиток особистості майбутнього управлінця. У зв'язку з цим розроблення і реалізація моделі здійснюється з опорою на синергетичний, системно-діяльнісний і подієвий методологічні підходи.

Теоретико-методологічну основу дослідження командної взаємодії становлять положення *системно-діялісного підходу*, що дає змогу розглядати процес підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії як цілісну, структуровану й динамічну систему. По-перше, у межах зазначеного підходу діяльність трактується як багаторівнева система, що має внутрішню (психологічну) та зовнішню (предметно-практичну) структури. Кожному компоненту внутрішньої організації діяльності відповідають певні

форми її зовнішнього прояву. Розвиток діяльності відбувається через зміну, ускладнення та переорганізацію її складових, трансформацію функцій і перебудову ієрархічних зв'язків між ними. Такий підхід дає можливість осмислювати командну взаємодію як процес, у якому мотиваційні установки, знання, уміння й рефлексивні механізми перебувають у постійній взаємодії та взаємозумовленості.

По-друге, системно-діяльнісний підхід ґрунтується на принципі єдності свідомості й діяльності. Це означає, що формування професійної свідомості майбутнього менеджера відбувається у процесі практичної командної діяльності, а сама свідомість, своєю чергою, визначає способи організації взаємодії, характер прийняття рішень і результативність спільної роботи.

По-третє, психічний розвиток особистості має соціальну природу, а первинною формою будь-якої діяльності є спільна, колективна практика. Саме у взаємодії з іншими відбувається засвоєння соціального досвіду, норм і способів професійної поведінки. Механізмом цього процесу виступає інтеріоризація – поступовий перехід зовнішніх форм співпраці та комунікації у внутрішні регулятивні структури особистості, що забезпечують її готовність до самостійної й відповідальної командної діяльності (Психологія професійної діяльності, 2022).

По-четверте, діяльність характеризується низкою сутнісних ознак, що визначають її природу та специфіку. Передусім йдеться про предметність, яка задає загальну логіку й спрямованість перетворювальних дій людини, визначає їх зміст і результативність. Не менш важливою є суб'єктність, що виявляється в зумовленості характеру діяльності індивідуальними особливостями суб'єкта, його досвідом, цінностями, установками та рівнем професійної підготовленості (Гурлева, 2020).

У психологічному контексті визначальними ознаками людської діяльності також виступають свідомість і цілеспрямованість. Вони проявляються у здатності особистості прогнозувати можливі результати власних дій, свідомо обирати способи їх реалізації, здійснювати

самоконтроль, оцінювати досягнуті результати та нести відповідальність за прийняті рішення. Саме свідомо регульований і цілеспрямований характер діяльності відрізняє її від біологічної, зокрема фізіологічної, активності (Столяренко, 2012).

У контексті підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії зазначені ознаки набувають особливої значущості, оскільки передбачають усвідомлене включення особистості в спільну діяльність, відповідальне відношення до командного результату та здатність регулювати власну поведінку в процесі професійної взаємодії.

Підсумовуючи сказане, звернемося до висновків, зроблених Д. Гнатюк, який зазначає, що «системно-діяльнісний підхід об'єднує сучасні досягнення психології та методики викладання, спрямований на розвиток особистості, на розгортання процесів самовдосконалення, насамперед шляхом засвоєння універсальних навчальних дій, уміння вчитися» (Гнатюк, 2013, с. 36–37). Імпонує узагальнення, зроблене В. Василюк, що «системно-діяльнісний підхід обґрунтовується як досягнення результату за умови наявності зворотного зв'язку, при чому спрямованість на результат розглядається як системоутворюючий чинник діяльності» (Василюк, 2022, с. 104).

Системно-діяльнісний підхід розглядаємо як важливу методологічну основу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії, що передбачає поєднання системної організації освітнього процесу з активною діяльністю участю здобувачів освіти управлінського профілю у різних формах спільної роботи. Застосування цього підходу дало можливість розглядати процес підготовки студентів до командної взаємодії як цілісну педагогічну систему, у межах якої всі структурні компоненти (мета, зміст, форми, методи та результати навчання) взаємопов'язані та спрямовані на формування відповідних знань, умінь і навичок командної роботи.

Реалізація системно-діялісного підходу у дослідженні здійснювалася через організацію освітнього процесу, орієнтованого на активну участь здобувачів фахової передвищої освіти у спільній діяльності, що моделює

реальні професійні ситуації майбутньої управлінської діяльності. З цією метою було розроблено та впроваджено тренінг з розвитку командної взаємодії, спрямований на формування навичок ефективної комунікації, взаємної підтримки, розподілу ролей у команді, прийняття колективних рішень і конструктивного розв'язання конфліктів.

Важливим інструментом реалізації означеного підходу стало використання проєктних технологій, які забезпечували залучення студентів до спільної діяльності з планування, організації та виконання групових завдань. Робота над проєктами сприяла розвитку відповідальності за спільний результат, формуванню навичок координації дій, взаємодопомоги та ефективного розподілу функцій у команді. Крім того, застосування методу кейс-стаді створювало умови для аналізу професійно орієнтованих ситуацій, що вимагали колективного обговорення та прийняття управлінських рішень. Робота з кейсами сприяла розвитку критичного мислення, уміння аргументувати власну позицію, враховувати різні точки зору та досягати узгоджених рішень у процесі командної взаємодії.

Таким чином, системно-діяльнісний підхід у дослідженні реалізовано через створення освітнього середовища, у якому здобувачі освіти виступають активними суб'єктами навчально-професійної діяльності, а застосування тренінгових програм, проєктних технологій та методу кейс-стаді забезпечує їхню підготовку до ефективної командної взаємодії в умовах майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що застосування системно-діяльнісного підходу дає можливість розглядати підготовку майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій як закономірний процес переходу від зовнішньо організованої спільної діяльності до внутрішньо прийнятої професійної позиції командного суб'єкта.

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується стрімким науково-технічним прогресом, поширенням інформаційних технологій та активним впровадженням інновацій, зумовлює суттєві трансформації у сфері

освіти. У цих умовах система фахової передвищої освіти потребує оновлення науково-педагогічних засад підготовки фахівців, орієнтованих на формування таких професійних і особистісних якостей майбутніх менеджерів, які забезпечуватимуть їхню конкурентоспроможність і затребуваність на сучасному ринку праці. Це актуалізує необхідність упровадження в освітній процес інноваційних, інтерактивних та особистісно орієнтованих підходів, методів і технологій навчання. У цьому контексті особливої значущості набуває *синергетичний підхід*, впровадження якого відкриває нові можливості для організації ефективної професійної підготовки майбутніх менеджерів. Термін «синергетика» має грецьке походження: у перекладі з грецької *synergeia* означає «співдружність», «співпраця», тобто узгодженість частин при взаємодії для утворення певної структури як єдиного цілого.

У філософському словнику можна знайти більш деталізоване визначення: «Синергетика – напрям і загальнонаукова програма міждисциплінарних досліджень, котрі вивчають процес самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур у відкритих фізичних, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних, екологічних та інших системах» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 580–581). Синергетика містить конкретний механізм переходу від хаосу до порядку, від неупорядкованої множини елементів, через їх самоорганізацію, до системи, який при цьому не втрачає методологічної основи.

Отже, предмет синергетики – це самоорганізація та її особливості. У філософському контексті, «самоорганізація – активний процес формування, відтворення, збереження або удосконалення організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення. С. – це іманентна здатність динамічної системи самостійно підтримувати, відтворювати чи удосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов її існування та функціонування, спрямована на підвищення її стійкості, збереження цілісності, забезпечення

ефективних дій чи розвитку» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 563).

Самоорганізація як процес реалізується за допомогою перебудови наявних і утворення нових зв'язків між елементами системи. Л. Сердюк вважає, що процес самоорганізації має цілеспрямований, але при цьому природний і, отже, спонтанний характер: система взаємодіє з навколишнім середовищем, а процеси, що виникають при цьому, виявляються незалежними від середовища і автономними в тій чи іншій мірі (Сердюк, 2021). Таким чином, самоорганізація є результатом необхідності і випадковості, вектор взаємодії яких спрямований від нестійкості до стійкості.

На переконання О. Цюняк, «синергетичний підхід пояснює систему професійної підготовки як таку, що самоорганізовується» (Цюняк, 2020, с. 125). Імпонує «розуміння реалізації синергетичного підходу в площині професійної підготовки, зокрема не сформувати і навіть не виховати, а знайти й підтримати, розвинути професійний потенціал майбутніх педагогів і закласти механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, що необхідні для інноваційної діяльності» (Цюняк, 2020, с. 126).

Синергетичний підхід у дослідженні розглядається як методологічна основа, що передбачає організацію освітнього процесу як відкритої динамічної системи, у якій результат професійної підготовки формується внаслідок взаємодії всіх її учасників. Його реалізація у підготовці майбутніх менеджерів до командної взаємодії передбачає створення умов для активної співпраці викладачів і здобувачів освіти, взаємообміну досвідом, ідеями та способами розв'язання професійних завдань.

У межах дослідження синергетичний підхід реалізовувався через організацію освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії, у якій викладач виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором спільної діяльності, координатором командної роботи та організатором освітнього середовища, що стимулює активність студентів. Така взаємодія сприяє

виникненню ефекту синергії, коли спільна діяльність учасників освітнього процесу забезпечує вищі результати навчання, ніж індивідуальна діяльність кожного окремо.

Практична реалізація синергетичного підходу здійснювалася шляхом використання тренінгових технологій, проектної діяльності та методу кейс-стаді, які передбачають колективне обговорення проблемних ситуацій, спільний пошук рішень, розподіл ролей у команді та координацію дій учасників. Така організація навчальної діяльності сприяє розвитку навичок співпраці, взаємної підтримки, відповідальності за спільний результат та здатності до самоорганізації у процесі командної роботи.

Таким чином, синергетичний підхід у дослідженні забезпечує формування освітнього середовища, у якому взаємодія викладачів і студентів, а також співпраця між самими здобувачами освіти виступають важливим чинником розвитку їхньої готовності до ефективної командної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Окрім цього, синергетичний підхід дає змогу розглядати освітній процес як динамічну систему взаємодії його учасників, у якій у результаті спільної діяльності виникають нові якісні результати професійної підготовки. Водночас ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від організації освітнього процесу як сукупності значущих спільних дій і переживань, що сприяють особистісному й професійному розвитку здобувачів освіти. У цьому контексті важливого значення набуває *подієвий підхід*, який акцентує увагу на створенні в освітньому середовищі спеціально організованих подій, що стимулюють активну взаємодію учасників освітнього процесу, їхню співпрацю та набуття досвіду командної діяльності.

Вибір подієвого підходу для розробки моделі був обґрунтований аналізом його потенційних можливостей у фаховій підготовці здобувачів освіти. Сьогодні відомі різноманітні варіації подієвого підходу – «дієво-ситуаційний», «проблемно-подієвий», «системно-подієвий», «подієво-орієнтований» тощо.

М. Кондрашов наголошує, що подієво-ситуаційний «підхід передбачає використання ситуаційно-рольових технологій, які відповідають вимогам: наявність чітких цілей і завдань, осмислених і прийнятих кожним студентом; гнучкість операцій і дій, що дають змогу враховувати індивідуальність кожного студента і його схильність до інноваційної діяльності; своєчасна діагностика рівня сформованості професійної позиції» (Кондрашов, 2014, с. 133). Підтримуємо дослідника у тому, що «реалізація цього підходу у фаховій підготовці студентів спричиняє зміну структурування предметного знання у формі ситуацій (рольової, проблемної, ігрової) та використання пошукової розвивальної технології» (Кондаршов, 2014, с. 134).

У цьому контексті О. Поправко, Г. Тараненко наголошують, що «за допомогою освітніх подій можна розширити теоретичні уявлення про професію, ознайомити із зразками якісного виконання професійних функцій, реалізувати проекти різної спрямованості – освітньої, культурної, соціальної, залучати здобувачів до важливих для них видів освітньої активності. Включення в освітній процес декількох взаємопов'язаних освітніх подій дозволить здобувачеві сформуванати власну позицію у ставленні до майбутньої професії, здійснити інтерпретацію теоретичної підготовки, вибудувати індивідуальну логіку участі в освітній події, дозволить йому приміряти різні ролі» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 239).

Незважаючи на значний потенціал застосування подієвого підходу в професійній освіті та наявність інтересу до нової форми організації освітнього процесу у фахових коледжах, сьогодні існує значна кількість невирішених у теоретичному й практичному плані питань, пов'язаних з розробкою і реалізацією освітніх подій. У першу чергу, варто зазначити, що досліджень, які описують досвід реалізації освітніх подій у закладах освіти різного рівня акредитації, явно недостатньо (Дем'яненко, 2023; Кондрашов, 2014; Поправко, & Тараненко, 2022).

По-друге, освітня подія як форма навчання дає можливість ефективно реалізувати на практиці технологію «перевернутого заняття», а також більш

ефективно планувати самотійну роботу студентів в умовах скорочення аудиторних годин. По-третє, форма освітньої події вимагає комплексного підходу до оцінки результатів навчання, що проявляється у необхідності оцінки і спільного творчого продукту, якості виконання завдань, ступеня активності кожного з учасників, рівня розвитку емоційно-ціннісного відношення до отриманого досвіду. По-четверте, вагомий практичний інтерес представляє методична розробка матеріалів для здійснення освітніх подій в електронному освітньому середовищі (наприклад, у вигляді електронних курсів, спільних документів тощо).

Актуальність упровадження подієво орієнтованого підходу в освітній процес закладів фахової передвищої освіти зумовлюється низкою взаємопов'язаних чинників. По-перше, використання подієво організованих форм навчальної діяльності сприяє оптимізації навчального навантаження за рахунок зменшення частки традиційного лекційного викладу та перенесення акценту на практично орієнтоване засвоєння змісту професійної підготовки. По-друге, зазначений підхід забезпечує інтеграцію в освітній процес різноманітних видів діяльності, що мають не лише навчальний, а й соціальний, культурний, професійно спрямований характер, створюючи умови для формування досвіду командної взаємодії у реальних і наближених до професійних ситуаціях.

По-третє, подієво орієнтовані форми організації освітнього процесу надають можливість педагогічно доцільно структурувати та офіційно враховувати результати спільної діяльності викладачів і здобувачів освіти, яка зазвичай має ініціативний характер, проте водночас сприяє формуванню значущих професійних і соціальних компетентностей (участь у професійних заходах, відвідування підприємств, спеціалізованих форумах тощо). По-четверте, реалізація подієвого підходу створює передумови для проєктування здобувачами фахової передвищої освіти індивідуальних освітніх траєкторій, що виявляється в усвідомленні особливостей майбутньої професійної діяльності, ознайомленні з можливостями професійного зростання, а також у

розвитку навичок самоуправління, проєктної діяльності та ефективної командної взаємодії.

Важливими у контексті нашого дослідження є висновки, зроблені О. Поправко, Г. Тараненко щодо того, що «сучасна наука педагогічний потенціал подієвості визнає як універсальну освітню стратегію, що характеризується винятковістю, унікальністю і, в підсумку, продуктивною діяльністю особистості» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 239).

Імпонує твердження Н. Дем'яненко про те, що «подієвий підхід посідає важливе місце в освітній практиці. Він дає можливість встановити тісні зв'язки між професійною реалізацією і навчанням, життєвими процесами, дозвіллям тощо, вартісними для особистості чи групи» (Дем'яненко, 2023, с. 22). Аналізуючи педагогічний потенціал подієвого підходу, О. Поправко, Г. Тараненко пропонують реалізовувати його «при організації культурно-освітнього простору, який має значні дидактичні можливості для створення продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу у підготовці до майбутньої професійної діяльності і підвищення конкурентоздатності ЗВО» (Поправко, & Тараненко, 2022, с. 235).

На думку М. Кондрашова, «подієво-ситуаційний підхід спрямований на розвиток у майбутніх учителів навичок самостійного пошуку інформації, творчої самоорганізації в навчальному процесі, установки на творче рішення навчальних проблем, потреби в креативній діяльності, яка забезпечує активну професійну позицію особистості» (Кондрашов, 2014, с. 133).

Підтримуємо О. Дубасенюк у тому, що «реалізація подієвого підходу у житті ВНЗ передбачає організацію емоційно насичених, незабутніх справ, які виявляються колективно й індивідуально значимими і привабливими. Ці справи стають своєрідними віхами не тільки у процесі професійної підготовки, але і в житті студентів. У системі підготовки події завжди відбуваються у межах спів-буття студента з викладачами й своїми однокурсниками» (Дубасенюк, 2015, с. 306). Дослідниця розглядає подієвий підхід з позиції «використання у педагогічному дослідженні принципу часу

(лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів» (Дубасенюк, 2015, с. 306).

Н. Дем'яненко робить висновок, що «подієвий підхід може бути розглянутий і як технологія організації, реалізації значущих подій в житті групи й окремої людини. Він впливає на ментальну і емоційну сфери, йому притаманний цілісний, системний характер. Побачене, пережите має значний вплив на особистість (групу) та розвивається на основі організації подій, що викликають емоційні переживання» (Дем'яненко, 2023, с. 22).

На наш погляд, подієвий підхід, який спочатку використовували у закладах дошкільної та загальної середньої освіти, може бути успішно впроваджений у фаховій передвищій освіті, оскільки має широкі можливості для професійного самовизначення майбутніх управлінців, творчого розвитку в професії. При реалізації подієвого підходу в освітньому процесі реалізуються педагогічно обґрунтовані заходи, що активізують активну пізнавальну, професійну, дослідницьку діяльність студентів у форматі унікально обмеженої в часі події.

На відміну від традиційної організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти, за якої всі його компоненти заздалегідь чітко регламентуються (цілі, зміст, порядок, терміни реалізації та очікувані результати), застосування подієвого підходу передбачає значно більшу свободу учасників освітнього процесу у виборі цілей, способів і засобів спільної діяльності. Означений підхід забезпечує широкі можливості для рефлексивного осмислення та оцінювання результатів, а також сприяє формуванню емоційно-ціннісного відношення здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності.

Виходимо з позиції, що використання подієвого підходу в організації взаємодії учасників освітнього процесу володіє значним педагогічним потенціалом, оскільки створює сприятливі умови для комфортної соціалізації здобувачів освіти, розвитку їх особистісної активності та формування

готовності до ініціативної, творчої й професійно спрямованої діяльності. Залучення майбутніх менеджерів до змістовно насичених і особистісно значущих форм спільної діяльності (тренінгів, рольових ігор, практико орієнтованих проєктів тощо) сприяє підвищенню рівня їх мотивації, зацікавленості та відповідальності за досягнення спільно визначених навчально-професійних результатів. У межах системи різноманітних подієво організованих форм освітньої діяльності особливого значення набуває розвиток командної взаємодії учасників, що розглядається як важливий чинник їх професійного становлення.

Отже, методологічну основу дослідження становлять системно-діяльнісний, синергетичний і подієвий підходи, які у взаємозв'язку забезпечують цілісне бачення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Системно-діяльнісний підхід створює можливість розглядати підготовку здобувачів фахової передвищої освіти як цілісну педагогічну систему та передбачає активне залучення студентів до різних видів спільної діяльності. Синергетичний підхід акцентує увагу на взаємодії учасників освітнього процесу, у результаті якої виникає ефект синергії, що сприяє досягненню більш високих результатів навчання та професійного розвитку. Водночас подієвий підхід забезпечує організацію освітнього процесу через створення значущих навчально-професійних подій, які сприяють набуттю студентами практичного досвіду співпраці, взаємодії та прийняття спільних рішень. Сукупність зазначених підходів створює методологічне підґрунтя для визначення принципів підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

У словнику за редакцією В. Бусела, принцип – це «1. Основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку і т. ін. // Основний закон якої-небудь точної науки. ... 2. Особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось. ... 3. Переконавання, норма, правило, яким керується хто-небудь у житті, поведінці» (Бусел, 2005, с. 1125).

Сформулюємо комплекс принципів, на яких ґрунтується модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії у закладах фахової передвищої освіти засобами тренінгових технологій.

Принцип практичної спрямованості навчання – передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування у здобувачів освіти знань, умінь і навичок, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності. У контексті підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії реалізація цього принципу забезпечується залученням студентів до виконання практикоорієнтованих завдань, розв'язання професійно наближених ситуацій, участі у тренінгах, проектній діяльності та аналізі кейсів, що створює можливість формувати досвід ефективної взаємодії в команді, прийняття колективних рішень і відповідальності за спільний результат.

Принцип продуктивної співпраці – ґрунтується на організації спільної діяльності учасників освітнього процесу, спрямованої на досягнення спільної мети з урахуванням інтересів, потреб і можливостей кожного. У межах підготовки майбутніх менеджерів означений принцип передбачає створення умов для активної взаємодії студентів у командах, розвитку навичок комунікації, взаємопідтримки, конструктивного обговорення та прийняття узгоджених рішень. Реалізація принципу продуктивної співпраці сприяє формуванню позитивного досвіду командної роботи, розвитку культури партнерських відносин та усвідомленню цінності колективної діяльності у професійній сфері.

Принцип реалізації зворотного зв'язку – передбачає постійний обмін інформацією між викладачем і здобувачами освіти щодо результатів їхньої навчальної діяльності та рівня розвитку навичок командної взаємодії. З одного боку, він реалізується через оцінювання результатів діяльності студентів, зокрема у формі балів, рефлексивних обговорень і самооцінювання, а з іншого – дає змогу відстежувати рівень їхньої пізнавальної та комунікативної активності. Отриманий зворотний зв'язок

створює можливість своєчасно коригувати зміст, форми й методи навчання, удосконалювати компоненти моделі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії та підтримувати ефективну співпрацю викладача і студентів як суб'єктів спільної діяльності.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії – передбачає організацію освітнього процесу на засадах партнерства, взаємної поваги та активної участі всіх його учасників. У межах підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії цей принцип реалізується через побудову педагогічної взаємодії, у якій викладач і здобувачі освіти виступають рівноправними суб'єктами спільної освітньої діяльності. Означений принцип сприяє розвитку відповідальності, ініціативності, вміння висловлювати власну думку, аргументувати позицію та враховувати погляди інших членів команди.

Принцип рефлексивності – акцентований на усвідомленні студентами власного досвіду командної діяльності, аналізі результатів взаємодії та оцінюванні особистого внеску у досягнення спільної мети. Реалізація цього принципу здійснюється через обговорення результатів групових завдань, рефлексивні вправи під час тренінгових занять, самооцінювання й взаємооцінювання діяльності учасників команди. В цілому це сприяє розвитку здатності до саморегуляції, критичного осмислення власної діяльності та вдосконалення навичок командної роботи.

Принцип командної відповідальності – зосереджений на усвідомленні студентами значущості спільного результату діяльності команди та особистої відповідальності кожного її учасника за виконання визначених завдань. У процесі навчання реалізація цього принципу забезпечується через виконання колективних проєктів, розподіл ролей у команді, спільне прийняття рішень і досягнення узгоджених результатів діяльності. Цей принцип сприяє формуванню у майбутніх менеджерів відповідального відношення до командної роботи, розвитку навичок координації дій і взаємної підтримки.

У наступному змістовому блоці представлено етапи підготовки майбутніх менеджерів, а також освітні компоненти. Виділено структуровану послідовність етапів, що забезпечує формування у здобувачів фахової передвищої освіти знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної командної взаємодії, яка реалізується поступово протягом навчання у фаховому коледжі, починаючи з організаційної підготовки, через засвоєння теоретичних знань і завершуючи практичною реалізацією командної діяльності на навчальних та проєктних заняттях (рис. 2.3).

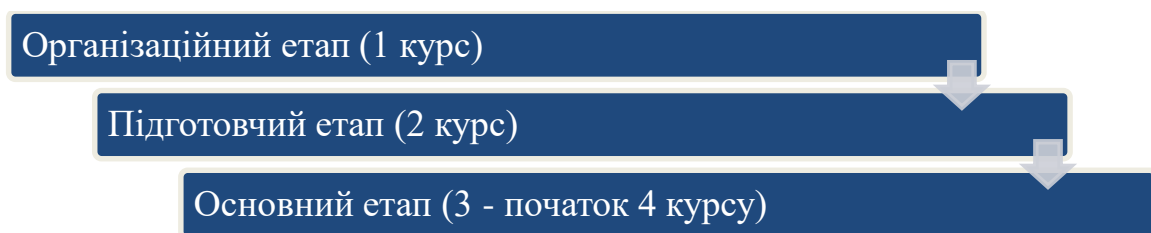


Рис. 2.3. Послідовність етапів підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії

На організаційному етапі здійснюється вивчення контингенту студентів та формування малих навчальних груп – команд, на постійній основі. Для цього аналізуються особові справи студентів та результати соціометрії. Основна мета етапу – створити умови для ефективної командної взаємодії у подальшому навчанні.

На підготовчому етапі майбутні менеджери ознайомлюються з теоретичними основами роботи малих груп та управлінських команд у межах ОК «Менеджмент». На цьому етапі формується розуміння структури команд, ролей учасників, принципів співпраці та комунікації, що створює базу для практичної реалізації навичок командної роботи.

Основний етап акцентований на організації освітнього процесу у малих групах із розвитком практичних умінь і навичок командної взаємодії. Практична робота передбачає:

- формулювання завдань, що потребують високого рівня інтелектуальної напруги та застосування знань з різних дисциплін;

- завдання на випередження, що студенти виконують до вивчення окремих тем, підготовку рефератів, самостійне опрацювання інструкцій, що реалізує принцип випереджального навчання та створює умови для ефективної роботи у команді;
- активізацію роботи в групі, наприклад, шляхом мотивованого формулювання проблемних завдань і спільного пошуку рішень.

Такий розподіл етапів по курсах дає можливість забезпечити поступове формування навичок командної взаємодії, починаючи з організаційної підготовки, через теоретичне оволодіння знаннями і завершуючи практичним розвитком професійних компетентностей у командній діяльності.

Після завершення опису етапів підготовки студентів до командної взаємодії доцільно перейти до розгляду освітніх компонентів, через які реалізується кожен з цих етапів. Саме навчальні дисципліни стають інструментом практичної реалізації теоретичних знань, закладених на підготовчому і основному етапах. В межах моделі до таких компонентів віднесено «Менеджмент», «Управління персоналом», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу», які в комплексі створюють умови для поступового формування готовності здобувачів освіти до командної взаємодії.

Після опису етапів підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії наступним логічним кроком є розкриття методичного забезпечення моделі. Саме *методичний блок* визначає, яким чином теоретичні знання й практичні навички, закладені на різних етапах підготовки, реалізуються через організацію освітнього процесу, включаючи стратегії, форми, методи й технології навчання. Такий підхід створює умови для активної взаємодії студентів у командах і ефективного застосування здобутих знань на практиці.

Важливим складником професійної підготовки майбутніх менеджерів є формування навичок ефективного ділового спілкування, оскільки саме комунікація виступає основою організації спільної діяльності, координації

дій та прийняття управлінських рішень у команді. Підтримуємо В. Будянську, Г. Мариківську в тому, що «від уміння здійснювати ділове спілкування – обмін пропозиціями, вимогами, поглядами й мотивацією з метою розв'язання конкретних проблем освітнього закладу – залежить успіх функціонування цього закладу» (Будянська, & Мариківська, 2022, с. 81–82).

Стратегія – це «спосіб дій, лінія поведінки кого-небудь» (Бусел, 2005, с. 1399). У розумінні Ю. Степчук, Г. Бевзо, «комунікативні стратегії взаємодії у діловому спілкуванні – це план в глобальному масштабі, надзавдання мовця, що диктується практичною метою діючої особи» (Степчук, & Бевзо, 2022, с. 70). Під *стратегіями ділового спілкування* розуміємо *комплекс цілеспрямованих комунікативних дій і способів взаємодії, що використовують учасники освітньої / професійної діяльності для досягнення визначених цілей у процесі взаємодії*. Застосування відповідних стратегій дає можливість налагоджувати конструктивну взаємодію між членами команди, ефективно розв'язувати професійні завдання, запобігати конфліктним ситуаціям та забезпечувати досягнення спільного результату.

Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що вчені по-різному підходять до визначення сутності та класифікації стратегій ділового спілкування, пропонуючи різні підходи до їх структури, змісту та функціонального призначення. Так, серед різноманіття комунікативних стратегій ділового спілкування Ю. Степчук, Г. Бевзо виокремлюють стратегію взаєморозуміння, стратегію координації, стратегію узгодження та стратегію партнерства (Степчук, & Бевзо, 2022). Серед стратегій поведінки, пов'язаних з конфліктними ситуаціями виділяють уникання, відхід, ігнорування або відхилення; суперництва, конкуренції, змагання, конфронтації; пристосування, змушеної поступки; компромісу; співробітництва (Барабаш, 2017). У контексті дослідження пропонуємо використовувати дві групи стратегій, змістом яких є набір правил прийняття рішень, що слугують для визначення основних напрямів діяльності у процесі навчання. Йдеться про соціально-емоційні та комунікативні стратегії.

Соціально-емоційні стратегії спрямовані на колективну діяльність і пов'язані зі створенням алгоритму дій викладача з урахуванням можливостей і соціально-психологічних особливостей студентів. Соціально-емоційні стратегії охоплюють:

- *стратегії переключення* – розраховані на поступовий перехід від простих завдань до складних і, відповідно заміну складних завдань простими, залежно від емоційного стану студента;
- *стратегії групової взаємодії* – засновані на спільній груповій взаємодії, що передбачає роботу в команді для досягнення спільної мети, надає можливості для творчого розвитку, допомагає зняти напругу в складних ситуаціях, що виникають у процесі навчання командній взаємодії;
- *стратегії консолідації або співпраці* – побудовані на основі балансу інтересів членів команди, визнанні цінності міжособистісних відносин, що передбачають спільну роботу з іншими учасниками освітнього процесу, звернення з проханням про допомогу, кооперацію для вирішення завдань у команді, взаємодопомогу в скрутних ситуаціях у процесі навчання, вироблення доброзичливого ставлення до інших членів команди, що застосовуються при виконанні колективних домашніх завдань (розробка проєктів);
- *стратегії внутрішнього контролю* – дають можливість приймати рішення у виборі цілей навчання, встановлювати пріоритети, контролювати власні дії та емоції.

Необхідно зазначити, що *соціально-емоційні стратегії* тісно пов'язані з комунікативними стратегіями. Це можна пояснити тим, що комунікативні стратегії формуються в міжособистісному спілкуванні, визначаються принципами і цілями комунікативної взаємодії і являють собою сукупність цілеспрямованих мовленнєвих дій мовця. До них ми віднесли такі:

- *комунікативні стратегії співпраці–суперництва* – передбачають ефективне спілкування у процесі навчання, яке є важливою умовою

формування свідомості та самосвідомості особистості і стимулює розвиток особистості в цілому, а прагнення до спілкування – одним із основних мотивів, що спонукають людину до спільної практичної діяльності;

— *комунікативні стратегії розв'язання конфлікту*, метою яких є усунення залежності можливого зародження конфлікту від спільної комунікації та сприймання здобувачів освіти, засновані на прагненні до подальшої комунікації та ввічливості всіх учасників освітнього процесу;

— *комунікативні стратегії «уникнення контакту»* – передбачають відмову від спілкування, яка може бути спровокована об'єктивними причинами (комунікативні бар'єри та перешкоди, що змушують студента відмовитися від спілкування, незалежно від його волі та бажання), суб'єктивними причинами (мотиви співрозмовників у ситуації спілкування (спроба уникнути конфлікт, бажання зберегти обличчя, прагнення маніпулювати співрозмовником, страх перед спілкуванням), особистісними характеристиками (замкнутість, сором'язливість, нездатність до спілкування, підозрілість по відношенню до чужих), емоційним станом (розчарування, образа, злість, втома, антипатія до партнера), а також ходом комунікативного процесу (якість, кількість і ступінь відповідності отриманої інформації очікуванням студента, тональність і стиль спілкування).

Слід наголосити, що реалізація та ефективність кожної з названих вище підгруп стратегій залежить не тільки від студента, але й від викладача. Саме спільна практична діяльність педагога й здобувачів освіти становить основу стратегії співпраці у навчанні. Учасники спілкування досягають своїх цілей, застосовуючи різні комунікативні форми: говоріння, слухання, читання, письмове спілкування, і виконуючи різноманітні вправи, орієнтовані на формування готовності до командної взаємодії. При організації процесу навчання в команді було виділено три основні способи спілкування:

1) інформаційне (обмін думками, ідеями, інтересами, почуттями); 2) інтерактивне (взаємодія учасників ситуації); 3) перцептивне (сприйняття і розуміння один одного учасниками ситуації).

Починаючи з обґрунтування загальних навчальних стратегій, що визначають цілісну логіку підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії, логічно перейти до опису конкретних форм організації освітнього процесу, які забезпечують практичну реалізацію цих стратегій.

У процесі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій були використані *парні, командні та колективні форми навчання*. У дослідженні виходимо з того, що саме групові форми навчання представляють найбільший інтерес з точки зору формування у студентів означеної готовності.

Під командною формою роботи ми не розуміємо організацію навчального процесу, що ґрунтується на елементах змагання між студентами. Передусім, йдеться про таку організацію спільної діяльності, що базується на принципах співпраці й партнерської взаємодії. У цьому контексті командна робота передбачає:

- взаємозалежність і спільну відповідальність членів команди за досягнення спільного результату;
- особливу увагу до способів і культури комунікації між учасниками команди;
- наявність узагальненої оцінки діяльності команди, яка може мати описовий характер і формується на основі аналізу як навчальних результатів виконання завдань, так і якості взаємодії та комунікації студентів у процесі командної роботи.

Така організація навчальної діяльності створює сприятливі умови для розвитку у здобувачів фахової передвищої освіти навичок ефективної взаємодії, відповідальності за спільний результат та здатності до конструктивної комунікації. У зв'язку з цим особливого значення набувають форми організації освітнього процесу, які забезпечують активну участь

студентів у спільній діяльності, зокрема групові заняття, тренінги, проектна робота, дискусії та аналіз професійно орієнтованих ситуацій.

Під час групової роботи відбувається перетворення, перебудова позиції особистості, замінюються ціннісні установки, смислові орієнтири, цілі навчання та умови взаємодії кожного з учасників освітнього процесу. Зміна позиції визначає перехід здобувачів освіти на новий рівень освоєння навчальної діяльності, до нових форм їх взаємодії один з одним і викладачем.

Застосування зазначених форм організації навчальної діяльності створює сприятливі умови для активної взаємодії студентів у процесі спільного виконання навчальних завдань. Водночас ефективність підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії значною мірою залежить не лише від організаційних форм навчання, а й від тих методів і технологій, які використовують у процесі їх реалізації. Саме методи навчання визначають характер пізнавальної та комунікативної активності студентів, способи організації їхньої співпраці, обговорення та спільного розв'язання проблемних завдань. У свою чергу, сучасні освітні технології забезпечують системність, інтерактивність і практичну спрямованість освітнього процесу, сприяючи формуванню у здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю досвіду ефективної командної взаємодії.

Слід зазначити, що комплексне використання тренінгових технологій в освітньому процесі дає можливість не тільки ефективно формувати у майбутніх менеджерів готовність до командної взаємодії, але й стимулює особистісну, інтелектуальну активність, розвиває пізнавальні процеси та сприяє формуванню конкурентоспроможності.

Розкриваючи потенціал тренінгових технологій у підготовці майбутніх менеджерів, Т. Атрощенко, О. Попович, В. Палкуш підкреслюють, що «тренінги як форма організації освітнього процесу створюють умови для моделювання реальних професійних ситуацій, розвитку комунікативних, лідерських умінь, формування навичок командної взаємодії, прийняття рішень і відповідальності за їх результати. Залучення здобувачів освіти до

активної практичної діяльності, групової взаємодії та самоаналізу сприяє інтеграції знань і досвіду, підвищенню мотивації до навчання та готовності майбутніх менеджерів до ефективної професійної діяльності в умовах сучасних викликів» (Атрощенко et al., 2026, с. 251–252). Важливими у контексті дослідження є висновки, зроблені дослідниками щодо того, що «тренінги сприяють також розвитку м'яких навичок, таких як комунікація, лідерство, відповідальність за колективний результат і здатність до адаптації в умовах невизначеності. Це підкреслює роль інтерактивних форм навчання як інструменту, який не лише поглиблює професійні знання, а й формує практичні, міжособистісні та рефлексивні навички, необхідні для ефективної діяльності сучасного менеджера» (Атрощенко et al., 2026, с. 255).

У межах реалізації тренінгової технології у представленій моделі було розроблено комплекс тренінгових вправ та серію одноденних тренінгів, зміст яких вибудовано відповідно до принципу поетапності підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Логіка їх упровадження узгоджується з етапами фахової підготовки студентів у закладі фахової передвищої освіти. Зокрема, на I курсі тренінгові заняття спрямовані на адаптацію студентів до навчання та первинне командування; на II курсі основна увага приділяється розвитку навичок ефективної комунікації, розумінню командних ролей та формуванню навичок взаємодії; на III курсі акцент переноситься на розвиток лідерських якостей, уміння приймати колективні рішення та конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації; на IV курсі тренінгова робота орієнтована на узагальнення та інтеграцію набутих умінь, формування готовності студентів до створення та ефективного функціонування управлінської команди у майбутній професійній діяльності.

Поряд із тренінговими технологіями важливе місце у методичному забезпеченні моделі посідають кейс-технології. У наукових дослідженнях не існує єдиного підходу до визначення цієї педагогічної технології: одні науковці (Гузь, 2023; Крейн, 2016; Лауншпах, & Петіт, 2017) використовують термін «кейс-метод», тоді як інші (Пащенко, 2015; Філімонова, 2021) –

надають перевагу поняттю «кейс-технології». Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що в обох випадках йдеться про один і той самий підхід до організації навчання, який ґрунтується на аналізі, обговоренні та спільному розв'язанні професійно орієнтованих ситуацій. У межах дослідження використовуємо термін «кейс-технології», оскільки вони передбачають системну організацію навчальної діяльності за певним алгоритмом роботи з професійними ситуаціями та можуть багаторазово застосовуватися в освітньому процесі для формування у здобувачів освіти навичок аналізу, обговорення й колективного прийняття управлінських рішень.

Застосування кейс-технологій дає змогу моделювати реальні професійні ситуації управлінської діяльності, що потребують колективного аналізу, обговорення та прийняття спільних рішень. Робота з кейсами створює умови для активної взаємодії студентів у командах, розвитку навичок аргументованого висловлення власної позиції, врахування думок інших учасників та досягнення узгоджених рішень у процесі спільної діяльності. Саме тому застосування кейс-технологій є важливим інструментом формування у здобувачів фахової передвищої освіти практичного досвіду командної роботи у професійно орієнтованих ситуаціях.

Кейс-технології являють собою групу освітніх технологій, методів і прийомів навчання, заснованих на вирішенні конкретних проблем і завдань. Їх відносять до інтерактивних методів навчання, які створюють можливість взаємодіяти всім учасникам освітнього процесу, включаючи викладача. А. Гузь підкреслює, що «метод кейсів являє собою порівняно новий вид сучасних методів педагогічних технологій» (Гузь, 2023, с. 40).

Актуальність кейс-технології (аналізу конкретної ситуації – case study) визначається тим, що вона передбачає розв'язання конкретних професійних проблем-ситуацій, що в свою чергу допомагає здобувачу освіти опинитися в ситуації, максимально наближеній до майбутньої професійної діяльності, для того, щоб зробити усвідомлений, правильний вибір. Застосування даної

технології дає можливість розвивати вміння працювати в команді, здатність до співпраці та почуття лідерства майбутніх менеджерів.

Погоджуємося із А. Гузь у тому, що «кейс-метод, або кейс-технологія, є конкретним прийомом моделювання реальних ситуативних обставин в обсязі одного практичного заняття або семінару, поєднуючи професійну та навчальну діяльності. Окрім цього, кейс-метод вважається ефективним способом розвинення креативних здібностей здобувачів вищої освіти» (Гузь, 2023, с. 39).

Важливим для дослідження є той факт, що кейс-технології за своєю природою є командно орієнтованою технологією навчання, оскільки передбачає спільну діяльність. Аналіз кейсу зазвичай відбувається в малих групах, що вимагає: розподілу ролей; узгодження позицій; колективного ухвалення рішень. Окрім цього, кейс-технологія моделює реальні управлінські ситуації, зокрема, завдяки кейсам можна відтворити: складні, часто конфліктні управлінські умови; ситуації невизначеності; необхідність взаємодії між членами команди з різними поглядами.

Слід враховувати той факт, що у процесі роботи з кейсом формуються: комунікативні навички; навички аргументації та активного слухання; здатність до співпраці та досягнення консенсусу; відповідальність за спільний результат. У межах реалізації проєктної технології було розроблено приклади проєктних тем для здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю, інтегровані у зміст навчальних дисциплін «Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Психологія бізнесу» та «Проєктний менеджмент», що спрямовані на розвиток у майбутніх менеджерів умінь планування спільної діяльності, розподілу ролей у команді, прийняття колективних рішень та досягнення спільного результату (Додаток В).

Поряд із тренінговими та кейс-технологіями важливе місце у методичному забезпеченні моделі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії посідає *проєктна технологія навчання*. Її застосування

сприяє організації спільної діяльності студентів, спрямованої на розв'язання практично значущих завдань, що потребують планування, розподілу ролей, координації дій та прийняття колективних рішень. У процесі роботи над проектами здобувачі фахової передвищої освіти мають можливість не лише застосовувати теоретичні знання на практиці, але й набувати досвіду ефективної взаємодії, відповідальності за спільний результат та конструктивної комунікації в команді.

Таким чином, методичний блок моделі, що охоплює стратегії ділового спілкування, форми, методи та сучасні освітні технології навчання, забезпечує цілеспрямовану організацію освітнього процесу та створює необхідні умови для підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до ефективної командної взаємодії.

Завершальним елементом запропонованої моделі є результативний блок, що відображає ефективність процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії. У цьому блоці визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-комунікативний), що дають змогу оцінити рівні готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії (високий, середній, низький), які характеризують ступінь оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями, комунікативними навичками та здатністю ефективно співпрацювати у процесі спільної діяльності.

Контроль знань і умінь студентів є одним із найважливіших компонентів освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. Завдяки контролю між викладачем і студентами встановлюється зворотний зв'язок, який створює можливості виявити динаміку засвоєння навчального матеріалу, ефективний рівень володіння системою знань, умінь, навичок і на основі їх аналізу вносити відповідні корективи в організацію освітнього процесу.

У межах результативного блоку, оскільки модель спрямована на підготовку майбутніх менеджерів до ефективної командної взаємодії, важливою складовою є оцінка роботи команди, яка здійснюється як самою

командою, так і викладачем, на основі визначених критеріїв, що відображають рівень спільної діяльності, взаємодії та досягнення колективного результату. Оцінка роботи команди враховує як результативність виконання завдань, так і якість організації спільної діяльності, взаємодії та комунікації між її членами. Такий підхід дає можливість комплексно визначати рівень сформованості готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії, виділяючи ключові критерії, за якими здійснюється аналіз діяльності студентів у процесі командної роботи:

- результативність (академічні результати роботи команди);
- зусилля, вкладені у виконання завдання (здатність самостійно вирішувати поставлені завдання, проявляти наполегливість у досягненні мети, винахідливість, творчість; виходити за межі матеріалу, обов'язкового для засвоєння; вирішувати завдання проблемного характеру);
- ефективність (реалізація кожного члена команди, його задоволеність командною роботою);
- доброзичливість (здатність проявляти підтримуючу поведінку по відношенню до членів команди, а також по відношенню до інших груп в загальних дискусіях і експертній оцінці).

Таким чином, представлена модель є цілісною і структурною, що поєднує методологічні засади, змістове наповнення, методичне забезпечення та результативний компонент. Взаємозв'язок і послідовна реалізація її структурних блоків забезпечують системний підхід до підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, сприяють розвитку їхніх комунікативних, організаційних та управлінських умінь і формують готовність до ефективної роботи в управлінських командах у майбутній професійній діяльності.

Наступним кроком логічно є розкриття змістово-процесуального забезпечення моделі, що передбачає організацію навчальної діяльності засобами тренінгових технологій, спрямованих на розвиток у студентів

практичних умінь і навичок командної роботи, комунікації та прийняття колективних рішень у професійно орієнтованих ситуаціях.

2.3. Змістово-процесуальне забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій

У змісті освітніх програм підготовки майбутніх менеджерів недостатньо уваги приділяється цілеспрямованому формуванню їхньої готовності до командної взаємодії. Водночас професійна діяльність менеджера передбачає, передусім, організацію спільної діяльності людей, що актуалізує потребу у практикоорієнтованій підготовці, спрямованій на розвиток умінь ефективної взаємодії у команді. Йдеться про здатність до налагодження міжособистісних відносин, конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення узгоджених рішень, обміну та інтерпретації інформації, а також стратегічного планування спільних дій для досягнення визначених цілей. Проте значна частина зазначених умінь залишається недостатньо сформованою, оскільки в освітньому процесі переважає орієнтація на засвоєння аналітичних методів і теоретичних положень у межах окремих навчальних дисциплін. За таких умов розвиток здатності до командної взаємодії не може бути забезпечений лише введенням окремих ОК, пов'язаних із лідерством чи діловим спілкуванням. Це зумовлює необхідність розроблення цілісного змістово-процесуального забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів, яке б інтегрувало розвиток умінь командної взаємодії у структуру фахової підготовки, зокрема шляхом використання тренінгових технологій як ефективного засобу формування відповідної готовності.

Зазначена потреба у цілісному змістово-процесуальному забезпеченні підготовки майбутніх менеджерів актуалізує пошук таких організаційних форм навчання, які б максимально наближали освітній процес до умов

реальної професійної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває використання потенціалу малої навчальної групи як середовища формування готовності до командної взаємодії. Погоджуємося із колективом авторів, які вважають, що «групова навчальна взаємодія студентів постає як складний педагогічний процес, ефективність якого залежить від поєднання продуманої організації спільної діяльності» (Цапро et al., 2026, с. 12).

У межах дослідження *«мала навчальна група»* розглядається як *своєрідна модель майбутньої професійної команди, тобто як команда на етапі становлення*. Такий підхід дає змогу використовувати її як ефективний простір для підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії. Моделювання діяльності реальних команд в освітньому процесі створює спеціально організовану дидактичну ситуацію, яка сприяє розвитку соціально значущих якостей особистості, активізує взаємодію та співпрацю студентів, формує досвід колективного прийняття рішень і відповідальності за спільний результат.

У зв'язку з цим доцільним є таке проектування навчання в малих групах, за якого поряд із засвоєнням знань і способів діяльності вагомим результатом виступає формування умінь ефективною командною взаємодією. При цьому важливо забезпечити усвідомлення студентами значущості й необхідності оволодіння навичками групової роботи як складника їхньої майбутньої професійної діяльності.

У науковій літературі ефективність групової діяльності обґрунтовується її значним дидактичним потенціалом. Зокрема, С. Карплюк зазначає, що «як вид навчальної діяльності студентів, групова (кооперативна) діяльність є багатофункціональною. У груповій навчальній діяльності студенти показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що в цій роботі слабкі студенти виконують за обсягом будь-яких вправ і завдань на 25–30 % більше, ніж у фронтальній роботі. Групова робота сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного студента» (Карплюк, 2007, с. 3).

Ефективність використання малих навчальних груп зумовлюється певними дидактичними можливостями. По-перше, вони дають змогу відтворювати особливості функціонування реальних команд у безпечному освітньому середовищі. По-друге, у межах таких груп створюються умови для організації дискусій, обговорення професійно орієнтованих ситуацій, аналізу кейсів, що сприяє розвитку навичок міжособистісної взаємодії. По-третє, цілеспрямоване використання спеціальних прийомів і способів взаємодії забезпечує поетапне формування готовності студентів до роботи в команді.

Аналіз наукових джерел (Васютіна et al., 2020) та результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що однією з найбільш ефективних технологій навчання, здатних забезпечити розв'язання поставлених у дослідженні завдань, є *технологія концентрованого навчання*. Сутність цієї технології полягає у зосередженні навчальної діяльності на обмеженій кількості змістових модулів протягом визначеного періоду, що забезпечує цілісність сприйняття матеріалу, глибше його опрацювання та усунення фрагментарності навчального процесу. Організація навчання за означеною технологією передбачає, що в першій половині дня студенти опановують не більше двох-трьох дисциплін або змістових блоків, що створює умови для їхнього глибокого осмислення. Друга половина дня відводиться для самостійної роботи, яка може реалізовуватися як індивідуально, так і в малих групах, зокрема у форматі виконання творчих, аналітичних і професійно орієнтованих завдань. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування навичок командної взаємодії, самостійності та відповідальності за результат спільної діяльності.

З практичної точки зору ефективність технології концентрованого навчання підтверджується її застосуванням у процесі викладання дисциплін управлінського циклу. Наприклад, у межах курсу «Менеджмент персоналу» перша половина навчального дня може бути присвячена вивченню теми «Формування команди та розподіл ролей у колективі», що містить

опрацювання теоретичних положень, аналіз моделей командної взаємодії та обговорення прикладів із практики управління.

У другій половині дня студенти об'єднуються в малі групи та виконують практичне завдання – моделювання роботи команди в умовах змодельованої управлінської ситуації (наприклад, формування проєктної команди для реалізації бізнес-ідеї). У процесі виконання завдання вони визначають ролі учасників, розподіляють функції, розробляють стратегію взаємодії, обговорюють можливі конфлікти та способи їх розв'язання. Завершальним етапом є групова презентація результатів і рефлексивне обговорення ефективності командної роботи.

Подібний підхід узгоджується з положеннями сучасної зарубіжної педагогіки, де наголошується на важливості зменшення когнітивного перевантаження та забезпечення цілісності навчального досвіду (наприклад, у працях Дж. Свеллера щодо теорії когнітивного навантаження (Sweller et al., 2011)), а також на необхідності поєднання індивідуальної та групової діяльності у процесі професійної підготовки.

Застосування технології концентрованого навчання дає змогу ефективно розв'язати проблему дефіциту навчального часу, необхідного для ґрунтовного опрацювання навчальних завдань і їх колективного обговорення. Такий підхід створює додаткові можливості для самореалізації кожного учасника команди у більш вільному, неформальному освітньому середовищі, що сприяє активізації взаємодії та підвищенню рівня залученості студентів до спільної діяльності.

Якщо на початковому етапі робота здобувачів освіти організовується під безпосереднім керівництвом викладача, то в подальшому, у відведений для самостійної роботи час, вони переходять до автономної роботи в малих групах. Узагальнення та обговорення результатів такої діяльності доцільно здійснювати на наступному занятті, що забезпечує цілісність освітнього процесу та можливість рефлексивного аналізу отриманого досвіду командної взаємодії. Концентрований підхід до організації навчання сприяє

наближенню освітнього процесу до реальних умов професійної взаємодії, створює атмосферу психологічного комфорту та довіри, а також забезпечує розвиток умінь і навичок ділової комунікації та ефективної командної взаємодії, які є ключовими для майбутніх менеджерів.

Доволі цікавою для студентів є *проектна технологія* навчання, що являє собою, на думку О. Васюк, М. Голєвої, «інноваційну особистісно орієнтовану педагогічну технологію, яка реалізується за відповідними етапами, та під час здійснення якої використовується широкий спектр проблемних, дослідницьких, пошукових методів, чітко орієнтованих на реальний практичний результат з обов'язковою презентацією отриманих результатів» (Васюк, & Голєва, 2022, с. 308).

За проектною технології навчання здобувачі освіти «набувають самостійно компетентності (загальні та професійні) у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів, і яка вимагає від них інтегрованих знань із різних предметних галузей і дослідницького пошуку її вирішення» (Васюк, & Голєва, 2022, с. 305). До переваг проектною технології А. Педорич відносить «широку і багатосторонню взаємодію учасників у ході групової роботи над виконуваними проектами, формування творчого стилю мислення і старанності на всіх етапах проектною діяльності, управління процесом проектування і надання педагогічної підтримки його учасникам, можливість реалізації різних типів проектів і оволодіння формами їх подальшого просування» (Педорич, 2019, с. 144). Доповнимо цей перелік, з урахуванням того, що використання проектною технології дає змогу:

- інтегрувати різні види навчальною та професійно спрямованою діяльності студентів у межах спільного управлінського завдання;
- підвищувати мотивацію до опанування знань і вмінь, необхідних для майбутньої управлінської діяльності в команді;
- формувати досвід роботи з науковими, навчально-методичними та професійно орієнтованими джерелами інформації;

- розвивати вміння самоорганізації, планування та розподілу ролей у процесі командної взаємодії;
- формувати навички ефективної комунікації та співпраці в команді;
- розвивати здатність до прийняття управлінських рішень у межах спільної діяльності;
- удосконалювати вміння пошуку, аналізу, узагальнення та використання інформації для розв’язання професійно орієнтованих завдань;
- формувати навички рефлексії власної управлінської діяльності та оцінювання результатів командної роботи.

Таким чином, проєктна технологія сприяє цілісному розвитку особистості майбутнього менеджера та створює підґрунтя для усвідомленого вибору й реалізації командних стилів управління у професійній діяльності.

А. Педорич вважає, що «під час роботи над проєктом педагог: а) допомагає в пошуку потрібних джерел; б) сам є джерелом інформації; в) координує весь процес; г) заохочує студентів; д) підтримує безперервний зворотній зв’язок для успішної роботи над проєктом» (Педорич, 2019, с. 143).

Розглянемо етапи організації та проведення проєктної діяльності. Методика підготовки проєктних робіт передбачає три етапи: *підготовчий*, *основний* та *заключний*. На кожному етапі учасники проєкту вирішують певні завдання, визначається характер їхньої діяльності. Схематично етапи проєктної діяльності представлені в Додатку Г.

Як бачимо, на кожному етапі проєктної діяльності вирішуються певні завдання, розкривається характер діяльності студентів. Слід також звернути увагу на те, що найважливішу роль в організації проєктної діяльності відіграє, насамперед, сам викладач. Необхідно зазначити, що представлені етапи проєктної діяльності характерні для будь-якого типу проєкту незалежно від його класифікації за типологічною ознакою.

Підготовчий, основний і заклочний етапи слід організовувати в ході аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів. Кожне заняття необхідно планувати як ланку єдиного циклу, що дасть змогу наблизити

студентів від сформульованої мети–завдання до досягнення мети–результату. На заключному етапі проєкту відбувається його презентація, комплексне оцінювання командою, навчальною групою та викладачем, а також обговорення ходу проєктної роботи та її результатів студентами й викладачем. Спираючись на наукові напрацювання сучасних дослідників (Касьянов, 2007; Коберник, 2012; Мелашенко, 2006), визначимо характерні типологічні ознаки проєкту:

1) переважаючий у проєкті метод або вид діяльності: дослідницький, творчий, рольовий, інформаційний, практико-орієнтований;

2) предметно-змістовна сфера: моно- або міжпредметний проєкт;

3) управління проєктом: відкрите (координаційна функція викладача), приховане (викладач виступає як повноправний учасник проєкту);

4) рівень контактів: внутрішній (організують серед учасників однієї групи, напряду) та зовнішній (передбачає участь студентів з різних коледжів);

5) кількість учасників: парний, командний;

6) часові рамки проєкту: короткостроковий, середньої тривалості (від тижня до місяця), довгостроковий (від місяця до року).

У рамках дослідження, виходячи з першої ознаки, було визначено три типи проєктів, які викликають у майбутніх менеджерів особливий інтерес до навчальної діяльності та її змісту, а також дають змогу проявити самостійність, ініціативність та активну життєву позицію:

1) дослідницький – передбачає чітку сформульовані структуру, цілі та актуальність предмета дослідження;

2) інформаційний (ознайомчо-орієнтовний) – акцентований на зборі, аналізі та узагальненні інформації про певний об'єкт або явище, вимагає продуманої структури (мета проєкту, способи обробки інформації, результат інформаційного пошуку, презентація);

3) практико-орієнтований – з самого початку передбачає чітко визначений результат, спрямований на професійні інтереси учасників, вимагає розподілу функцій кожного з учасників.

Аналіз практики використання проєктних технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів свідчить, що студенти переважно реалізують проєкти змішаного типу, які поєднують ознаки дослідницьких, інформаційних і практико-орієнтованих. Такий інтегрований підхід забезпечує не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності до їх практичного застосування у процесі командної взаємодії, розвитку аналітичного мислення, умінь обробки інформації та прийняття колективних рішень. Приклади проєктних тем, спрямованих на підготовку здобувачів освіти до командної взаємодії, подано у Додатку В.

Доволі креативним вважаємо *покроковий метод*. У процесі професійної підготовки здобувачі освіти мають опанувати значну кількість понять і термінів. Водночас більш цінним, ніж засвоєння готових формулювань, є формування вмій самостійно конструювати власні уявлення про ключові категорії навчальної дисципліни. У цьому контексті, як засвідчує педагогічна практика, ефективним є метод засвоєння понять і формування навичок професійної діяльності в команді, яку умовно можна визначити як *покроковий*. У загальному вигляді покроковий метод передбачає поетапну організацію навчальної діяльності студентів.

І етап – орієнтувально-пробний:

- 1) навчальну групу розподіляють на підгрупи з однаковою кількістю учасників;
- 2) кожній підгрупі пропонується завдання та визначається час на його виконання; за можливості здійснюється фіксація процесу обговорення (зокрема відеозапис);
- 3) представники підгруп презентують результати спільного рішення;
- 4) викладач або експертна група здійснює оцінювання виконаних завдань;

- 5) проводиться колективний аналіз процесу обговорення для виявлення помилок, труднощів і шляхів їх подолання.

II етап – основний (діяльнісно-командний):

- 1) викладач формулює навчальне завдання, що передбачає не лише засвоєння змісту, а й розвиток умінь командної взаємодії;
- 2) групу розподіляють на малі команди (оптимально по 4–5 осіб) з урахуванням рівня підготовки та міжособистісних уподобань;
- 3) у межах команд визначаються функціональні ролі (лідер, генератор ідей, критик, виконавці тощо);
- 4) запроваджується механізм узгодження рішень, який передбачає:
 - фіксацію ідей кожного учасника;
 - їх обговорення та оцінювання;
 - ухвалення рішень більшістю голосів;
 - у разі розбіжностей – координаційну роль лідера.
- 5) учасники ознайомлюються зі своїми функціями та правилами взаємодії;
- 6) команди отримують завдання та визначається час його виконання;
- 7) відбувається процес спільного обговорення та виконання завдання;
- 8) здійснюється презентація результатів (захист командних рішень);
- 9) під керівництвом викладача формується узагальнене рішення або спільна позиція групи;
- 10) проводиться аналіз діяльності команд (у тому числі з використанням відеоматеріалів), оцінюються як результати, так і процес взаємодії;
- 11) викладач підбиває підсумки та надає рекомендації.

III етап – закріплювально-рефлексивний: метод реалізується повторно на наступних заняттях із зміною ролей учасників. У процесі взаємодії може використовуватися прийом «і», який дає змогу інтегрувати різні позиції у спільне рішення, сприяючи досягненню узгодженості в команді.

Представлений метод отримав назву «покроковий», оскільки передбачає поступове, поетапне формування вмінь командної взаємодії – від первинного усвідомлення до узгодженої спільної діяльності. У процесі такої роботи студенти послідовно набувають досвіду співпраці, взаєморозуміння та колективного прийняття рішень. Застосування покрокового методу забезпечує: більш глибоке засвоєння професійної термінології; формування навичок узгодження позицій, ідей і дій у команді; усвідомлення значущості колективної розумової діяльності у фаховій підготовці. Водночас змінюється роль викладача, оскільки він виступає не лише джерелом знань, а й організатором, координатором і фасилітатором командної діяльності студентів.

У розробленій моделі у методичному блоці серед методів навчання особливе місце відведено діловим іграм, які є ефективним інструментом професійної підготовки майбутніх менеджерів, оскільки забезпечують моделювання реальних управлінських ситуацій і сприяють розвитку практичних умінь командної взаємодії. Їх використання дає змогу інтегрувати теоретичні знання з практикою й розвинути готовність до прийняття управлінських рішень у професійній діяльності. Підтримуємо Н. Фединець у тому, «що використання ділових ігор у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної діяльності, формуванню організаційно-управлінських умінь» (Фединець, 2013, с. 370).

Про значущість ділових ігор стверджує О. Хілуха, підкреслюючи, що «розвиток ділових ігор як технології навчання, метою яких є обмін знаннями, навичками та досвідом між фахівцями різних сфер і застосування їх в подальшій теоретичній та практичній діяльності, сприятиме зацікавленості та підвищить рівень якості управління менеджерів, покращить їх розуміння інтересів зацікавлених сторін» (Хілуха, 2019, с. 94).

Н. Олійник звертає увагу «на застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі вищої освіти, як метод підготовки й адаптації до

майбутньої професійної діяльності, налагодження соціальних зв'язків методом активного навчання, що сприяє теоретичній і практичній підготовці студентів, побудові реальної дійсності, досягненню конкретних сучасних завдань» (Олійник, 2020, с. 143). Н. Стеценко вважає, що «перевагою використання ділових ігор, як активного методу навчання при підготовці менеджерів освіти, є можливість моделювати реальний управлінський процес, що змушує учасників гри «включитися» у запропоновані події, «пережити» їх, а це, у свою чергу, сприяє формуванню відповідних умінь і навичок, у тому числі й управлінських» (Стеценко, 2015, с. 198).

У розумінні Н. Фединець, «Ділова гра – це засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності методом пошуку нових можливостей її виконання. Це – метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації, який застосовують як засіб активного навчання учасників з метою вироблення у них навичок прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, а також як засіб тестування здібностей» (Фединець, 2013, с. 366). «Ділові ігри, на думку Н. Стеценко, є саме тим методом навчання у вищих навчальних закладах, який надає студентам уміння знаходити відповідні рішення, оптимально розв'язувати виробничі ситуації й обґрунтовувати свої рішення» (Стеценко, 2015, с. 197).

Підтримуємо О. Хілуху в тому, що «застосування ділових ігор дозволяє зменшити розрив у комунікаціях, оскільки ігри допомагають вивчити предметну область швидше, ніж наукова лекція чи семінар. У процесі участі в ігровому експерименті виникає взаєморозуміння між фахівцями різного профілю. Причиною такого взаєморозуміння є те, що для вирішення завдання ділової гри використовується мова дій, яка є більш зрозумілою, ніж мова термінів. Крім того, гру можна розглядати як метод верифікації гіпотез та теоретичних положень, покладених в основу її конструкції» (Хілуха, 2019, с. 96).

На рис. 2.4 наведено схему, що відображає логічну послідовність ключових етапів ігрового навчання.

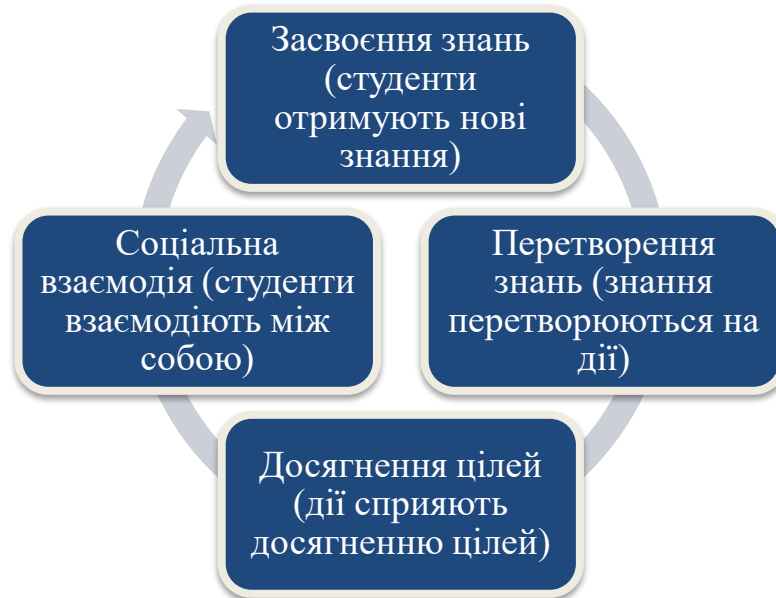


Рис. 2.4. Цикл навчання у діловій грі

Вважаємо, що ділові ігри виступають ефективним інструментом підготовки майбутніх менеджерів, застосування якого дає змогу досягти комплексних результатів у їхній підготовці до командної взаємодії. Зокрема, вони забезпечують такі результати:

- *управлінські* – розвиток умінь колективного прийняття рішень, їх обґрунтування та узгодження у процесі спільної діяльності;
- *організаційні* – відпрацювання механізмів взаємодії між учасниками команди, розподілу ролей, координації спільних дій та досягнення узгодженого результату;
- *навчальні* – підвищення рівня професійної підготовки студентів шляхом набуття нових знань і досвіду, сформованого у процесі спільного розв’язання навчально-професійних завдань;
- *соціально-психологічні* – виявлення та подолання труднощів міжособистісної взаємодії, розвиток навичок конструктивної комунікації, формування готовності до співпраці, подолання опору змінам і узгодження індивідуальних та групових інтересів.

У результаті такої діяльності формується команда однодумців із позитивним соціально-психологічним кліматом, розвиненими навичками взаємодії та орієнтацією на досягнення спільної мети.

Особливе місце у підготовці майбутніх менеджерів до командної взаємодії посідають *тренінгові технології*, які довели свою високу ефективність у формуванні практичних умінь і навичок спільної діяльності. Саме тренінги створюють умови для активної взаємодії, моделювання професійних ситуацій, відпрацювання ролей і стратегій поведінки в команді, що сприяє розвитку комунікативної компетентності, відповідальності за колективний результат та здатності до конструктивної співпраці. Завдяки інтерактивному характеру вони забезпечують не лише засвоєння знань, а й набуття реального досвіду командної роботи, що є визначальним для майбутньої професійної діяльності менеджерів.

Підтримуємо О. Джус, З. Ленів, В. Коваленко в тому, що «тренінг як ефективний метод впровадження інновацій забезпечує гнучкість освітнього процесу, підвищує рівень його адаптивності до суспільних змін і вимог до змісту освіти, та є інструментом налагодження командної взаємодії» (Джус et al., 2020, с. 123).

У науковому дискурсі відсутня єдність щодо трактування поняття «тренінг», що зумовлює різноманітність підходів до його розуміння та інтерпретації. Зокрема, дослідники по-різному визначають сутність, зміст і функціональне призначення тренінгу залежно від теоретичних засад і цілей його застосування. Відповідно, «тренінг» – це:

- «практика психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи» (Тренінги з менеджменту, 2017, с. 5);
- «запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навиків для того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі» (Тренінги з менеджменту, 2017, с. 6);

- «особливий метод здобуття знань, спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може побачити та усвідомити свої позитивні та негативні сторони, зрозуміти, які особистісні якості та професійні навички необхідні для здійснення професійної діяльності» (Сорока, 2022, с. 72);
- група «методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності» (Кравчук, 2015, с. 2);
- «засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людини» (Кравчук, 2015, с. 2);

Ю. Михальчук зазначає, що «під час тренінгових занять відбувається збагачення інноваційним досвідом учасників, адже самостійне засвоєння нових знань та її переробка здійснюється завдяки продуктивній передачі в пошуковій формі інформації та репрезентації у свідомості особистості соціально-накопиченого досвіду. У процесі внутрішніх переживань учасника тренінгу відбувається інтерперсоналізація прихованого змісту розглянутих понять та розширення доступності розуміння складних явищ з різних сфер соціально-накопичених знань» (Михальчук, 2013, с. 7).

Імпонує структурування тренінгу, запропоноване Э. Карпенко: «Композиція тренінгу включає три частини: вступну, основну та завершальну. Кожна з цих частин має своє смислове та емоційне навантаження і, своєю чергою, складається з послідовності вправ» (Карпенко, 2016, с. 37).

Побудова тренінгу на основі поєднання різних видів методів і технологій зумовила необхідність добору адекватних педагогічних інструментів, здатних забезпечити їх ефективну реалізацію. У цьому контексті особливої значущості набувають інтерактивні технології навчання, які створюють умови для активної взаємодії учасників, моделювання професійних ситуацій і набуття досвіду командної діяльності. Саме інтерактивні технології забезпечують залучення кожного студента до

спільної діяльності, сприяють розвитку комунікативних і організаційних умінь, формують навички співпраці, прийняття колективних рішень і відповідальності за їх результати, що є необхідною передумовою підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Згідно з дослідженнями вчених (Карапетян, 2020; Топалова & Топалова, 2024), студенти покоління Z краще сприймають інформацію в ігровій формі, освоюють нові знання та навички на основі гри. Тому цілком доречно звернутися до розкриття можливостей *ігрових технологій*, зокрема для підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Було враховано, що застосування ігрових технологій у підготовці майбутніх управлінців має бути методично обґрунтованим, враховувати їхні психологічні особливості, характер розвитку мислення та специфіку майбутньої професійної діяльності.

Погоджуємося із О. Мироненко, Т. Видахвевич у тому, що «ігрова технологія» містить у собі сукупність методів, способів, дій та форм ігрової діяльності в умовах ситуацій, що спрямовані на збереження, встановлення чи покращення спеціальної діяльності об'єкта, підтримки самореалізації особи, розвитку її творчого потенціалу, якостей та здібностей, а також на відображення та опанування громадського досвіду, у якому відбувається вдосконалення самоконтролю» (Мироненко, & Видахвевич, 2022, с. 79).

У процесі аналізу дійшли висновку, що ігрові технології необхідно використовувати разом із класичними формами, технологіями та методами навчання. Переконані, що доцільно дотримуватися пропорції 3 : 1. Це означає, що традиційні підходи мають поєднуватися з інноваційними, а пояснювально-ілюстративні методи підкріплюватися ігровими, а не навпаки. Гра повинна викликати інтерес у здобувачів освіти, сприйматися як новий підхід до навчання, унікальна можливість проявити себе. Тобто включення в ігрову діяльність має бути для майбутніх менеджерів цікавим і приємним, не викликати опору чи відторгнення, сприйматися з позитивними очікуваннями. Звикання до ігрових процесів знизить ефект від ігрової діяльності, може

спровокувати зворотну реакцію, коли майбутні менеджери перестануть самостійно мислити, не проявлятимуть активності й відповідальності у навчальній діяльності.

Другий важливий аспект застосування ігрових технологій полягає у тому, що слід використовувати різні види ігор: настільні, комп'ютерні, ділові, рольові тощо. Незважаючи на те, що всі вони спрямовані на розвиток інтелектуальних здібностей, соціальних якостей і професійних навичок, кожен вид гри має свою специфіку. Так, настільні («Імаджинаріум», «Мафія», «Alias», «Крокодил») та цифрові (філворди, «Словодел», «Хто хоче стати мільйонером?») ігри більшою мірою стимулюють розвиток когнітивних здібностей: пам'яті, уваги, мислення. Крім того, вони покращують навички вербального й невербального спілкування, емпатію, вміння працювати в команді, соціальну інтуїцію.

Слід зазначити, що ділові ігри мають значну спрямованість на формування соціальних якостей (комунікабельності, емпатії, інтуїції) та професійних навичок (делегування повноважень, розподіл ролей, постановка завдань). При цьому зі студентами молодших курсів доречно застосовувати переважно настільні та цифрові ігри, а з майбутніми менеджерами старших курсів – ділові ігри. Вони дають можливість інтегрувати отримані теоретичні знання в галузі менеджменту з практичними навичками здійснення управлінської діяльності.

Ще одна особливість використання ігрових технологій пов'язана з необхідністю врахування інтересів і схильностей студентів під час їх вибору. Психологічні характеристики особистості доволі різноманітні. Вони виражаються у вікових проявах, типах темпераменту, характерологічних властивостях, які проявляються і в ігрових процесах. Так, люди з флегматичним темпераментом схильні до більш спокійних ігор, що передбачають розвиток посидючості, наполегливості, волі та витримки. Тому їм можуть бути цікаві настільні ігри. Сангвініки та холерики більш емоційні й активні, що може спонукати їх до вибору ділових ігор, наповнених

динамічністю сюжету. Відповідно, їм, найімовірніше, будуть нецікаві настільні ігри, що вимагають тривалої концентрації уваги та складних вольових зусиль. При цьому не варто орієнтуватися лише на зазначені типові особливості вказаних ігор, що співвідносяться з особистісними характеристиками студентів. Представлена типологія ігор є досить умовною.

Цікавим методом, що органічно поєднується з технологією навчання у співпраці, вважаємо *кейс-метод*. Назва походить від англійського «case» — «випадок, ситуація». Метод кейс-стаді – це метод вирішення завдань спільними зусиллями групи шляхом аналізу, обговорення, оцінювання, моделювання ситуації та вибору найкращих стратегій вирішення проблеми. Для створення кейс-стаді викладач формулює мету та завдання, а способи, методи та стратегії вирішення є результатом спільної творчості студентів.

Н. Безлюдна, Н. Дудник вважають, що «кейс-стаді – багатогранна система, яка інтегрує в собі метод моделювання, проблемного викладу, системного аналізу, ігрові методи тощо» (Безлюдна, & Дудник, 2022, с. 110). Безпосередньою метою методу case-study є аналіз ситуації – case, який здійснюється спільними зусиллями групи студентів. Суть кейс-методу (кейс-стаді, case study) полягає в моделюванні реальних або наближених до реальності професійних ситуацій, що вимагають від студентів глибокого аналізу, ідентифікації проблем, розробки альтернатив та прийняття рішень. Студенти отримують від викладача пакет документів (кейс), за допомогою яких визначають проблему та шляхи її вирішення, або розробляють варіанти виходу з неї та обирають найкращий у контексті поставленої проблеми.

Переваги кейс-методу полягають у тому, що він зацікавлює майбутніх менеджерів у вивченні конкретного предмета в контексті інших предметів та явищ; сприяє активному засвоєнню знань і навичок збору, обробки та аналізу інформації. Метод case-study є інструментом, що дає змогу застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Означений метод сприяє розвитку у студентів самостійного мислення, вміння вислуховувати та враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою.

За допомогою цього методу студенти мають можливість навчитися працювати в команді, набути навичок аналітичної роботи.

На рис. 2.5 проілюстровано подвійну спрямованість педагогічного впливу кейс-методу. З одного боку, кейс-стаді сприяє формуванню міждисциплінарних зв'язків шляхом інтеграції управлінських і гуманітарних компонентів навчання. З іншого, означений метод виконує соціалізуючу функцію: допомагає студентам краще зрозуміти професійне середовище та вимоги майбутньої діяльності. Центральний блок символізує освітнє середовище, в якому ці процеси взаємно підсилюють одне одного. Таким чином, кейс-метод стає інструментом не тільки академічного, а й соціально-професійного розвитку майбутніх менеджерів.

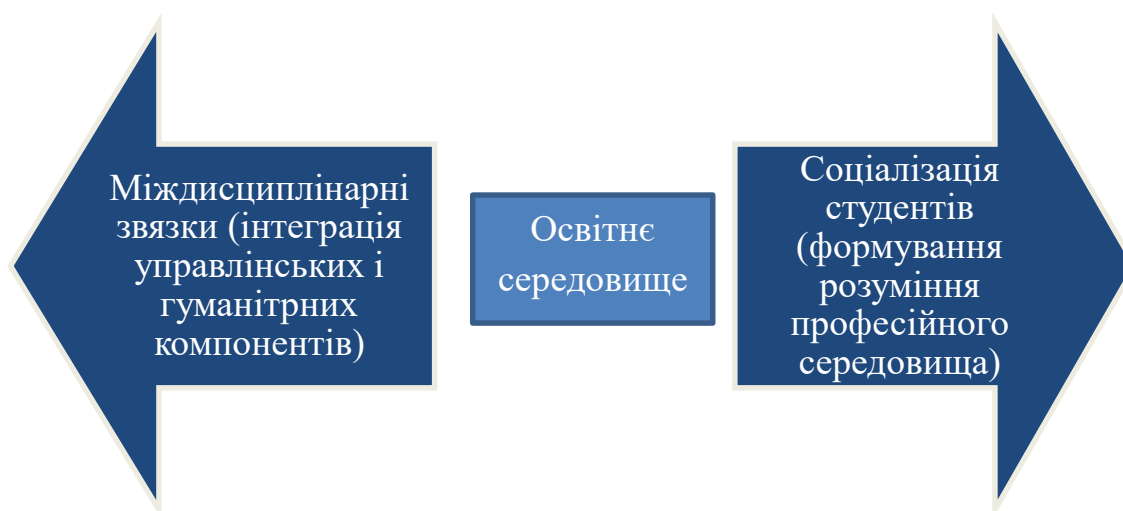


Рис. 2.5. Подвійна спрямованість педагогічного впливу кейс-методу

Підтримуємо Т. Пащенко у тому, що сьогодні «є багато класифікацій типів і видів кейсів» (Пащенко, 2015, с. 6). Так, за змістом кейси можуть бути простими (складаються з одного об'єкта) та складними (складаються з двох і більше об'єктів). За структурою бувають структурованими й неструктурованими; за обсягом – вузькоформатними й широкоформатними. Вважаємо, що кейси, що використовуються у процесі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії, мають відповідати таким дидактичним вимогам:

- наявність у кейсі актуальної проблеми і чіткої структури;

- у кейсах можна використовувати індивідуальну та групову форми навчальної взаємодії;
- кейси мають ґрунтуватися на реальному або наближеному до реальності матеріалі.

Слід враховувати, що ефективність кейс-стаді залежить від багатьох чинників, зокрема, принципів індивідуального підходу; свободи у навчанні; наочності; самоуправління; розвитку сильних сторін студента; партнерства; прагматизму; творчості тощо. Крім того, обговорення кейсів, як правило, відбувається в емоційній атмосфері, що нагадує ігрову ситуацію, в рамках якої розігруються ролі, що мають місце у професійній діяльності менеджерів.

У практиці застосування кейс-методу використовують два основні підходи: 1) розробка спеціальних навчальних кейсів для їх подальшого обговорення у студентській аудиторії; 2) використання кейсу як ілюстративного матеріалу для ознайомлення студентів із можливими професійними проблемами та способами їх вирішення. У першому випадку конкретні ситуації складаються на основі реальних подій, описана в них проблема не вирішена, завданням студентської аудиторії є аналіз ситуації та розробка власних варіантів її вирішення. Другий підхід передбачає не тільки постановку проблеми, але й опис алгоритму вжитих заходів щодо її розв'язання, у зв'язку з чим студенти оцінюють уже готові рішення, висловлюють думку щодо подальшого можливого розвитку ситуації. Реалізація обох підходів може здійснюватися, як під час спеціально організованої дискусії (з використанням технології модерації), так і під час проведення ситуаційно-змодельованих ігор (наприклад, у формі прес-конференцій). Організація такого роду ігор передбачає складання сценарію на основі вихідного матеріалу кейсу, розподіл ролей між учасниками, проведення самої гри з подальшим обговоренням підсумків.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що ефективне змістово-процесуальне забезпечення підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії передбачає комплексне використання різноманітних тренінгових

технологій і методів. Зокрема, поєднання кейс-методу, ділових ігор, проєктних технологій, покрокового методу та технології концентрованого навчання забезпечує варіативність освітнього процесу, його наближеність до реальних професійних умов і поступове формування готовності здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю до ефективної командної взаємодії. Саме інтеграція цих підходів сприяє розвитку комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь, формує відповідальність за спільний результат і забезпечує цілісну підготовку майбутніх менеджерів до професійної діяльності в умовах командної роботи. Водночас професійно орієнтовані освітні компоненти «Менеджмент», «Управління персоналом» та «Проєктний менеджмент» мають значний потенціал у підготовці майбутніх управлінців до ефективної командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Висновки до розділу 2

1. Виокремлено організаційно-педагогічні умови, що сприяють підготовці здобувачів вищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій: 1) створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності; 2) проєктування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології; 3) комплексне застосування командно-формуваньних форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії.

2. Сконструйовано модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, яка репрезентує цілісну систему взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільового, змістового, методичного та результативного. Концептуально-цільовий блок визначає мету, методологічні підходи та принципи організації підготовки;

змістовий – відображає етапи реалізації та освітні компоненти («Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу»), у межах яких здійснюється підготовка до командної взаємодії; методичний – охоплює сукупність стратегій (соціально-емоційних і комунікаційних), форм, методів і технологій навчання; результативний – відображає критерії, рівні (високий, середній, низький) та кінцевий результат – готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

3. Обґрунтовано змістово-процесуальне забезпечення підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії, що базується на інтегрованому використанні тренінгових технологій і активних методів навчання. Поєднання кейс-методу, ділових ігор, проектних технологій, покрокового методу та технології концентрованого навчання забезпечує варіативність освітнього процесу, його практичну спрямованість і наближеність до реальних професійних умов. Це сприяє послідовному формуванню готовності здобувачів освіти до ефективної командної взаємодії, розвитку їхніх комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь, а також відповідальності за спільний результат. Доведено, що професійно орієнтовані освітні компоненти («Менеджмент», «Управління персоналом», «Проектний менеджмент») мають значний потенціал у забезпеченні такої підготовки.

Матеріали другого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: (Сорока, & Щербина, 2023a), (Soroka, & Shcherbyna, 2023), (Щербина, 2024b), (Щербина, 2024d), (Щербина, 2025a), (Щербина, 2025b), (Щербина, 2025d), (Щербина, 2026).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика стану готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії

Результати констатувального етапу експериментального дослідження було отримано на базі трьох закладів фахової передвищої освіти. У дослідженні взяли участь 89 здобувачів фахової передвищої освіти спеціальності «Менеджмент». Контрольну групу склали 42 студенти Відокремленого структурного підрозділу «Ковельський промислово-економічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету» та Тернопільського кооперативного фахового коледжу. До експериментальної групи було залучено 47 студентів-менеджерів Відокремленого структурного підрозділу «Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя». Основною метою констатувального етапу експерименту стало виявлення стану готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Дані, подані в табл. 3.1, засвідчують, що стан готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії має складну, багатовимірну структуру та охоплює взаємопов'язані критерії.

Для вивчення стану готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії було використано спеціально дібраний діагностичний інструментарій, структурований відповідно до виокремлених критеріїв і показників. Так, мотиваційно-ціннісний критерій діагностувався за допомогою авторських анкет і опитувальників, спрямованих на виявлення рівня мотивації до командної взаємодії, ціннісного відношення до командної роботи, а також орієнтації на спільний результат і відповідальність. Когнітивно-діяльнісний критерій передбачав оцінювання системності та

Діагностичний інструментарій для визначення стану готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії (складено автором)

Кри- терії	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-ціннісний	1) наявність мотивації до командної взаємодії 2) ціннісне відношення до командної роботи 3) орієнтація на спільний результат і відповідальність	1) анкета для визначення рівня мотивації до командної взаємодії (Додаток Д 1); 2) опитувальник для визначення рівня ціннісного відношення до командної роботи / незавершені твердження (Додаток Д 2); 3) методика діагностики орієнтації на спільний результат і відповідальності у командній взаємодії (Додаток Д 3)
Когнітивно-діяльнісний	1) системність, повнота і ґрунтовність знань щодо сутності й механізмів командної взаємодії; 2) наявність умінь командної взаємодії; 3) здатність застосовувати тренінгові технології у командній роботі	1) тест для діагностики рівня знань щодо сутності та механізмів командної взаємодії (Додаток Д 4); 2) самооцінювання умінь командної взаємодії (усвідомлений рівень розвитку) (Додаток Д 5); практичне командне завдання (реальний прояв умінь у діяльності) (Додаток Д 6); 3) практичне завдання «Тренінг для команди» (Додаток Д 7); самооцінювання здатності застосовувати тренінгові технології у командній роботі (Додаток Д 8)
Рефлексивно-комунікативний	1) здатність до рефлексії власної діяльності в команді; 2) рівень розвитку емпатії та соціального сприйняття; 3) наявність навичок конструктивної комунікації та зворотного зв'язку	1) методика визначення рівня рефлексії власної діяльності в команді (Додаток Д 9); 2) адаптована методика визначення рівня розвитку емпатії та соціального сприйняття у командній взаємодії (на основі методики емоційної емпатії А. Меграбяна, Н. Елштейна) (Додаток Д 10); 3) методика діагностики рівня комунікативних умінь у командній взаємодії (Додаток Д 11)

грунтовності знань щодо сутності й механізмів командної взаємодії, наявності практичних умінь командної роботи та здатності застосовувати тренінгові технології у спільній діяльності, що забезпечувалося поєднанням тестових методик, самооцінюванням та виконанням практичних командних завдань. Рефлексивно-комунікативний критерій досліджувався за допомогою анкети, спрямованої на визначення здатності до рефлексії власної діяльності в команді, адаптованої психодіагностичної методики для оцінювання рівня розвитку емпатії та соціального сприйняття, а також анкети для визначення навичок конструктивної комунікації й надання зворотного зв'язку. Застосування комплексу кількісних і якісних методів забезпечило цілісність, об'єктивність і достовірність результатів діагностики. Для діагностики показника «наявність мотивації до командної взаємодії» (інтерес до спільної діяльності, прагнення працювати в команді) було використано авторську анкету, розроблену з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх менеджерів у закладах фахової передвищої освіти (Додаток Д 1). Вона містить 12 тверджень, що відображають емоційно-мотиваційне відношення студентів-менеджерів до командної роботи, їхнє прагнення брати участь у спільній роботі, орієнтацію на співпрацю і командний формат виконання завдань. Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою Р. Лайкерта – від повної згоди до повної незгоди з кожним твердженням.

Обробка результатів передбачає підрахунок сумарної кількості балів, що дає змогу визначити рівень мотивації до командної взаємодії: високий, середній або низький. Методика є зручною для повторного застосування, що забезпечує можливість порівняльного аналізу результатів на різних етапах педагогічного експерименту. Результати методики представлені в табл. 3.2

Результати діагностики рівня мотивації до командної взаємодії майбутніх менеджерів, отримані за допомогою авторської анкети, свідчать про загалом недостатній рівень розвитку цього показника, як в експериментальній, так і в контрольній групах на констатувальному етапі експерименту. Аналіз розподілу респондентів за рівнями мотивації дає

можливість виявити, як спільні тенденції, так і певні відмінності між групами.

Таблиця 3.2

Результати діагностики мотивації до командної взаємодії (за авторською анкетой)

Рівні мотивації до командної взаємодії	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	3	6,4	2	4,8
Середній	20	42,5	19	45,2
Низький	24	51,1	21	50
Загалом	47	100	42	100

Так, високий рівень мотивації до командної взаємодії зафіксовано у незначної частини студентів: 6,4 % в ЕГ і 4,8 % в КГ. Для цих майбутніх менеджерів характерним є стійкий інтерес до командної роботи, позитивне емоційно-ціннісне відношення до співпраці, усвідомлення її професійної значущості та орієнтація на спільний результат. Водночас незначна чисельність таких студентів свідчить про те, що внутрішня мотивація до командної взаємодії ще не стала домінантною для більшості здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю. І це цілком зрозуміло, оскільки вони тільки поступили у коледж і відбувається процес адаптації.

Середній рівень мотивації продемонстрували 42,5 % студентів ЕГ та 45,2 % КГ. Для цієї категорії характерна ситуативність мотивації до командної взаємодії: інтерес до спільної діяльності значною мірою залежить від зовнішніх чинників – складу команди, характеру завдань, стилю керівництва або умов організації освітнього процесу. Такі студенти виявляють готовність до командної роботи за сприятливих обставин, однак не завжди усвідомлюють її цінність як важливого складника майбутньої професійної діяльності менеджера.

Найчисельнішою в обох групах є категорія студентів із низьким рівнем мотивації до командної взаємодії: 51,1 % в ЕГ й 50 % у КГ. Домінування цього рівня засвідчує переважну орієнтацію майбутніх менеджерів на

індивідуальну діяльність, слабо виражений або відсутній інтерес до командної роботи та недостатнє усвідомлення її професійної значущості. Такі результати можуть бути зумовлені браком цілеспрямованої роботи щодо формування командних цінностей, обмеженим досвідом участі у спільній діяльності й недостатнім використанням активних і тренінгових форм навчання в освітньому процесі.

Порівняльний аналіз показників експериментальної й контрольної груп засвідчує їх близькість за кількісними та якісними характеристиками, що підтверджує приблизно однаковий стартовий рівень мотивації до командної взаємодії у майбутніх менеджерів. Це створює об'єктивні передумови для подальшого проведення формувального етапу експерименту, спрямованого на підвищення внутрішньої мотивації майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Для діагностики показника «ціннісне відношення до командної роботи» (усвідомлення значущості командної взаємодії для майбутньої професії менеджера) було застосовано авторський опитувальник із незавершеними твердженнями (Додаток Д 2). Методика спрямована на виявлення рівня усвідомлення здобувачами фахової передвищої освіти управлінського профілю професійної значущості командної взаємодії, її ролі в управлінській діяльності, а також на визначення того, наскільки командна робота сприймається ними як цінність і необхідна умова ефективної професійної самореалізації менеджера. Опитувальник складається з 10 незавершених тверджень, які стимулюють рефлексію власних переконань і установок щодо командної діяльності.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою, що дає можливість кількісно інтерпретувати отримані результати. На основі сумарного балу визначаються три рівні ціннісного відношення до командної взаємодії: високий, середній і низький. Використання цієї методики дає змогу поєднати елементи кількісного та якісного аналізу результатів. Результати анкетування майбутніх менеджерів представлені в табл. 3.3

Таблиця 3.3

Результати діагностики рівня ціннісного відношення до командної роботи

Рівні ціннісного відношення до командної роботи	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	2,1	2	4,8
Середній	25	53,2	22	52,4
Низький	21	44,7	18	42,8
Загалом	47	100	42	100

Високий рівень ціннісного відношення до командної роботи було виявлено лише у поодиноких респондентів: у одного студента ЕГ (2,1 %) і двох КГ (4,8 %). Для цієї нечисленної категорії характерним є усвідомлення командної взаємодії як професійної цінності, необхідної умови ефективної управлінської діяльності, а також стійке позитивне відношення до командної роботи. Водночас меншість таких студентів свідчить про те, що ціннісний компонент командної взаємодії ще не набув належного рівня розвитку у більшості майбутніх менеджерів.

Середній рівень ціннісного відношення домінує в обох групах і зафіксований у 53,2 % респондентів ЕГ й 52,4 % КГ. Студенти цього рівня загалом визнають значущість командної взаємодії, однак їхні уявлення про її роль у професійній діяльності менеджера мають фрагментарний і ситуативний характер. Цінність командної роботи часто сприймається як бажаний, але не обов'язковий елемент фахової підготовки, що свідчить про недостатню інтеграцію командних цінностей у професійну свідомість майбутніх фахівців.

Водночас значна частина студентів обох груп продемонструвала низький рівень ціннісного відношення до командної діяльності – 44,7 % в ЕГ та 42,8 % у КГ. Для цих респондентів характерне поверхове або відсутнє усвідомлення значущості командної взаємодії для майбутньої професійної діяльності менеджера. Командна робота часто сприймається ними як

формальна вимога освітнього процесу, а не як внутрішньо прийнята професійна цінність, що негативно впливає на готовність до ефективної взаємодії у колективі.

Результати діагностики рівня ціннісного відношення майбутніх менеджерів до командної роботи, отримані за допомогою відповідного опитувальника, засвідчують переважання середнього та низького рівнів у здобувачів освіти обох груп на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Для визначення показника «орієнтація на спільний результат і відповідальність» (готовність брати відповідальність за командні рішення й результати) було використано авторську методику діагностики орієнтації на спільний результат і відповідальності у командній взаємодії (Додаток Д 3). Розроблена методика містить 10 тверджень, що описують типові ситуації командної взаємодії у навчально-професійній діяльності. Вони спрямовані на виявлення готовності здобувачів освіти брати відповідальність за спільні рішення, орієнтуватися на командний результат, долати труднощі й зберігати відповідальне відношення до спільної діяльності в умовах невизначеності або невдач.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою відповідності тверджень типовій поведінці респондента. За результатами підрахунку сумарного балу визначаються рівні орієнтації на спільний результат і відповідальності: високий, середній або низький. Методика дає можливість зафіксувати динаміку змін у поведінково-ціннісній сфері здобувачів освіти у процесі впровадження тренінгових технологій. Результати методики представлено в табл. 3.4.

Отримані результати засвідчують загалом недостатній рівень розвитку цього показника як у студентів експериментальної, так і контрольної груп. Так, високий рівень продемонстрували лише 6,4 % респондентів експериментальної групи та 7,2 % – контрольної. Це свідчить про те, що незначна частина майбутніх менеджерів усвідомлює власну роль у

досягненні командної мети, виявляє стійку налаштованість на спільний результат і готовність відповідати за наслідки колективної діяльності.

Таблиця 3.4

Результати діагностики рівня орієнтації на спільний результат та відповідальності у командній взаємодії

Рівні орієнтації на спільний результат	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	3	6,4	3	7,2
Середній	21	44,7	20	47,6
Низький	23	48,9	19	45,2
Загалом	47	100	42	100

Переважна кількість здобувачів фахової передвищої освіти обох груп продемонстрували середній рівень досліджуваного показника (44,7 % – в ЕГ та 47,6 % – у КГ). Для цих студентів характерною є ситуативна орієнтація на командний результат, коли готовність брати відповідальність за спільні рішення значною мірою залежить від зовнішніх умов, складу команди або характеру поставлених завдань. У таких випадках простежується поєднання індивідуалістичної та командної спрямованості, що не забезпечує повною мірою ефективну командну взаємодію.

Водночас майже половина опитаних майбутніх менеджерів продемонструвала низький рівень орієнтації на спільний результат та відповідальності у командній взаємодії (48,9 % – в ЕГ та 45,2 % – у КГ). Це вказує на домінування орієнтації на особисті досягнення, прагнення уникати відповідальності за колективні рішення та перекладання її на інших членів команди. Така позиція суттєво ускладнює процес командної роботи й знижує ефективність спільної роботи у майбутній професійній діяльності менеджера.

Зіставлення отриманих результатів із даними попередніх показників мотиваційно-ціннісного критерію дає підстави стверджувати, що недостатня орієнтація на спільний результат і відповідальність тісно пов'язана з низьким рівнем мотивації до командної взаємодії та фрагментарним ціннісним відношенням до командної діяльності. Це підтверджує необхідність

цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток у майбутніх менеджерів усвідомленої відповідальності за результати командної роботи та стійкої орієнтації на досягнення спільної мети.

Узагальнені результати визначення показників мотиваційно-ціннісного критерію представлені в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Результати оцінювання мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії

Групи	Діагностичний інструментарій	Рівні мотиваційно-ціннісного критерію					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (42)	Авторська анкета	2	4,8	19	45,2	21	50
	Авторський опитувальник / незавершені твердження	2	4,8	22	52,4	18	42,8
	Методика діагностики на спільний результат	3	7,2	20	47,6	19	45,2
	Узагальнені результати	2	4,8	21	50	19	45,2
ЕГ (47)	Авторська анкета	3	6,4	20	42,5	24	51,1
	Авторський опитувальник / незавершені твердження	1	2,1	25	53,2	21	44,7
	Методика діагностики на спільний результат	3	6,4	21	44,7	23	48,9
	Узагальнені результати	2	4,3	22	46,8	23	48,9

Узагальнені результати за мотиваційно-ціннісним критерієм готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії свідчать про загалом недостатній рівень його розвитку на констатувальному етапі експериментального дослідження як у контрольній, так і в експериментальній групах. Так, високий рівень мотиваційно-ціннісного критерію продемонстрували лише 4,8 % студентів КГ та 4,3 % – ЕГ. Це свідчить про те, що незначна частина респондентів характеризується стійкою мотивацією до командної взаємодії, усвідомленням її професійної значущості та орієнтацією на спільний результат як цінність майбутньої управлінської діяльності.

Половина студентів КГ (50 %) та майже половина студентів ЕГ (46,8 %) перебувають на середньому рівні розвитку мотиваційно-ціннісного критерію. Для цієї категорії майбутніх менеджерів характерною є ситуативна мотивація до командної взаємодії, фрагментарне усвідомлення цінності командної роботи та нестійка орієнтація на колективний результат. Інтерес до командної діяльності у таких здобувачів фахової передвищої освіти значною мірою залежить від зовнішніх чинників – умов виконання завдань, складу команди або індивідуальної зацікавленості.

Водночас значна частка респондентів продемонструвала низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію (45,2 % у КГ та 48,9 % в ЕГ). Це вказує на домінування індивідуалістичних установок, недостатнє усвідомлення професійної значущості командної взаємодії, слабо виражену мотивацію до співпраці та низьку готовність орієнтуватися на спільний результат і відповідальність у командній діяльності.

Порівняльний аналіз результатів контрольної й експериментальної груп засвідчує відсутність істотних відмінностей у рівнях розвитку мотиваційно-ціннісного критерію на початковому етапі дослідження, що підтверджує їхню однорідність і коректність подальшого експериментального впливу. Виявлені тенденції актуалізують необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на формування у майбутніх менеджерів стійкої мотивації до командної взаємодії, ціннісного відношення до командної роботи та орієнтації на спільний результат як важливих передумов ефективної професійної діяльності.

Показниками когнітивно-діяльнісного критерію ми визначили: системність, повноту і ґрунтовність знань щодо сутності й механізмів командної взаємодії; наявність умінь командної взаємодії і здатність застосовувати тренінгові технології у командній роботі.

Для діагностики показника системності, повноти й ґрунтовності знань щодо сутності й механізмів командної взаємодії було використано тестові завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді (Додаток Д 4).

Тест розроблено з урахуванням змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів і спрямовано на перевірку засвоєння базових і прикладних знань з теорії командної роботи, командної взаємодії та тимбілдингу.

Тест охоплює ключові поняття й положення, зокрема: сутність команди та командної взаємодії, ролі учасників команди, етапи розвитку команди, принципи ефективної командної роботи, фактори командної згуртованості, механізми прийняття спільних рішень, а також особливості використання командних форм діяльності в управлінській практиці. Загальна кількість тестових завдань становить 30, що забезпечує достатню репрезентативність результатів. Результати тестування дають можливість визначити рівень розвитку теоретичних знань здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю та встановити ступінь їх систематизованості й усвідомленості. Тестування є зручним інструментом кількісного аналізу, яке було використано, як на констатувальному, так і на контрольному етапах педагогічного експерименту.

Результати діагностики рівня знань майбутніх менеджерів щодо сутності та механізмів командної взаємодії засвідчують загалом недостатній рівень їх розвитку на констатувальному етапі експериментального дослідження. В обох групах не зафіксовано жодного студента з високим рівнем знань, що є закономірним з огляду на те, що на момент проведення діагностики здобувачі першого курсу ще не вивчали жодної навчальної дисципліни, цілеспрямовано орієнтованої на формування знань про командну взаємодію.

Середній рівень знань виявлено у 44,7 % студентів ЕГ й 42,9 % КГ. Для цих здобувачів освіти характерне фрагментарне уявлення про командну взаємодію, засноване переважно на життєвому досвіді, інтуїтивному розумінні командної роботи або епізодичному ознайомленні з окремими поняттями («команда», «співпраця», «розподіл ролей») у межах загальноосвітніх дисциплін. Водночас такі знання не мають системного характеру, не підкріплені чітким усвідомленням механізмів командної

взаємодії, принципів ефективної командної роботи та ролі менеджера у командних процесах.

Низький рівень розвитку зафіксовано у більшості респондентів – 55,3 % ЕГ і 57,1 % КГ. Ці студенти продемонстрували поверхове розуміння сутності командної взаємодії, труднощі у визначенні її основних характеристик, функцій та умов ефективності. Їхні відповіді свідчать про домінування уявлень про індивідуальну діяльність і недостатнє усвідомлення значення командної роботи в майбутній професійній діяльності менеджера.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що рівень знань про командну взаємодію у майбутніх менеджерів на початковому етапі навчання є переважно низьким або середнім і формується стихійно, без цілеспрямованого педагогічного впливу. Це обґрунтовує необхідність упровадження спеціально організованих освітніх заходів і тренінгових технологій, спрямованих на системне формування знань про командну взаємодію у процесі фахової підготовки студентів закладів фахової передвищої освіти.

Для діагностики показника «наявність умінь командної взаємодії» (співпраця, комунікація, прийняття спільних рішень) було застосовано методику самооцінювання (Додаток Д 5), що ґрунтується на рефлексивному аналізі власної поведінки здобувачів освіти у процесі командної діяльності. Опитувальник містить твердження, згруповані за трьома блоками відповідно до основних умінь командної взаємодії: уміння співпрацювати, здійснювати ефективну командну комунікацію та брати участь у спільному прийнятті рішень. Кожне твердження оцінюється за п'ятибальною шкалою, що дає можливість зафіксувати не лише наявність умінь, а й ступінь їх усвідомленого прояву.

Застосування методики дає змогу виявити, наскільки майбутні менеджери готові до активної участі в командній роботі, чи здатні вони узгоджувати власні дії з діями інших, аргументовано висловлювати позицію, слухати партнерів і нести відповідальність за командні рішення.

Самооцінювання розглядається як важливий елемент розвитку рефлексивності, що є суттєвим для професійного становлення майбутнього менеджера.

Результати самооцінювання умінь командної взаємодії засвідчують певну невідповідність між суб'єктивним уявленням студентів про власні командні вміння та їхнім реальним рівнем розвитку, що є закономірним для здобувачів першого курсу закладів фахової передвищої освіти. На початковому етапі професійної підготовки студенти ще не мають достатнього досвіду участі в командній роботі, а отже, їхні оцінки ґрунтуються переважно на інтуїтивному сприйнятті власних можливостей, а не на усвідомленому аналізі реальних командних дій.

Так, високий рівень самооцінювання умінь командної взаємодії задекларували 8,5 % студентів ЕГ та 11,9 % КГ. Такі здобувачі освіти схильні оцінювати себе як активних учасників командної роботи, упевнених у здатності взаємодіяти з іншими, брати участь у прийнятті спільних рішень і досягати командних результатів. Водночас, з огляду на обмежений досвід реальної командної взаємодії на першому курсі, подібна самооцінка може мати завищений характер і не завжди відповідати об'єктивним показникам, зафіксованим викладачами під час виконання практичних командних завдань.

Переважає більшість респондентів віднесла себе до середнього рівня розвитку умінь командної взаємодії (53,2 % в ЕГ і 52,4 % у КГ). Для цієї групи студентів характерне усвідомлення окремих умінь командної роботи (участь у спільному обговоренні, виконання доручень, епізодична взаємодія з членами команди), проте відсутня впевненість у власній здатності системно й відповідально діяти в команді. Самооцінка таких здобувачів є відносно стриманою, але водночас не завжди враховує складність реальних командних процесів, що також зумовлює розбіжності з результатами зовнішнього оцінювання.

Низький рівень самооцінювання умінь командної взаємодії продемонстрували 38,3 % студентів ЕГ та 35,7 % КГ. Ці респонденти, як правило, усвідомлюють власні труднощі у взаємодії з іншими, невпевненість у командній роботі, схильність до індивідуальної діяльності або уникання відповідальності за спільний результат. Разом із тим така самооцінка часто супроводжується заниженням власних можливостей і потребує педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток упевненості, позитивного досвіду командної взаємодії та поступового залучення до колективних форм діяльності.

Загалом результати самооцінювання умінь командної взаємодії підтверджують, що на першому курсі коледжу суб'єктивне бачення студентами власних командних умінь є нестійким і часто не повністю корелює з об'єктивними результатами експертного оцінювання. Це підкреслює доцільність поєднання самооцінки з практичними командними завданнями й зовнішнім оцінюванням, а також актуалізує необхідність цілеспрямованого формування реалістичної рефлексивної позиції майбутніх менеджерів щодо власної готовності до командної взаємодії.

Для об'єктивної перевірки розвитку умінь командної взаємодії було використано практичне командне завдання «Командне рішення» (Додаток Д б), виконання якого передбачає безпосередню участь здобувачів освіти у спільній діяльності. Методика орієнтована на виявлення реального рівня прояву співпраці, комунікації та здатності до колективного прийняття рішень у процесі виконання професійно орієнтованого завдання. Здобувачі фахової передвищої освіти працювали у малих групах, виконуючи кейсове або проблемне завдання, наближене до управлінської практики. У ході виконання завдання спостерігається характер взаємодії між учасниками, ступінь їх залученості, здатність домовлятися, розподіляти ролі та відповідальність, а також орієнтація на спільний результат.

Оцінювання здійснюється на основі спостереження викладача за задалегідь визначеними показниками (доцільність застосування тренінгових технологій; уміння організувати командну взаємодію; методична

грамотність). Така форма діагностики дає можливість доповнити результати самооцінювання даними про фактичну поведінку майбутніх менеджерів у командній роботі, що підвищує надійність отриманих результатів.

Результати оцінювання здатності здобувачів освіти до співпраці, ефективної комунікації та спільного прийняття рішень у процесі професійно орієнтованої діяльності засвідчують загалом недостатній рівень розвитку цього показника як в експериментальній, так і в контрольній групах. Високий рівень здатності до співпраці продемонструвала незначна кількість респондентів: 4,3 % студентів ЕГ і 7,2 % КГ. Ці здобувачі виявляли готовність до конструктивної взаємодії з іншими членами команди, вміння ініціювати та підтримувати професійний діалог, брати участь у колективному обговоренні й аргументовано відстоювати власну позицію з урахуванням думок інших. Водночас нечисленність цієї групи свідчить про те, що наявна здатність до ефективної співпраці на початковому етапі навчання є радше винятком, ніж закономірністю.

Середній рівень здатності до співпраці зафіксовано майже у половини опитаних: 48,9 % ЕГ та 47,6 % КГ. Для цих студентів характерною є ситуативна готовність до командної взаємодії: вони можуть долучатися до спільної діяльності, підтримувати комунікацію та брати участь у прийнятті рішень за умови чітко визначених ролей, зрозумілих завдань і зовнішнього організаційного впливу з боку викладача. Разом із тим ускладнення професійної ситуації або необхідність самостійного прийняття відповідальності часто знижує ефективність їхньої взаємодії у команді.

Низький рівень здатності до співпраці виявлено у 46,8 % студентів ЕГ і 45,2 % КГ. Ці респонденти демонстрували труднощі у встановленні продуктивної комунікації, схильність уникати активної участі у груповій роботі або перекладати відповідальність за спільні рішення на інших членів команди. У процесі виконання професійно орієнтованих завдань вони частіше орієнтувалися на індивідуальні дії, ніж на узгоджену командну взаємодію.

Загалом отримані результати свідчать про те, що здатність до співпраці, ефективної комунікації та спільного прийняття рішень у майбутніх менеджерів перебуває на стадії становлення й формується переважно стихійно, без цілеспрямованої педагогічної підтримки. Подібність показників в експериментальній і контрольній групах підтверджує вихідну рівність груп і водночас актуалізує необхідність впровадження спеціально організованих освітніх і тренінгових технологій, спрямованих на розвиток командної взаємодії у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів.

Для діагностики показника «здатність застосовувати тренінгові технології у командній роботі» було розроблено спеціальне проєктно-тренінгове завдання, спрямоване на перевірку вмінь здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю планувати й використовувати тренінгові технології для організації командної взаємодії (Додаток Д 7). Зміст завдання передбачає розробку фрагмента тренінгового заняття або мінітренінгу, орієнтованого на розв'язання конкретної командної проблеми. У процесі виконання завдання здобувачі освіти мали визначити мету тренінгу, дібрати відповідні тренінгові вправи, спланувати послідовність їх проведення та передбачити очікувані результати.

Методика дає можливість оцінити не лише рівень обізнаності з тренінговими технологіями, а й уміння застосовувати їх у практичній діяльності, адаптувати до конкретної команди й забезпечувати активну взаємодію учасників. Таким чином, проєктно-тренінгове завдання виступає, на нашу думку, ефективним інструментом діагностики діяльнісного аспекту професійної готовності майбутніх менеджерів.

Результати виконання практичного завдання «Тренінг для команди», спрямованого на визначення здатності здобувачів фахової передвищої освіти застосовувати елементи тренінгових технологій для організації ефективної командної взаємодії, засвідчили загалом низький рівень розвитку цього показника в обох групах. Так, високий рівень здатності до застосування тренінгових технологій продемонстрував лише один студент КГ (2,4 %), тоді як в ЕГ таких здобувачів не виявлено. Цей результат свідчить про те, що

здатність самостійно добирати доцільні тренінгові вправи відповідно до поставленої мети, організувати командну взаємодію із залученням усіх учасників, здійснювати розподіл ролей і забезпечувати методично грамотну структуру заняття з елементами рефлексії є поодиноким явищем на початковому етапі професійної підготовки.

Середній рівень зафіксовано практично у половини студентів (48,9 %) експериментальної групи та 47,6 % контрольної групи. Для цих здобувачів характерною є часткова здатність до використання елементів тренінгових технологій: запропоновані ними вправи загалом відповідали заявленій меті, проте структура тренінгу була недостатньо логічною або завершеною, спостерігалися труднощі в організації командної взаємодії, зокрема в залученні всіх учасників та чіткому розподілі ролей. Рефлексивний компонент у більшості випадків мав формальний або фрагментарний характер.

Низький рівень виявлено у більше ніж половини студентів експериментальної групи (51,1 %) та половини контрольної групи (50 %). Ці здобувачі освіти демонстрували невміння обґрунтовано добирати тренінгові вправи відповідно до мети, обмежену здатність організувати командну взаємодію, а також відсутність цілісного розуміння структури тренінгового заняття. Часто фіксувалися епізодичні спроби організації роботи в групі без усвідомлення ролі тренінгових технологій у забезпеченні ефективної командної діяльності.

Отримані результати цілком закономірні з огляду на те, що майбутні менеджери-першокурсники ще не мали можливості опанувати дисципліни або спеціальні модулі, спрямовані на формування навичок командної взаємодії та застосування тренінгових технологій у професійній діяльності. Подібність показників експериментальної та контрольної груп підтверджує їхню вихідну однорідність і водночас актуалізує доцільність цілеспрямованого впровадження тренінгових технологій як педагогічного засобу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Доповненням до проектно-тренінгового завдання слугувала картка самооцінювання (Додаток Д 8), спрямована на виявлення суб'єктивної готовності здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю до використання тренінгових технологій у командній роботі. Методика орієнтована на аналіз власних уявлень, установок і впевненості щодо виконання ролі учасника або організатора тренінгу. Самооцінювання здійснюється шляхом оцінки тверджень, що відображають різні аспекти застосування тренінгових технологій: підбір вправ, організація командної взаємодії, фасилітація обговорень, проведення рефлексії та оцінювання результатів. Отримані результати дають можливість виявити рівень усвідомленої готовності майбутніх менеджерів до використання тренінгових технологій у майбутній професійній діяльності.

Результати самооцінювання здатності здобувачів фахової передвищої освіти застосовувати тренінгові технології у командній роботі засвідчили відсутність високого рівня розвитку цього показника, як в експериментальній, так і в контрольній групах. Така ситуація вказує на те, що студенти усвідомлюють власну недостатню підготовленість до використання тренінгових технологій у процесі командної взаємодії та не схильні завищувати оцінку своїх можливостей.

Середній рівень самооцінювання зафіксовано у 48,9 % студентів ЕГ та 52,4 % КГ. Ці здобувачі освіти вважають, що частково володіють уміннями застосовувати тренінгові технології, однак потребують чітких методичних орієнтирів, зразків і супроводу з боку викладача. Їхні відповіді свідчать про наявність загального уявлення про тренінгові форми роботи без достатнього досвіду їх практичної реалізації у командній діяльності.

Низький рівень самооцінювання здатності застосовувати тренінгові технології виявлено у більше ніж половини студентів ЕГ (51,1 %) та майже половини КГ (47,6 %). Для цих здобувачів характерним є усвідомлення браку знань і практичних умінь щодо організації тренінгових занять, труднощі у виборі адекватних вправ, а також невпевненість у власній здатності координувати командну роботу з використанням тренінгових технологій.

Важливим є те, що результати самооцінювання загалом узгоджуються з даними експертної оцінки, отриманими під час виконання практичного завдання «Тренінг для команди». Це свідчить про достатньо реалістичне сприйняття студентами власних можливостей і підтверджує початковий рівень розвитку досліджуваного показника. Отримані результати є закономірними з огляду на те, що майбутні менеджери навчаються на першому курсі і ще не мали системної підготовки з питань застосування тренінгових технологій у професійно орієнтованій командній діяльності.

Представимо узагальнені результати визначення показників когнітивно-діяльнісного критерію в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Результати оцінювання когнітивно-діяльнісного критерію готовності до командної взаємодії майбутніх менеджерів

Групи	Діагностичний інструментарій	Рівні когнітивно-діяльнісного критерію					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (42)	Тест	-	-	18	42,9	24	57,1
	Опитувальник самооцінювання умінь	5	11,9	22	52,4	15	35,7
	Практичне командне завдання	3	7,2	20	47,6	19	45,2
	Проектно-тренінгове завдання	1	2,4	20	47,6	21	50
	Картка самооцінювання	-	-	22	52,4	20	47,6
	Узагальнені результати	2	4,8	20	47,6	20	47,6
ЕГ (47)	Тест	-	-	21	44,7	26	55,3
	Опитувальник самооцінювання умінь	4	8,5	25	53,2	18	38,3
	Практичне командне завдання	2	4,3	23	48,9	22	46,8
	Проектно-тренінгове завдання	-	-	23	48,9	24	51,1
	Картка самооцінювання	-	-	23	48,9	24	51,1
	Узагальнені результати	1	2,2	23	48,9	23	48,9

Узагальнені результати розвитку когнітивно-діяльнісного критерію готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії засвідчили переважання середнього та низького рівнів як у контрольній, так і в експериментальній групах. Так, у КГ середній і низький рівні зафіксовано у рівних частках – по 47,6 % респондентів, тоді як високий рівень продемонстрували лише 4,8 % студентів. В ЕГ спостерігається аналогічна тенденція: по 48,9 % здобувачів освіти перебувають на середньому та низькому рівнях, а високий рівень розвитку когнітивно-діяльнісного критерію виявлено лише у 2,2 % студентів.

Отримані результати свідчать про те, що у більшості майбутніх менеджерів знання щодо сутності, механізмів і принципів командної взаємодії мають фрагментарний характер і не підкріплені системним практичним досвідом. Середній рівень розвитку когнітивно-діяльнісного критерію характеризується наявністю загальних уявлень про командну роботу, усвідомленням окремих аспектів співпраці та комунікації, однак недостатнім розвитком практичних умінь організації командної діяльності та застосування тренінгових технологій у професійно орієнтованих ситуаціях.

Низький рівень цього критерію виявляється у відсутності цілісних знань про командну взаємодію, труднощах у виконанні практичних командних завдань, невпевненості у процесі спільного прийняття рішень та неспроможності самостійно добирати й застосовувати тренінгові технології для організації ефективної командної роботи. Для таких здобувачів освіти характерним є переважання інтуїтивних або ситуативних дій, що не ґрунтуються на усвідомлених професійних алгоритмах.

Важливо зазначити, що студенти з високим рівнем розвитку когнітивно-діяльнісного критерію свідчить не стільки про системну підготовку, скільки про наявність індивідуального досвіду командної діяльності, сформованого поза межами освітнього процесу. Загалом отримані результати є закономірними з огляду на те, що здобувачі фахової передвищої освіти управлінського профілю навчаються на першому курсі навчання та ще

не вивчали навчальних дисциплін, цілеспрямовано орієнтованих на формування умінь командної взаємодії з використанням тренінгових технологій.

Таким чином, узагальнені дані за когнітивно-діяльнісним критерієм підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на системне формування знань, розвиток практичних умінь командної взаємодії та поетапне опанування тренінгових технологій у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів.

Показниками рефлексивно-комунікативного критерію були такі: здатність до рефлексії власної діяльності в команді; рівень розвитку емпатії та соціального сприйняття і наявність навичок конструктивної комунікації та зворотного зв'язку.

Для діагностики показника «здатність до рефлексії власної діяльності в команді» в межах рефлексивно-комунікативного критерію було використано анкету для визначення рівня розвитку рефлексії у командній взаємодії (Додаток Д 9). Зазначена методика спрямована на виявлення здатності особистості до аналізу власних дій, усвідомлення мотивів поведінки, оцінювання результатів діяльності та переосмислення досвіду взаємодії з іншими людьми.

Анкета містить твердження, що відображають такі аспекти рефлексії, як: усвідомлення власної ролі в команді; аналіз власних дій і рішень у процесі командної взаємодії; здатність оцінювати внесок у спільний результат; готовність до осмислення помилок і корекції поведінки в команді. Респондентам пропонується оцінити ступінь відповідності кожного твердження їх типовій поведінці за шкалою, що дає можливість здійснити кількісну обробку результатів. Підрахунок сумарного показника дає змогу визначити рівень розвитку рефлексії власної діяльності в команді. Застосування анкети дало змогу зафіксувати динаміку розвитку рефлексивних умінь майбутніх менеджерів у процесі впровадження тренінгових технологій. Результати анкетування представлено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Результати діагностики здатності майбутніх менеджерів до рефлексії власної діяльності в команді

Рівні розвитку рефлексії власної діяльності в команді	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	2,1	2	4,8
Середній	24	51,1	20	47,6
Низький	22	46,8	20	47,6
Загалом	47	100	42	100

Результати діагностики засвідчили переважання середнього та низького рівнів розвитку зазначеного показника як в експериментальній, так і в контрольній групах. Так, у ЕГ середній рівень рефлексії власної діяльності в команді виявлено у 51,1 % студентів, тоді як 46,8 % респондентів продемонстрували низький рівень, і лише 2,1 % – високий. У КГ розподіл результатів є подібним: середній і низький рівні зафіксовано відповідно у 47,6 % здобувачів освіти, а високий рівень розвитку рефлексивних умінь – лише у двох студентів (4,8 %).

Середній рівень розвитку здатності до рефлексії власної діяльності в команді свідчить про те, що більшість майбутніх менеджерів здатні частково аналізувати власну участь у командній роботі, усвідомлювати окремі успіхи й труднощі взаємодії, а також оцінювати результати спільної діяльності. Водночас така рефлексія має переважно ситуативний характер, не є системною та не завжди трансформується у свідоме коригування власної поведінки й способів взаємодії у команді.

Низький рівень прояву рефлексії власної діяльності в команді, який зафіксовано майже у половини опитаних майбутніх менеджерів, виявляється у недостатній здатності до осмислення власних дій і рішень у процесі командної взаємодії, обмеженому усвідомленні власного внеску в досягнення спільного результату та труднощах у прийнятті зворотного зв'язку від інших членів команди. Для таких здобувачів освіти характерною є орієнтація

переважно на виконання індивідуальних завдань без глибокого аналізу командної динаміки та власної ролі в ній.

Незначна частка студентів із високим рівнем розвитку рефлексії власної діяльності в команді свідчить про фрагментарний характер прояву цього показника та залежність від індивідуального досвіду участі у групових формах роботи. Загалом отримані результати є закономірними з огляду на початковий етап професійної підготовки майбутніх менеджерів і відсутність у них системного досвіду цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь у процесі командної взаємодії.

Для діагностики показника «рівня розвитку емпатії та соціального сприйняття» у межах рефлексивно-комунікативного критерію готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії було використано методику діагностики емоційної емпатії А. Меграбяна, Н. Епштейна, адаптовану до дослідження (Додаток Д 10). Зазначена методика спрямована на виявлення здатності особистості до емоційного розуміння інших людей, співпереживання, адекватного сприйняття емоційних і соціальних сигналів у процесі міжособистісної взаємодії. Для майбутніх менеджерів ці характеристики набувають особливої значущості, оскільки ефективна командна взаємодія неможлива без урахування емоційного стану партнерів, уміння прогнозувати їх реакції та будувати конструктивні міжособистісні стосунки.

У межах дослідження методику було адаптовано шляхом зміщення акценту з абстрактних міжособистісних відносин на ситуації командної навчально-професійної діяльності. Формулювання тверджень орієнтовано на виявлення того, наскільки здобувачі освіти управлінського профілю здатні розпізнавати емоційні прояви членів команди, розуміти причини їхньої поведінки, враховувати емоційний фон команди під час спільної роботи та виявляти готовність до емоційної підтримки.

Опитувальник передбачає оцінювання тверджень за п'ятибальною шкалою, що забезпечує можливість кількісного аналізу результатів.

Узагальнений показник дає можливість визначити рівень розвитку емпатії та соціального сприйняття здобувачів фахової передвищої освіти. Застосування цієї методики у поєднанні з іншими діагностичними інструментами дослідження дає можливість комплексно оцінити рефлексивно-комунікативну складову готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та простежити динаміку її розвитку у процесі впровадження тренінгових технологій. Результати опитувальника представлені в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Результати діагностики рівня розвитку емпатії та соціального сприйняття (за адаптованою методикою емоційної емпатії А. Меграбяна, Н. Епштейна)

Рівні розвитку емпатії та соціального сприйняття	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	4,2	2	4,8
Середній	21	44,7	19	45,2
Низький	24	51,1	21	50
Загалом	47	100	42	100

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчує, що в експериментальній і контрольній групах переважають середній та низький рівні розвитку емпатії та соціального сприйняття, що є складовими рефлексивно-комунікативного критерію. Зокрема, високий рівень емпатії та соціального сприйняття виявлено у незначної частини респондентів: 4,2 % в ЕГ та 4,8 % у КГ. Такий рівень характерний для осіб, які здатні глибоко розуміти емоційні стани інших, адекватно інтерпретувати соціальні сигнали, виявляти чутливість до переживань співрозмовника та ефективно вибудовувати міжособистісну взаємодію. Низькі показники цього рівня свідчить про обмежене поширення розвитку емпатійних та перцептивних умінь серед майбутніх менеджерів.

Середній рівень зафіксовано майже у половини здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю: 44,7 % в експериментальній та 45,2 % у контрольній групах. Для респондентів цієї групи характерна

ситуативна емпатійність, здатність до часткового розуміння емоційних станів інших та епізодичне врахування соціального контексту у процесі спілкування. Водночас такі прояви не є стійкими та залежать від зовнішніх умов і особистої зацікавленості у взаємодії.

Найбільш чисельною є група студентів із низьким рівнем емпатії та соціального сприйняття (51,1 % в ЕГ та 50 % у КГ). Це свідчить про труднощі в розпізнаванні емоцій інших людей, недостатню здатність до співпереживання, формальний характер міжособистісної взаємодії та обмежену рефлексію власної комунікативної поведінки. Такий рівень розвитку показника негативно впливає на ефективність комунікації та ускладнює побудову конструктивних соціальних відносин.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп демонструє відсутність статистично значущих відмінностей між ними на констатувальному етапі дослідження. Це підтверджує їхню порівнюваність і створює передумови для подальшої перевірки ефективності формувального впливу, спрямованого на розвиток емпатії та соціального сприйняття як важливих складових рефлексивно-комунікативного критерію.

Для перевірки показника «наявність навичок конструктивної комунікації та зворотного зв'язку» в межах рефлексивно-комунікативного критерію використано анкету для діагностики рівня комунікативних умінь у командній взаємодії (Додаток Д 11). Розроблена анкета спрямована на виявлення здатності особистості до встановлення контактів, ефективного спілкування, ініціативності у взаємодії з іншими. Означені характеристики набувають особливого значення для майбутніх менеджерів, оскільки саме комунікативні вміння забезпечують узгодженість дій команди, конструктивний обмін думками, запобігання конфліктам і досягнення спільного результату. Акцент зроблено на таких аспектах комунікації, як-от: вміння висловлювати власну думку в команді; здатність слухати та чути партнерів; готовність до діалогу й аргументованого обговорення; участь у спільному прийнятті рішень; конструктивне реагування на критику.

Студентам-менеджерам необхідно було оцінити твердження, що описують типові ситуації командної взаємодії, обравши один із варіантів відповіді («так», «іноді», «ні» або за шкалою частоти прояву поведінки). Результати анкетування представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Результати діагностики рівня розвитку комунікативних умінь у командній взаємодії

Рівні розвитку комунікативних умінь у командній взаємодії	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	2,1	2	4,8
Середній	21	44,7	22	52,4
Низький	25	53,2	18	42,8
Загалом	47	100	42	100

Аналіз розподілу респондентів за рівнями розвитку комунікативних умінь у командній взаємодії показав, що високий рівень виявлено лише у поодиноких здобувачів: 2,1 % в ЕГ та 4,8 % у КГ. Такі студенти характеризуються розвиненою здатністю до ініціювання й підтримки комунікації, вмінням аргументовано висловлювати власну позицію, слухати інших членів команди, координувати спільні дії та конструктивно розв'язувати комунікативні труднощі. Водночас незначна кількість таких здобувачів свідчить про те, що для більшості першокурсників зазначені вміння ще не стали стійкими особистісними утвореннями.

Середній рівень прояву комунікативних умінь у командній взаємодії зафіксовано у 44,7 % здобувачів експериментальної та 52,4 % контрольної груп. Для цієї категорії студентів характерна наявність базових комунікативних умінь, які проявляються переважно в сприятливих умовах спільної діяльності. Вони здатні до взаємодії в команді, однак часто потребують зовнішньої підтримки, чіткої організації діяльності та керівної ролі викладача. Комунікативна активність таких здобувачів є ситуативною, а

вміння співпрацювати – недостатньо усвідомленими та рефлексивно опрацьованими.

Найбільшою за чисельністю є група здобувачів із низьким рівнем розвитку комунікативних умінь у командній взаємодії (53,2 % в ЕГ та 42,8 % у КГ). Це свідчить про труднощі в налагодженні міжособистісної взаємодії, невпевненість у комунікативних ситуаціях, обмежену здатність до відкритого обміну думками, уникнення активної участі в командній роботі або, навпаки, неузгоджену поведінку, що ускладнює групову діяльність. Такий рівень є закономірним для першокурсників, які перебувають на етапі адаптації до нових умов навчання, професійної спрямованості та соціального середовища.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної й контрольної груп засвідчує відсутність суттєвих відмінностей між ними на початковому етапі дослідження, що підтверджує їхню однорідність і забезпечує коректність подальшого педагогічного експерименту. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого формування комунікативних умінь у командній взаємодії у здобувачів фахової передвищої освіти, зокрема майбутніх менеджерів, шляхом упровадження тренінгових технологій, які сприятимуть розвитку рефлексії, комунікативної активності, умінь співпраці та ефективної взаємодії в команді.

Узагальнені результати рефлексивно-комунікативного критерію представлені в табл. 3.10.

Узагальнення результатів діагностики рефлексивно-комунікативного критерію засвідчує, що на констатувальному етапі дослідження переважна більшість першокурсників має середній та низький рівні розвитку зазначеного критерію.

Згідно з узагальненими результатами, високий рівень виявлено у незначної кількості респондентів як у контрольній (4,8 %), так і в експериментальній групах (2,1 %). Такі здобувачі характеризуються здатністю до рефлексії власної комунікативної поведінки, розвиненою емпатійністю, умінням ефективно взаємодіяти з іншими членами команди,

усвідомлювати спільну мету та координувати власні дії з діями інших. Водночас мінімальна представленість цього рівня свідчить про те, що зазначені якості ще не набули системного характеру в більшості першокурсників.

Таблиця 3.10

Результати розвитку рефлексивно-комунікативного критерію готовності до командної взаємодії майбутніх менеджерів

Групи	Діагностичний інструментарій	Рівні розвитку рефлексивно-комунікативного критерію					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (42)	Методика визначення рівня рефлексії у команді	2	4,8	20	47,6	20	47,6
	Адаптована методика емоційної емпатії	2	4,8	19	45,2	21	50
	Методика діагностики рівня комунікативних умінь у командній взаємодії	2	4,8	22	52,4	18	42,8
	Узагальнені результати	2	4,8	20	47,6	20	47,6
ЕГ (47)	Методика визначення рівня рефлексії у команді	1	2,1	24	51,1	22	46,8
	Адаптована методика емоційної емпатії	2	4,2	21	44,7	24	51,1
	Методика діагностики рівня комунікативних умінь у командній взаємодії	1	2,1	21	44,7	25	53,2
	Узагальнені результати	1	2,1	22	46,8	24	51,1

Середній рівень прояву рефлексивно-комунікативного критерію є домінуючим у КГ (47,6 %) та майже рівнозначно представлений в ЕГ (46,8 %). Для здобувачів цього рівня характерна наявність окремих елементів рефлексивності, емпатії та комунікативних умінь, які проявляються ситуативно та значною мірою залежать від зовнішніх умов організації командної роботи. Вони здатні до взаємодії в групі, однак не завжди

усвідомлюють власну роль у команді, потребують педагогічного супроводу та спеціально організованих умов для розвитку навичок командної взаємодії.

Найбільш чисельною в ЕГ є група здобувачів із низьким рівнем розвитку рефлексивно-комунікативного критерію (51,1 %), тоді як у КГ цей показник становить 47,6 %. Низький рівень характеризується недостатнім розвитком рефлексивних умінь, обмеженою здатністю до емпатійного розуміння інших, труднощами у встановленні ефективної комунікації, невпевненістю у командній взаємодії або схильністю до пасивної позиції в групі. Такий стан є типовим для здобувачів освіти першого року навчання, які перебувають на етапі адаптації до нових соціально-професійних умов та ще не мають достатнього досвіду командної діяльності.

Порівняльний аналіз узагальнених результатів експериментальної та контрольної груп засвідчує їхню однорідність за рівнями розвитку рефлексивно-комунікативного критерію, що підтверджує коректність формування вибірки та створює надійні передумови для реалізації формувального етапу педагогічного експерименту.

Представимо отримані результати констатувального етапу експерименту за всіма критеріями у табл. 3.11 і на рис. 3.1.

Таблиця 3.11

Розподіл студентів-менеджерів КГ і ЕГ за рівнями готовності до командної взаємодії (констатувальний етап експерименту)

Групи	Компоненти	Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (42)	Мотиваційно-ціннісний	2	4,8	21	50	19	45,2
	Когнітивно-діяльнісний	2	4,8	20	47,6	20	47,6
	Рефлексивно-комунікативний	2	4,8	20	47,6	20	47,6
	Узагальнені результати	2	4,8	20	47,6	20	47,6
ЕГ (47)	Мотиваційно-ціннісний	2	4,3	22	46,8	23	48,9
	Когнітивно-діяльнісний	1	2,2	23	48,9	23	48,9
	Рефлексивно-комунікативний	1	2,1	22	46,8	24	51,1
	Узагальнені результати	1	2,1	22	46,8	24	51,1

Узагальнений аналіз результатів констатувального етапу експерименту за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним та рефлексивно-комунікативним критеріями засвідчує, що готовність студентів-менеджерів до командної взаємодії переважно перебуває на середньому та низькому рівнях як у контрольній, так і в експериментальній групах.

Високий рівень готовності до командної взаємодії за всіма критеріями виявлено у незначній кількості студентів обох груп. У КГ цей показник стабільно становить 4,8 %, тоді як в ЕГ – від 2,1 % до 4,3 %, а за узагальненими результатами – 2,1 %. Студенти з високим рівнем характеризуються стійкою мотивацією до командної роботи, усвідомленням її цінності для майбутньої професійної діяльності, наявністю системних знань про принципи командної взаємодії, комунікативними вміннями та здатністю до рефлексії власної поведінки в команді. Водночас мінімальна представленість цього рівня свідчить про те, що для більшості першокурсників готовність до командної взаємодії ще не набула інтегрованого й усвідомленого характеру.

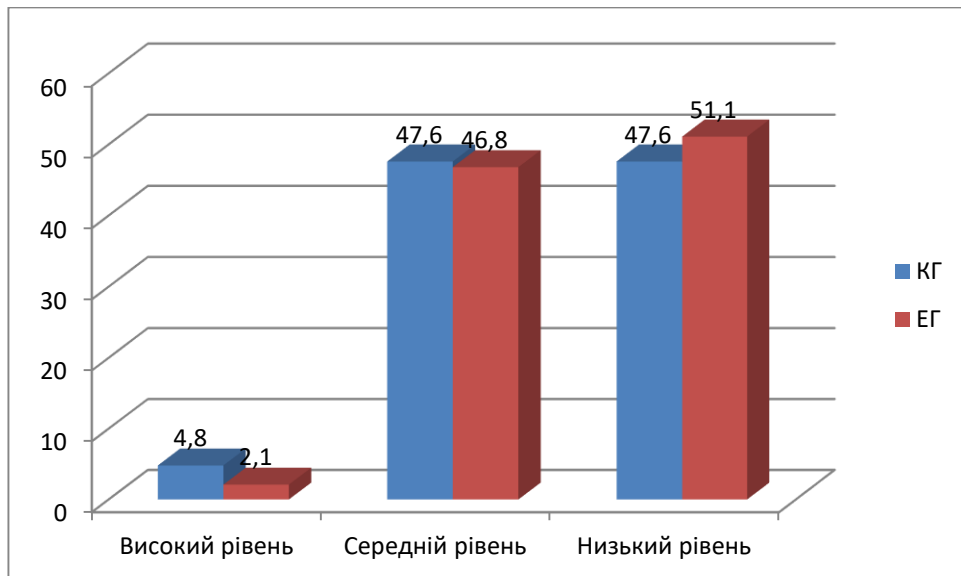


Рис. 3.1. Рівні готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії в ЕГ і КГ (за результатами констатувального етапу експерименту)

Середній рівень готовності до командної взаємодії є домінуючим у структурі результатів обох груп. У КГ він становить 47,6 % за узагальненими результатами, а в ЕГ – 46,8 %. Студенти цього рівня виявляють позитивне відношення до командної роботи, володіють окремими знаннями й вміннями командної взаємодії, однак їх прояв є ситуативним і залежить від умов організації навчальної діяльності. Командна взаємодія таких студентів потребує зовнішньої регуляції, чітко визначених ролей і педагогічного супроводу, а рефлексія власної участі в команді має фрагментарний характер.

Низький рівень готовності до командної взаємодії виявлено у значній частини першокурсників, особливо в ЕГ (51,1 % за узагальненими результатами), тоді як у КГ цей показник становить 47,6 %. Для майбутніх менеджерів із низьким рівнем характерна недостатній прояв мотивації до командної роботи, поверхневе розуміння її значущості для майбутньої професії менеджера, обмежені знання щодо принципів ефективною командної роботи, труднощі в комунікації та низький рівень рефлексії власної поведінки в групі. Такі студенти часто займають пасивну або неузгоджену позицію в команді, що ускладнює досягнення спільного результату.

Порівняльний аналіз узагальнених результатів контрольної та експериментальної груп засвідчує відсутність суттєвих відмінностей між ними за рівнями готовності до командної взаємодії на констатувальному етапі експерименту. Це підтверджує однорідність вибірки та створює об'єктивні передумови для реалізації формувального етапу дослідження, спрямованого на підвищення рівня готовності студентів-менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

3.2. Організація і методика проведення експериментального дослідження щодо реалізації моделі та організаційно-педагогічних умов підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, зокрема з'ясування сутності та структури відповідної готовності, обґрунтування моделі її формування, визначення критеріїв, показників і рівнів оцінювання, а також виокремлення організаційно-педагогічних умов її ефективного формування, став підґрунтям для організації дослідно-експериментальної роботи.

Метою експериментального дослідження була перевірка ефективності запропонованої моделі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії. Відповідно до сформульованої мети визначено такі основні завдання:

- 1) розробити та експериментально перевірити модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії із використанням тренінгових технологій;
- 2) обґрунтувати критерії, показники та рівні розвитку готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії;
- 3) проаналізувати вплив визначених організаційно-педагогічних умов і впровадженої моделі на результативність підготовки майбутніх менеджерів.

Реалізація поставлених завдань передбачала поетапне проведення педагогічного експерименту, який охоплював констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Відповідно до логіки дослідження дослідно-експериментальна робота здійснювалася у три взаємопов'язані етапи.

На *першому етапі* (2022–2023 рр.) було виконано такі завдання:

- здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- проаналізовано нормативно-правові документи, що регламентують організацію освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти;
- уточнено мету, об'єкт, предмет, завдання, методи та гіпотезу дослідження;
- розроблено модель і визначено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій;
- розроблено комплекс тренінгів, кейсів, тренінгових вправ для майбутніх менеджерів;

На другому етапі (2023–2024 рр.) у межах *констатувального етапу експерименту* здійснювалися:

- поглиблене теоретичне опрацювання проблеми підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії;
- обґрунтування критеріїв, показників і рівнів розвитку готовності до командної взаємодії;
- підбір і апробація діагностичного інструментарію дослідження;
- визначено склад експериментальної та контрольної груп, здійснено діагностику вихідного рівня розвитку готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії та проведено аналіз отриманих результатів.

На третьому етапі (2024–2025 рр.) у процесі *формуванняльного етапу експерименту* було виконано такі види роботи:

- розроблено змістове наповнення, визначено етапи та методику реалізації формуванняльного експерименту;
- впроваджено й експериментально апробовано модель та організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти;

- проведено повторну діагностику рівнів сформованості готовності до командної взаємодії у студентів контрольної та експериментальної груп;
- здійснено статистичну обробку результатів дослідження, їх порівняльний аналіз і теоретичне узагальнення;
- виявлено та проаналізовано динаміку змін рівнів сформованості готовності до командної взаємодії;
- узагальнено результати експерименту та сформульовано висновки.

Експериментальне дослідження ґрунтувалося на порівнянні результатів двох вибірок – експериментальної та контрольної груп студентів, що зумовлює його належність до порівняльного типу дослідження. Логіку та послідовність проведення педагогічного експерименту, спрямованого на підготовку майбутніх менеджерів до командної взаємодії, представлено на рис. 3.2.



Рис. 3.2. Схема організації педагогічного експерименту

Подана схема відображає основні етапи експериментального дослідження та дає змогу простежити динаміку змін рівнів сформованості готовності до командної взаємодії в експериментальній і контрольній групах.

В дослідно-експериментальній роботі брали участь здобувачі освіти управлінського профілю трьох закладів фахової передвищої освіти:

Тернопільського кооперативного фахового коледжу, Відокремленого структурного підрозділу «Тернопільський фаховий коледж» Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Ковельського промислово-економічного фахового коледжу.

На констатувальному етапі експерименту було проведено вибірку та вирівнювання експериментальної та контрольної груп. Для забезпечення репрезентативності вибірки дотримувалися таких умов:

- наповнюваність – експериментальна група – 47 студентів, контрольна група – 42 студентів;
- рік і форма навчання – обидві групи очної форми навчання, перший курс, початок навчання – 2022–2023 н. р.;
- спеціальність – 073 Менеджмент;
- кваліфікація випускника – фаховий молодший бакалавр;
- початок експерименту та початок вивчення здобувачами освіти освітніх компонентів збігалися за часом;
- рівень успішності та вік здобувачів освіти істотно не відрізнялися.

Відповідно до наведених вище критеріїв експериментальна та контрольна групи студентів виявилися цілком подібними.

На початку навчання проводився діагностичний зріз, що дав змогу визначити рівні прояву готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Для цього був використаний спеціально розроблений діагностичний інструментарій, що складався з авторських анкет, тестових, командних і тренінгових завдань, самооцінювання й психодіагностичної методики, адаптованої до дослідження. Результати констатувального етапу експерименту представлені в п. 3.1. Було встановлено, що студенти експериментальної та контрольної груп мають приблизно рівні стартові можливості. Як висновок, за результатами діагностичного зрізу зазначимо, що експериментальна та контрольна групи є подібними за рівнями готовності до командної взаємодії.

Впровадження розробленої моделі здійснювалося в ЕГ. У КГ процес навчання відбувався за традиційною методикою. На наступному етапі педагогічного експерименту було впроваджено розроблену модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії за допомогою тренінгових технологій в освітній процес ЕГ. Відповідно до запропонованої моделі навчання здійснювалося протягом 7 семестрів (1, 2, 3 курси). Провідною формою діяльності була командна робота.

На початку навчання здобувачів ЕГ було ознайомлено з правилами командної роботи (Додаток Е), що сприяло її усвідомленій організації під час реалізації комплексу тренінгів. Проведення тренінгів здійснювалося з урахуванням поетапної логіки підготовки:

- 1) I курс – адаптація та первинне командування;
- 2) II курс – розвиток комунікації, розподіл ролей і налагодження взаємодії;
- 3) III курс – розвиток лідерства, прийняття рішень і управління конфліктами;
- 4) IV курс – підготовка до створення ефективної управлінської команди (додаток Ж).

На другому курсі командна робота була орієнтована на вирішення кейсів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Приклади кейсів представлено в Додатку И.

Робота з кожним кейсом здійснювалася поетапно та передбачала реалізацію *підготовчого етапу*, зміст якого охоплював ознайомлення студентів ЕГ із ситуацією, її первинний аналіз, обговорення представленої інформації, формулювання проблеми та узагальнення отриманих висновків.

На цьому етапі здобувачі освіти ЕГ детально опрацьовували зміст кейсу, брали участь у його колективному обговоренні та визначенні ключових проблемних аспектів. Важливим завданням було забезпечення активного залучення всіх учасників до спільної роботи для формування навичок колективного аналізу та узгодження позицій. Для цього

застосовувалися фронтальні та групові форми організації навчальної діяльності, що стимулювали взаємодію, обмін думками та спільний пошук рішень.

На початку роботи увага була акцентована на необхідності активної участі кожного студента в обговоренні, підкреслюючи, що підсумкове оцінювання враховує індивідуальний внесок у командну діяльність. Такий підхід сприяв підвищенню мотивації майбутніх менеджерів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та формуванню відповідальності не лише за власні результати, а й за ефективність роботи команди загалом.

Після ознайомлення зі змістом кейсу застосовувалися вправи ігрового і тренінгового характеру (Додаток К), спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності та залучення всіх учасників до спільної роботи. Зокрема, використовувалася вправа «Снігова куля», яка передбачала колективне відтворення змісту кейсу з дотриманням логічної послідовності. Перший студент формулював початкове речення, наступний – повторював його та доповнював власним, і так далі. Такий підхід забезпечував залучення кожного студента до опрацювання матеріалу та давав можливість контролювати рівень залученості учасників до роботи з кейсом.

Для розвитку навичок пошуку та структурування інформації застосовували вправу «Пошук інформації», яка орієнтувала студентів ЕГ на активну аналітичну діяльність і комунікативну взаємодію запитально-відповідного характеру. На основі тексту кейсу майбутні менеджери склали план монологічного висловлювання з досліджуваної проблеми, добираючи до кожного пункту відповідну інформацію. У подальшому це слугувало основою для підготовки тематичних повідомлень і організації групових дискусій. Так, під час вивчення теми «Управління конфліктами в команді» студенти визначали в кейсі причини виникнення конфліктних ситуацій, аргументували власну позицію щодо їх розв'язання, демонструючи розуміння проблеми. Така робота сприяла розвитку критичного мислення,

уміння відстоювати власну точку зору та створювала підґрунтя для генерування оригінальних ідей у процесі командної взаємодії.

Окрім цього студентам було запропоновано вправу «Бліц-обговорення», яка передбачала організацію дискусії щодо конфліктних ситуацій і причин їх виникнення. Обмін думками, перевірка правильності розуміння змісту кейсу, аргументація власної позиції та прогнозування можливих наслідків здійснювалися в умовах обмеженого часу. Такий формат роботи стимулював пізнавальну активність здобувачів освіти, сприяв розвитку оперативності мислення та формував відповідальне відношення до виконання завдань. Зазначені види діяльності сприяли формуванню навичок командної взаємодії, розвитку здатності до самоосвітньої діяльності, оскільки студенти самостійно здійснювали пошук необхідної інформації для розв'язання проблем, представлених у кейсах.

Результати початкового етапу дослідно-експериментальної роботи засвідчили диференціацію рівнів готовності студентів до командної взаємодії. Здобувачі з високим і достатнім рівнями активно включалися в обговорення, ініціювали висловлення ідей щодо можливих проблем, окреслених у кейсах, та намагалися їх аргументувати. Студенти із середнім рівнем здебільшого обмежувалися висловленням власної думки без належного її обґрунтування. Натомість здобувачі з низьким рівнем готовності до командної взаємодії виявляли пасивність у дискусії, що потребувало додаткового педагогічного супроводу з боку викладача, зокрема використання навідних запитань з метою залучення їх до спільної роботи над розв'язанням проблеми.

Другий етап роботи з кейсом – *проміжний* – передбачав організацію діяльності студентів у малих групах і включав формування робочих команд, аналіз проблемної ситуації, здійснюваний кожною групою, обговорення можливих варіантів її розв'язання, а також ухвалення колективного рішення. Після цього відбувалося загальногрупове обговорення запропонованих підходів із подальшим узгодженням спільної позиції. Такий формат роботи

забезпечував розв'язання професійно орієнтованих завдань в умовах взаємної відповідальності, сприяв розвитку навичок прийняття рішень і формуванню досвіду командної взаємодії. На цьому етапі формування груп здійснювалося з урахуванням рівня готовності студентів ЕГ до командної взаємодії, визначеного за результатами попередньої діагностики. У кожній групі визначалися ролі, зокрема координатора (модератора), який організовував діяльність учасників, та секретаря, відповідального за фіксацію результатів роботи.

До першої групи було віднесено студентів із низьким рівнем розвитку командних умінь. Вони характеризувалися переважно виконавським підходом до навчальної діяльності, недостатньою залученістю до обговорення та формальним відношенням до виконання завдань. На початковому етапі експерименту вони були неготові брати на себе відповідальність за організацію роботи групи, зокрема виконувати роль координатора, що пов'язано з необхідністю представляти позицію всієї команди. У процесі спостереження за діяльністю цих студентів під час проведення «мозкового штурму» було виявлено їхню низьку активність у генеруванні ідей, недостатню зацікавленість у творчій розумовій діяльності та залежність від позиції викладача. Такі здобувачі освіти здебільшого займали пасивну позицію, сприймаючи інформацію без прагнення до її обговорення, що ускладнювало формування навичок командної взаємодії та потребувало цілеспрямованого педагогічного впливу.

До другої групи було віднесено студентів із середнім рівнем готовності до командної взаємодії. Вони виявляли загалом позитивне відношення до роботи в групі, демонстрували достатній рівень самостійності у процесі пошуку рішень і намагалися зосереджуватися на виконанні поставлених завдань. Водночас у складніших ситуаціях вони потребували підтримки з боку викладача. Хоча студенти орієнтувалися на настанови, отримані на підготовчому етапі, вони прагнули проявляти ініціативу у процесі обговорення. Разом із тим, характерними для них були труднощі під час

вибору оптимального варіанта розв'язання із кількох запропонованих, оскільки учасники групи, включно з координатором, не завжди були готові взяти на себе відповідальність за остаточне рішення.

Третю групу становили студенти ЕГ з високим рівнем готовності до командної взаємодії. Вони активно долучалися до обговорення дискусійних питань, аргументовано обґрунтовували власну позицію, виявляли здатність до конструктивного діалогу та усвідомлювали відповідальність за прийняті у процесі спільної діяльності рішення. Така поведінка свідчила про наявність у них ключових критеріїв ефективної командної взаємодії.

Перед початком роботи викладач доручав координатору (модератору) кожної групи фіксувати не лише запропоновані під час обговорення варіанти розв'язання проблеми, а й участь кожного студента у висловленні ідей. Такий підхід забезпечував активне залучення всіх членів групи до дискусії та допомагав усвідомити студентам особисту відповідальність за результати командної роботи.

У процесі роботи студенти ЕГ аналізували проблемну ситуацію, пропонували власні варіанти її розв'язання, використовуючи метод «мозкового штурму», та спільно виробляли узгоджене рішення. У разі виникнення труднощів окремі учасники отримували підтримку з боку інших членів команди, що сприяло формуванню атмосфери співпраці та взаємодопомоги. У ході обговорення відбувався активний обмін думками, знаннями та інформацією, що забезпечувало поступове формування колективної позиції. На завершальному етапі дискусії студенти доходили до спільного, узгодженого рішення, яке, на їхню думку, було найбільш доцільним і обґрунтованим у межах запропонованої ситуації.

Третій етап роботи з кейсом – *завершальний* – передбачав підбиття підсумків спільної діяльності, формулювання студентами ЕГ узагальнених висновків і презентацію результатів роботи кожної групи. Важливою умовою було залучення до представлення результатів усіх учасників, що сприяло розвитку навичок самопрезентації та підвищенню відповідальності за

спільний результат. На цьому етапі майбутнім менеджерам пропонувалися завдання рефлексивного та аналітичного характеру, зокрема: визначити мету власної участі в роботі над кейсом, оцінити дії учасників ситуації, описаної в кейсі, а також представити результати діяльності своєї групи у вигляді стислого повідомлення.

Викладач здійснював узагальнювальний аналіз роботи, акцентуючи увагу на найбільш вдалих ідеях і підходах до розв'язання проблеми. Оцінювання здійснювалося на рівні групи загалом, без виокремлення окремих студентів, із зазначенням сильних сторін і недоліків виконаної роботи. Такий підхід сприяв формуванню у здобувачів освіти відчуття колективної відповідальності за результати діяльності, усвідомленню власного внеску в досягнення спільної мети та розвитку навичок ефективної командної взаємодії.

Після проведення серії занять, у межах яких студенти ЕГ опрацювали кілька кейсів, було зафіксовано позитивні зміни в їхньому відношенні до виконання завдань. Зокрема, здобувачі освіти, які раніше відчували труднощі на етапі генерування ідей, почали пропонувати більш різноманітні, у тому числі нестандартні підходи до розв'язання проблемних ситуацій, хоча ще потребували підтримки в аргументації власної позиції. Водночас студенти ЕГ стали значно активніше долучатися до обговорення кейсів, демонструючи більшу зацікавленість у спільній роботі. Особливо помітною була позитивна динаміка серед учасників із низьким і середнім рівнями готовності до командної взаємодії: підвищилася їхня включеність у групову діяльність, зросла мотивація до співпраці та відповідальність за результати спільної роботи.

Презентація результатів роботи над кожним окремим кейсом передбачала підготовку узагальненого звіту (резюме), у якому відображалися ключові етапи та підсумки колективної діяльності групи. Виступ представника команди обмежували визначеним регламентом часу. Інші учасники при цьому виконували функції слухачів і опонентів, долучаючись

до подальшого обговорення. Після виступу відбувався колективний аналіз представлених результатів із визначенням сильних сторін і можливих недоліків. Викладач забезпечував підсумкове узагальнення та акцентування ключових положень. Для об'єктивності оцінювання були застосовані інструменти самооцінювання, зокрема спеціально розроблені картки самоаналізу діяльності студентів (табл. 3.12). Студентам ЕГ необхідно було оцінити, наскільки робота з кейсом сприяла розвитку зазначених умінь і якостей (поставте позначку ✓ у відповідній колонці).

Таблиця 3.12

Приклад картки самооцінювання кейсу (складено автором)

Кейс-метод сприяв...	Погоджуюсь	Частково погоджуюсь	Не погоджуюсь
Кращому розумінню навчального матеріалу через спільну діяльність			
Розвитку навичок ефективної командної взаємодії			
Формуванню вміння працювати в команді та розподіляти ролі			
Умінню досягати спільного рішення в процесі обговорення			
Розвитку навичок аргументованого висловлення власної позиції			
Умінню слухати інших та враховувати різні точки зору			
Розвитку здатності до вирішення конфліктних ситуацій у команді			
Формуванню відповідальності за командний результат			
Розвитку здатності адаптуватися до складних професійних ситуацій			
Умінню критично оцінювати власний внесок у командну діяльність			
Оволодінню навичками само- та взаємоконтролю в команді			

Отримані результати самооцінювання засвідчили позитивне сприйняття студентами кейс-методу як ефективного засобу розвитку навичок

командної взаємодії. Зокрема, у відкритих відповідях здобувачі зазначали: *«Стало легше домовлятися в команді», «Навчився слухати інших і враховувати їхню думку», «Зрозумів, що результат залежить від внеску кожного»,* що свідчить про усвідомлення ними значущості спільної діяльності, відповідальності за командний результат та розвитку рефлексивного відношення до власної участі в роботі групи.

Як засвідчила здійснена дослідно-експериментальна робота, інтеграція кейс-методу у процес професійної підготовки майбутніх менеджерів сприяє комплексному розвитку їхньої готовності до командної взаємодії. Зокрема, вона забезпечує формування вмінь розв'язувати типові професійні завдання, сприяє гуманізації міжособистісних відносин у студентському середовищі, розвитку аналітичного та оцінювального мислення. Водночас активізуються комунікативні здібності, здатність до колективного прийняття рішень, пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблемних ситуацій, а також формуються такі важливі якості, як гнучкість мислення та здатність до багатостороннього аналізу професійних явищ.

Для підвищення ефективності підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії було розроблено комплекс додаткових тем, інтегрованих у зміст освітніх компонентів («Психологія бізнесу», «Менеджмент», «Управління персоналом», «Проектний менеджмент») професійної підготовки майбутніх менеджерів. До кожного з названих освітніх компонентів було введено теми, що безпосередньо розкривають управлінські, організаційні та психологічні аспекти командної роботи, а також сприяють підготовці здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю до ефективної командної взаємодії у майбутній професійній діяльності (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Теми, що розкривають сутність командної взаємодії у різних освітніх компонентах (складено автором)

Дисципліна	Тема (зміст)
Менеджмент	<p><i>Тема 1. Командна взаємодія у системі управління організацією (лекційна тема)</i> Зміст: поняття команди в менеджменті, відмінності між групою і командою, принципи ефективної командної взаємодії, роль менеджера у формуванні й підтримці командної роботи</p>
	<p><i>Тема 2. Прийняття управлінських рішень у команді: розподіл ролей і відповідальності (практичне заняття / кейс)</i> Зміст: командні моделі прийняття рішень, участь членів команди в обговоренні альтернатив, відповідальність за спільний результат; аналіз управлінських ситуацій із командною формою роботи</p>
	<p><i>Тема 3. Командна ефективність як показник результативності менеджера (семінар / тренінгове заняття)</i> Зміст: критерії ефективності команди, взаємозв'язок стилю управління та якості командної взаємодії, самооцінка управлінської поведінки менеджера в команді</p>
Управління персоналом	<p><i>Тема 1. Командна взаємодія як ресурс ефективного управління персоналом</i> Зміст: сутність командної взаємодії в системі управління персоналом. Команда як соціально-професійна спільнота. Роль менеджера з персоналу в формуванні та підтримці командної роботи. Вплив командної взаємодії на продуктивність праці та психологічний клімат колективу</p>
	<p><i>Тема 2. Формування, розвиток і згуртованість команди персоналу</i> Зміст: етапи формування команди. Фактори згуртованості персоналу. Ролі членів команди. Методи розвитку командної взаємодії у процесі управління персоналом. Командоутворення (teambuilding) як інструмент HR-менеджменту</p>
	<p><i>Тема 3. Управління міжособистісними відносинами та конфліктами в команді</i> Зміст: комунікація в команді персоналу. Причини конфліктів у процесі спільної діяльності. Стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Роль менеджера з персоналу в регуляції командних відносин і підтримці ефективної взаємодії</p>
Проектний менеджмент	<p><i>Тема 1. Командна взаємодія в управлінні проектами</i> Зміст: проектна команда як основний суб'єкт проектної діяльності. Ролі учасників проектної команди. Особливості командної взаємодії на різних етапах життєвого циклу проекту. Відповідальність за спільний результат</p>

Продовження таблиці 3.13

Проектний менеджмент (продовження)	<p><i>Тема 2. Командне прийняття рішень у проектній діяльності</i> Зміст: колективне планування і розподіл завдань у проекті. Методи командного прийняття рішень. Узгодження індивідуальних і командних цілей. Комунікація як основа ефективної проектної взаємодії</p>
	<p><i>Тема 3. Управління командною взаємодією та ризиками в проекті</i> Зміст: командні ризики в проектній діяльності. Конфлікти та шляхи їх подолання. Роль керівника проекту в координації спільних дій. Рефлексія результатів командної роботи</p>
Психологія бізнесу	<p><i>Тема 1. Психологічні основи командної взаємодії в бізнес-середовищі</i> Зміст: поняття «команда» з позицій бізнес-психології. Психологічні механізми командної взаємодії. Групова динаміка та її вплив на ефективність команди. Психологічний клімат у команді та його значення для досягнення спільних результатів</p>
	<p><i>Тема 2. Міжособистісна комунікація та емпатія у командній взаємодії</i> Зміст: комунікативні процеси в бізнес-команді. Вербальна й невербальна комунікація. Емпатія як психологічна основа ефективної взаємодії. Соціальне сприйняття та взаєморозуміння членів команди</p>
	<p><i>Тема 3. Лідерство, мотивація та рефлексія у команді</i> Зміст: психологічні аспекти лідерства в команді. Мотивація учасників командної діяльності. Саморегуляція та відповідальність у командній роботі. Рефлексія як засіб розвитку командної взаємодії та професійного зростання</p>

Запропонований комплекс тем сприяв поглибленню знань студентів щодо особливостей функціонування команди, розвитку навичок ефективної комунікації, розподілу ролей, прийняття спільних рішень і вирішення конфліктних ситуацій. Водночас інтеграція таких тем у структуру навчальних дисциплін забезпечила органічне поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що надало можливості максимально наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності майбутніх менеджерів, посилити практичну спрямованість навчання, актуалізувати міждисциплінарні зв'язки та створити умови для системної підготовки до командної взаємодії.

У процесі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії було використано *проектну технологію* як ефективний засіб формування

управлінських і комунікативних компетентностей здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю. Застосування означеної технології зумовлене тим, що вона дає змогу створювати умови для моделювання реальних управлінських ситуацій та забезпечує активне залучення студентів до командної роботи.

Для реалізації проєктної діяльності студенти ЕГ були розділені на три команди за кількістю зафіксованих аспектів проблеми. Кожен здобувач освіти вибрав команду, яка займеться розробкою цікавого для нього аспекту проєкту. Необхідно відзначити, що майбутні менеджери, які володіли знаннями з формування команд, ролей у команді, розділилися на команди відповідно до інтересів. Завдяки технології навчання у співпраці в студентській групі був присутній дух взаємодопомоги, відсутній страх за власні невдачі. Тому під час роботи над проєктом студентська група була розділена на команди, де командні можливості зрівнювалися.

Слід зазначити, що на початковому етапі проєктної діяльності студенти не були достатньо компетентними в низці питань, пов'язаних із проблемою командних стилів управління в діяльності менеджера. Усвідомлення цього факту стало поштовхом до розроблення науково-понятійного апарату майбутньої проєктної діяльності, зокрема визначення її об'єкта, предмета, мети та гіпотези.

Об'єкт проєктної діяльності – управлінська діяльність менеджера в умовах командної взаємодії.

Предмет проєктної діяльності – командні стилі управління та особливості їх реалізації в діяльності менеджера.

Мета проєктної діяльності – представити дефініції понять «управління», «стиль управління», «командне управління», «командний стиль управління»; проаналізувати компонентний склад поняття «командний стиль управління» та використати його як теоретичну основу для складання описової характеристики обраного командного стилю управління в діяльності менеджера.

Гіпотеза проєктної діяльності полягає в припущенні, що ефективність діяльності менеджера в умовах командної взаємодії підвищується за умови усвідомленого вибору та цілеспрямованого використання командного стилю управління, який ґрунтується на врахуванні особливостей команди, характеру професійних завдань і рівня розвитку комунікативних і рефлексивних умінь менеджера.

Завдання проєктної діяльності були сформульовані відповідно до поставленої мети, а саме:

- 1) виявити особливості обраного командного стилю управління в діяльності менеджера;
- 2) здійснити тематичну добірку матеріалів за визначеними напрямками з використанням автентичних наукових і професійних джерел;
- 3) визначити дефініції понять «управління», «стиль управління», «команда», «командний стиль управління»;
- 4) схарактеризувати компонентний склад «командного стилю управління»;
- 5) використати опрацьований матеріал для підготовки описової характеристики відповідного командного стилю управління.

Для розв'язання поставлених завдань майбутні менеджери ЕГ опрацьовували спеціальну наукову та навчально-методичну літературу, аналізували сучасні підходи до командного управління, а також консультувалися з викладачами.

Таким чином, процес виконання кожного із завдань проєктної діяльності став водночас процесом набуття знань, умінь і навичок, необхідних не лише для успішної реалізації проєкту, а й для формування основ професійної компетентності майбутнього менеджера, зокрема здатності до ефективної командної взаємодії, управління персоналом та усвідомленого вибору стилю управлінської діяльності. Одночасно під час спільного планування проєкту відбувалося формування комунікативних навичок, актуалізація творчих здібностей у процесі створення проблемної

ситуації, формулювання проблеми, пошуку шляхів її вирішення, а також розвиток інтелектуальних умінь, пов'язаних із пошуком інформації за темою.

Доволі цікавим методом у процедурі групового аналізу навчальної ситуації (case-study) є метод «ялинка». Робота відбувається в малих навчальних групах. Керівник групи, один зі студентів, озвучує формулювання проблеми та фіксує його на фліп-чарті. Потім на ньому фіксують можливі причини у вигляді ялинки. Члени групи повинні дати хоча б одне формулювання причини. Після чого проводиться їх аналіз і вибираються найбільш суттєві.

Наприклад, під час вивчення теми Project Management («Проектний менеджмент») у курсі «Управління проєктами» студентам ставили запитання: *«Назвіть причини невдалого виконання або зриву проєктів у компаніях»*. Майбутні менеджери ЕГ зазвичай називали такі можливі причини: нечітко сформульовані цілі та завдання проєкту; недостатнє планування ресурсів (часу, бюджету, персоналу); слабку комунікацію між членами команди; відсутність ефективного контролю за виконанням етапів проєкту; часті зміни вимог замовника; недостатню кваліфікацію або досвід членів проєктної команди; недооцінку можливих ризиків і відсутність плану їхнього управління.

Такий підхід дає змогу студентам-менеджерам не лише пригадати теоретичний матеріал, але й проаналізувати реальні проблеми управління проєктами та запропонувати можливі шляхи їх вирішення. Основні переваги методу «ялинка» полягають в оперативності, наочності й простоті. Швидко отриманий результат аналізу дає можливість групі легко впоратися із завданням.

Розглянемо етапи організації та реалізації проєктної діяльності в процесі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Методика виконання проєктів передбачала послідовне проходження трьох етапів: *підготовчого, основного та завершального*. На кожному з них учасники ЕГ розв'язували конкретні завдання, що визначали зміст і характер їхньої

діяльності, а також рівень залучення до командної роботи. Узагальнену характеристику етапів проєктної діяльності подано в табл. 3.14

Таблиця 3.14

Етапи проєктної діяльності (складено автором)

Етапи проєктної діяльності	Зміст проєктної діяльності	Проєктна діяльність студентів	Проєктна діяльність викладача
<i>Підготовчий етап</i>			
Етап постановки цілей	1) вибір теми; 2) визначення основних цілей і завдань; 3) розподіл учасників у команди	Діляться на команди, уточнюють проблему, обговорюють завдання	Узгоджує склад команд, допомагає у формулюванні мети проєкту, спостерігає
Етап генерування ідей	1) аналіз проблеми, висунення та обґрунтування гіпотез; 2) обговорення структури проєкту; 3) складання плану роботи; 4) визначення джерел інформації, способів її збору та аналізу; 5) розподіл ролей у команді	Пропонують гіпотези вирішення проблеми, формулюють завдання, визначають джерела інформації, вибирають власну траєкторію діяльності в команді	Допомагає в аналізі й синтезі заданої проблеми, знайомить з вимогами до оформлення та представлення проєкту, спостерігає
Етап прийняття рішень	1) «мозковий штурм» і вибір оптимального варіанту; 2) визначення способу і форми подання проєкту; 3) збір інформації – звернення до вже наявного життєвого досвіду, інтерв'ю, опитування	Вибирають оптимальне рішення, конструюють план проєкту, уточнюють джерела інформації	Спостерігає, узгоджує (на прохання) план проєкту, допомагає з вибором джерел інформації
<i>Основний етап</i>			

Продовження таблиці 3.14

Етап виконання проєкту	1) пошук та робота з інформацією; 2) обробка даних інтерв'ю, анкетування; 3) виконання та оформлення проєкту	Знаходять і синтезують інформацію, проводять опитування та аналізують отримані дані, координують хід роботи, оформляють проєкт	Координує діяльність студентів за допомогою регулярних звітів про виконану роботу, складає та заповнює індивідуальні картки поточного контролю за проєктною діяльністю студентів, спостерігає
<i>Заключний етап</i>			
Етап захисту проєкту	1) підготовка презентації проєкту; 2) захист проєкту командою	Координують дії усередині команди, демонструють і захищають проєкт	Спостерігає, стежить за регламентом, задає питання як рядовий учасник
Етап обговорення та оцінки проєкту	1) обговорення з опонентами результатів проєкту; 2) зовнішня оцінка проєкту	Відповідають на запитання опонентів, відстоюють своє бачення шляхів вирішення проблеми, обговорюють оцінку проєкту в колективі	Приймає участь у колективному обговоренні та оцінці результатів проєкту
Етап рефлексії	1) аналіз досягнення поставленої мети (індивідуально та в команді); 2) самооцінка вміння працювати у команді; 3) оцінка рівня готовності працювати в команді	Самоаналіз і самооцінка проєкту	Оцінює, індивідуально коментує внесок кожного студента у створення проєкту, виправляє помилки

Як бачимо з таблиці, на кожному етапі проектної діяльності вирішуються певні завдання, розкривається характер діяльності студентів. Слід також звернути увагу на те, що ключову роль в організації проектної діяльності відіграє викладач. Крім того, представлені етапи проектної діяльності характерні для будь-якого типу проекту – управлінського, соціального, творчого. Приклади проектних тем, над якими студенти ЕГ працювали на дисциплінах професійно-орієнтованої підготовки, наведено в додатку В.

Для оцінювання проектної діяльності було розроблено оціночну таблицю (табл. 3.15), що містить три блоки: оцінку самого процесу проектної діяльності команди, оцінку захисту проекту та його представлення.

Дані оціночних таблиць проектної роботи кожної команди дали змогу проаналізувати кроки, зроблені для реалізації поставлених завдань, виявити мовні засоби та оцінити комунікативні навички, набуті студентами.

Цікавим для майбутніх менеджерів був *покроковий метод*. Наведемо приклад заняття за «покроковим методом» при вивченні теми «Формування ефективної команди в організації» ОК «Менеджмент персоналу».

Мета заняття: сформувати у студентів уміння працювати в команді; навчити узгоджувати рішення та розподіляти ролі; розвивати навички аналізу управлінських ситуацій і прийняття колективних рішень.

На першому – орієнтаційному («пробному») етапі студенти ЕГ об'єдналися у малі групи (по 4–5 осіб). Кожна група отримала завдання: представити перелік якостей менеджерів для створення ефективної команди в організації. Після виконання представник групи презентував результати, а викладач коротко оцінював відповіді. Відбувалося спільне обговорення типових помилок і відмінностей у підходах.

На другому – основному (формування командної взаємодії) етапі майбутнім менеджерам необхідно було розробити модель команди для відкриття нового відділу компанії (наприклад, HR-відділу або відділу продажів). У ході роботи відбувалося формування команд, групи формувалися

Таблиця 3.15

Оціночна таблиця роботи проєктної команди (складено автором)

Критерії проєктної діяльності	Параметри оцінки	Оцінка команди	Оцінка групи	Оцінка викладача
Процес проєктної діяльності команди	Ступінь участі кожного учасника команди відповідно до його індивідуальних можливостей			
	Міждисциплінарний підхід до проведення дослідження			
	Творчий підхід до вирішення проблем у ході дослідження			
	Використання Інтернет-ресурсів, бібліографічного фонду			
	Дотримання часових рамок збору та підготовки інформації			
Захист проєкту	Обґрунтування значущості та актуальності проблеми			
	Логічна послідовність викладу матеріалу			
	Естетичне оформлення кінцевого продукту, оригінальність презентації			
	Взаємодоповнюваність учасників команди під час виступу			
	Взаємодія з аудиторією			
Мовленнєве представлення	Обґрунтування значущості та актуальності проблеми			
	Монологічна мова			
	Діалогічна мова (відповіді на питання)			
	Оцінка реферату з точки зору рівня розвитку письмових навичок			

з урахуванням балансу можливостей студентів. Студенти були розділені за такими ролями : лідер (координує роботу); генератор ідей; аналітик (критик); виконавці. Кожній команді необхідно було визначити склад команди; розподілити функції; запропонувати принципи взаємодії; передбачити можливі конфлікти і способи їх вирішення. У процесі роботи кожен учасник мав можливість пропонувати ідеї, які фіксувалися письмово і обговорювалися. Рішення приймалися більшістю. У разі суперечностей –

остаточне слово було за лідером. Команди презентували свої проекти. Після чого, разом із викладачем формували узагальнену модель ефективної команди. На заключному етапі відбувалася рефлексія, що передбачала аналіз ролей, оцінку взаємодії та обговорення труднощів.

На етапі закріплення на наступному занятті студенти працювали у нових ролях, виконували аналогічне завдання (управління конфліктом у команді). При цьому було використано пошук компромісного рішення, а не протиставлення. У процесі заняття студенти ЕГ засвоювали професійну термінологію («команда», «лідерство», «ролі»); формували навички колективного прийняття рішень; оволодівали механізмами узгодження позицій; усвідомлювали значення командної взаємодії у професійній діяльності менеджера.

У межах формувального етапу експерименту було розроблено та реалізовано ділову гру *«Створи та реалізуй управлінський проект»*, спрямовану на підготовку майбутніх менеджерів до командної взаємодії. На підготовчому етапі студентам було запропоновано перелік актуальних соціально-управлінських тем. Учасники ЕГ представляли власні ідеї управлінських нововведень, які були зафіксовані та обговорені у процесі групової дискусії. За результатами колективного оцінювання визначено найбільш значущі теми, що стали основою для розроблення командних проектів.

У ході гри кожна команда обрала тему та підготувала управлінський проект із відповідним обґрунтуванням. Подальша робота передбачала проходження трьох послідовних етапів («перешкод»), що моделювали типові виклики професійної діяльності менеджера:

- 1) критика доцільності проекту;
- 2) сумніви щодо можливості його реалізації;
- 3) оцінювання фінансової обґрунтованості.

Роль «перешкод» виконували спеціально сформовані команди, які аргументовано ставили під сумнів запропоновані рішення. Це стимулювало

учасників до захисту власної позиції, пошуку компромісів і вдосконалення проєкту. Після кожного етапу команди аналізували отримані зауваження та вносили корективи. Завершальним етапом стала презентація проєктів експертній комісії, яка оцінювала, як якість проєкту, так і ефективність командної взаємодії. У процесі гри було забезпечено елементи змагальності та додаткової мотивації студентів.

Організація діяльності передбачала автономну роботу команд, відсутність міжгрупового обговорення та чітке дотримання визначених ролей і правил. Ведучий координував процес гри та контролював дотримання регламенту, не втручаючись у зміст прийнятих рішень. Розроблена ділова гра сприяла активізації взаємодії у командах, розвитку навичок аргументації, прийняття колективних рішень і підвищенню рівня готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

У результаті проведення ділової гри «Створи та реалізуй управлінський проєкт» у здобувачів освіти ЕГ було зафіксовано позитивні зміни, що проявилось у підвищенні рівня умінь колективного прийняття рішень, аргументованого відстоювання власної позиції та конструктивного реагування на критичні зауваження. Майбутні менеджери продемонстрували здатність ефективно розподіляти ролі в команді, координувати спільну діяльність і досягати узгоджених результатів. Водночас спостерігалось зростання рівня відповідальності за спільний результат, розвиток навичок ділового спілкування, гнучкості мислення та готовності до корекції власних рішень у процесі командної роботи. Здобувачі освіти ЕГ виявили вищий рівень усвідомлення значущості командної взаємодії для майбутньої професійної діяльності, що свідчить про підвищення рівня мотиваційно-ціннісного критерію досліджуваної якості. Таким чином, використання ділової гри забезпечило не лише активізацію пізнавальної діяльності студентів, а й сприяло цілеспрямованому розвитку їхніх комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь, необхідних для ефективної командної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Особливу увагу в експериментальному дослідженні було приділено використанню тренінгових технологій як ефективного засобу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії. У межах дослідження було розроблено та впроваджено комплекс тренінгів, зміст яких спрямовано на розвиток ключових критеріїв означеної готовності. Розроблені тренінги мали практико-орієнтований характер і передбачали активне залучення студентів до виконання інтерактивних завдань, моделювання професійних ситуацій, рольових ігор, групових дискусій і вправ на розвиток комунікативних і організаційних умінь. Особлива увага приділялася формуванню навичок ефективної взаємодії в команді, умінь розподіляти ролі, приймати колективні рішення, вирішувати конфлікти та досягати спільного результату.

Особливе місце у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів посів розроблений тренінг «Ефективна командна взаємодія» (Додаток Л), що містив такі види тренувальних вправ:

- вступно-мотиваційні заняття, спрямовані на усвідомлення значущості командної взаємодії у професійній діяльності майбутнього менеджера, формування позитивної установки на спільну діяльність;

- тренінгові вправи на командоутворення (team-building), що передбачали розвиток довіри, згуртованості, взаємопідтримки та формування відчуття «ми–команда»;

- комунікативні вправи, орієнтовані на розвиток навичок ефективного міжособистісного спілкування, активного слухання, аргументації та ведення конструктивного діалогу;

- рольові та ділові ігри, спрямовані на моделювання професійних ситуацій, розподіл ролей у команді, прийняття управлінських рішень і відпрацювання стратегій взаємодії;

- кейс-орієнтовані вправи, у межах яких студенти працювали над вирішенням професійно спрямованих ситуацій у малих групах, що сприяло розвитку навичок спільного аналізу, узгодження позицій і прийняття колективних рішень;

– проєктні тренінгові завдання, які передбачали розробку та презентацію командних проєктів, сприяли формуванню відповідальності за спільний результат і розвитку організаційних умінь;

– рефлексивні вправи, спрямовані на усвідомлення власного досвіду командної взаємодії, аналіз труднощів, оцінювання ефективності діяльності та формування здатності до саморозвитку.

Проведення тренінгу командоутворення не обмежувалося лише вправами, які учасники тренінгової групи виконували разом у присутності викладача-тренера. Воно ґрунтувалося також на систематичній індивідуальній роботі, яку кожен із них виконував у перервах між зустрічами у складі тренінгової групи. Ця робота організовувалася і проводилася у двох формах – у формі регулярного виконання членами тренінгової групи домашніх завдань і у формі систематичного ведення щоденників, у які здобувачі освіти заносили результати своїх особистих роздумів над питаннями, що ставилися та обговорювалися у процесі тренінгу. Така форма роботи допомагала учасникам тренінгу закріпити й розвинути в собі вміння та навички, пов'язані з мотивацією професійної діяльності та особистої сфери, основи яких були закладені під час проведення тренінгу.

Слід наголосити, що застосування тренінгових технологій забезпечило створення безпечного освітнього середовища, у якому студенти ЕГ мали змогу не лише опанувати нові знання, а й апробувати їх у практичній діяльності, отримувати зворотний зв'язок, здійснювати рефлексію власного досвіду та коригувати поведінкові стратегії. Такий підхід сприяв підвищенню рівня усвідомленості, розвитку навичок саморегуляції та формуванню стійкої готовності до командної взаємодії.

Запропонована поетапна система тренінгової підготовки забезпечує послідовне ускладнення змісту навчальної діяльності та сприяє поступовому формуванню у здобувачів фахової передвищої освіти готовності до ефективної командної взаємодії, що розглядається як важлива складова їхньої майбутньої управлінської діяльності.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Внаслідок проведеного експериментального дослідження, нами були отримані підсумкові результати формульованого етапу експерименту у КГ і ЕГ, які показали, що рівень готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії в ЕГ є суттєво вищим, ніж у студентів КГ, що дало підставу стверджувати про ефективність розроблених моделі і організаційно-педагогічних умов (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Порівняльний аналіз рівнів сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій (у %), n = 89 (КГ – 42, ЕГ – 47)

Рівні	Критерії	Контрольні групи				Експериментальні групи			
		На початку експерименту		Наприкінці експерименту		На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	Мотиваційно-ціннісний	2	4,76	5	11,90	2	4,25	28	59,58
Середній		21	50,00	21	50,00	22	46,81	12	25,53
Низький		19	45,24	16	38,10	23	48,94	7	14,89
Високий	Когнітивно-діяльнісний	2	4,76	4	9,52	1	2,12	26	55,32
Середній		20	47,62	20	47,62	23	48,94	14	29,79
Низький		20	47,62	18	42,86	23	48,94	7	14,89
Високий	Рефлексивно-комунікативний	2	4,76	5	11,90	1	2,13	27	57,45
Середній		20	47,62	20	47,62	22	46,81	14	29,79
Низький		20	47,62	17	40,48	24	51,06	6	12,76
Високий	Усереднені значення	2	4,76	5	11,90	1	2,12	27	57,45
Середній		20	47,62	20	47,62	22	46,81	13	27,66
Низький		20	47,62	17	40,48	24	51,06	7	14,89

За результатами контрольного зрізу встановлено такі показники: високий рівень зафіксовано у 57,46 % студентів ЕГ (11,90 % – КГ), середній – у 27,66 % (47,62 % відповідно), низький – у 14,89 % (40,48 % відповідно) (рис. 3.3).

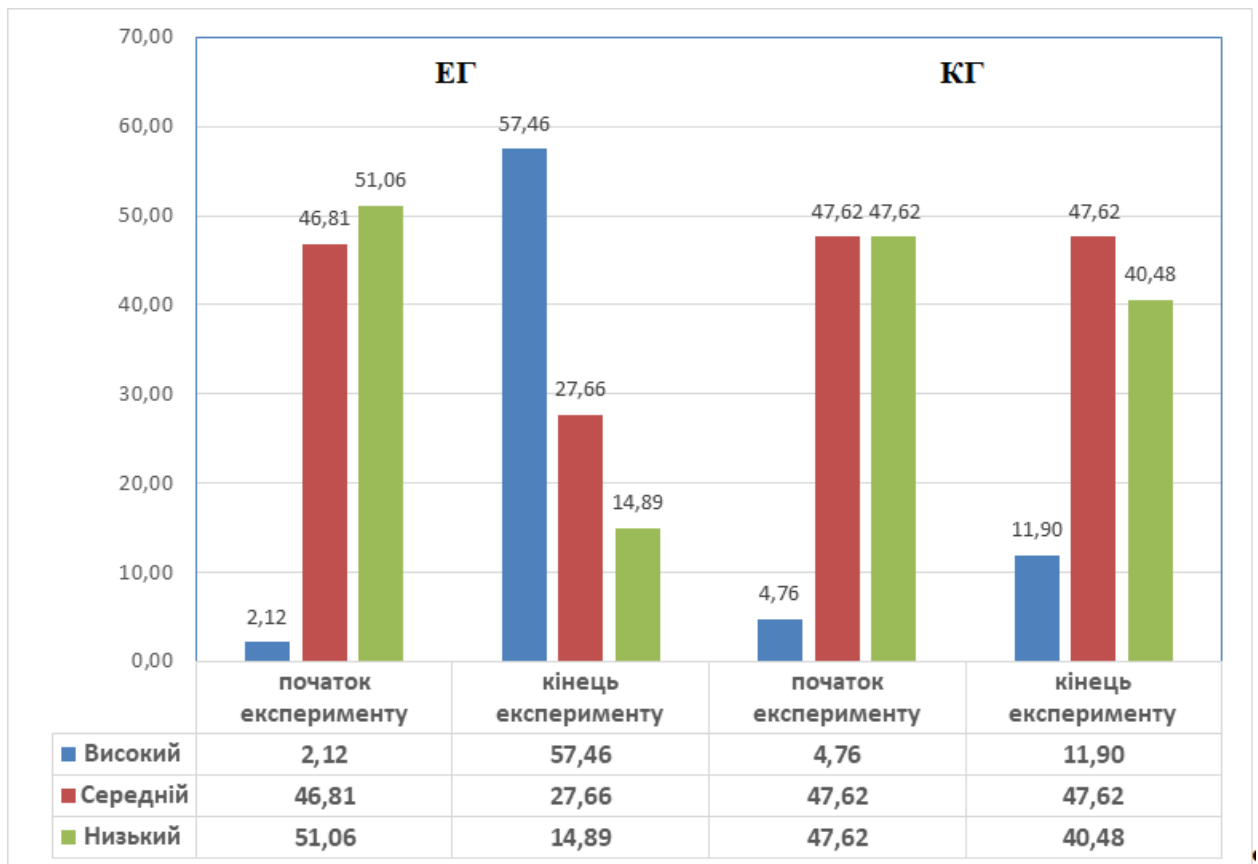


Рис. 3.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій

З метою підтвердження ефективності педагогічних умов підготовки студентів-менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій було використано методи математичної статистики, зокрема критерій χ^2 – критерій Пірсона (Ковальчук, 2020, с. 136). Було здійснено математичні розрахунки по відношенню до кожного з критеріїв згаданої готовності за наступною послідовністю: розрахунок теоретичної частоти (f_T), розрахунок різниці між емпіричною частотою та теоретичною, визначення ступенів свободи, отримання різниці зведеної у квадрат, отримані квадрати різниць поділені на теоретичну частоту, формування загальної суми, що виступає $\chi^2_{\text{емп}}$. Розрахунки значень критеріїв сформованості студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій наприкінці формувального експерименту представлено у таблицях 3.17–3.20.

Таблиця 3.17

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій за мотиваційно-ціннісним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту (у %), n = 89 (КГ – 42, ЕГ – 47)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	5	15.57	-10.57	111.72	7.175
ЕГ	28	17.43	10.57	111.72	6.41
КГ	21	15.57	5.43	29.48	1.893
ЕГ	12	17.43	-5.43	29.48	1.691
КГ	16	10.85	5.15	26.52	2.444
ЕГ	7	12.15	-5.15	26.52	2.183
Суми	89	89	-	-	21.796

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 21,80$. Щоб зробити висновок про статистичну відмінність необхідно порівняти критичні та емпіричні значення. Критичні значення χ^2 при $\nu=2$, за рівнем значущості $p \geq 0,05 = 5,991$, $p \geq 0,01 = 9,21$. Відмінності між двома розподілами можна вважати достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0,05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ якщо досягає або перевищує $\chi^2_{0,01}$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 21,80$ перевищує $\chi^2_{0,05}$ та $\chi^2_{0,01}$. Отже, за мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій наприкінці формувального етапу експерименту результати є достовірними.

Аналогічні розрахунки здійснено для когнітивно-діяльнісного й рефлексивно-комунікативного критеріїв та усереднених значень за цими критеріями (табл. 3.18–3.19).

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 21,83$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 8,67$ перевищує $\chi^2_{0,05}$. Отже, за когнітивно-діяльнісним критерієм сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій наприкінці формувального етапу експерименту результати є достовірними.

Таблиця 3.18

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій за когнітивно-діяльнісним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту (у %), n = 89 (КГ – 42, ЕГ – 47)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	4	14.16	-10.16	103.23	7.29
ЕГ	26	15.84	10.16	103.23	6.517
КГ	20	16.04	3.96	15.68	0.978
ЕГ	14	17.96	-3.96	15.68	0.873
КГ	18	11.8	6.2	38.44	3.258
ЕГ	7	13.2	-6.2	38.44	2.912
Суми	89	89	-	-	21.828

Таблиця 3.19

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій за рефлексивно-комунікативним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту (у %), n = 89 (КГ – 42, ЕГ – 47)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	5	15.1	-10.1	102.01	6.756
ЕГ	27	16.9	10.1	102.01	6.036
КГ	20	16.04	3.96	15.68	0.978
ЕГ	14	17.96	-3.96	15.68	0.873
КГ	17	10.85	6.15	37.82	3.486
ЕГ	6	12.15	-6.15	37.82	3.113
Суми	89	89	-	-	21.242

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 21,24$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 21,24$ перевищує $\chi^2_{0.05}$ та $\chi^2_{0.01}$. Отже, за рефлексивно-комунікативним критерієм сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій наприкінці формувального етапу експерименту результати є достовірними.

Таблиця 3.20

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій за усередненими значеннями наприкінці формувального етапу експерименту (у %), n = 89 (КГ – 42, ЕГ – 47)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	5	15.1	-10.1	102.01	6.756
ЕГ	27	16.9	10.1	102.01	6.036
КГ	20	15.57	4.43	19.62	1.26
ЕГ	13	17.43	-4.43	19.62	1.126
КГ	17	11.33	5.67	32.15	2.838
ЕГ	7	12.67	-5.67	32.15	2.537
Суми	89	89	-	-	20.553

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 20,55$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 20,55$ перевищує $\chi^2_{0,05}$ та $\chi^2_{0,01}$. Отже, за усередненими значеннями критеріїв сформованості в студентів-менеджерів готовності до командної взаємодії засобами тренінгових технологій наприкінці формувального етапу експерименту результати є достовірними.

Висновки до розділу 3

Розроблена модель і виокремлені організаційно-педагогічні умови підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій вимагали експериментальної перевірки дієвості їх реалізації. Для цього було проведено формувальний етап експерименту. У рамках методології дослідження було розроблено діагностичний інструментарій, що дав змогу дослідити стан розвитку всіх критеріїв готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

Дослідно-експериментальну роботу було реалізовано на базі трьох закладів фахової передвищої освіти за участю здобувачів освіти

управлінського профілю: Тернопільського кооперативного фахового коледжу, Відокремленого структурного підрозділу «Тернопільський фаховий коледж» Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя та Ковельського промислово-економічного фахового коледжу.

Дані, отримані на констатувальному етапі експериментального дослідження, свідчать про те, що більшість майбутніх менеджерів першого курсу продемонстрували низькі та середні показники за мотиваційно-ціннісним (низький рівень: 45,2 % – КГ, 48,9 % – ЕГ; середній рівень: 50 % – КГ, 46,8 % – ЕГ), когнітивно-діяльнісним (низький рівень: 47,6 % – КГ, 48,9 % – ЕГ; середній рівень: 47,6 % – КГ, 48,9 % – ЕГ) та рефлексивно-комунікативним критеріями (низький рівень: 47,6 % – КГ, 51,1 % – ЕГ; середній рівень: 47,6 % – КГ, 46,8 % – ЕГ) готовності до командної взаємодії, що вказує на необхідність їх подальшого розвитку. Результати підтвердили доцільність удосконалення професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю та обґрунтували потребу підвищення рівня їхньої готовності до командної взаємодії шляхом застосування педагогічного моделювання й упровадження відповідних організаційно-педагогічних умов в освітній процес.

Практична підготовка майбутніх менеджерів експериментальної групи здійснювалася у процесі опанування освітніх компонентів («Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу») із застосуванням стратегій ділового спілкування (соціально-емоційних і комунікаційних), активних методів навчання (тренінгових і групових вправ, ділових й рольових ігор), а також інноваційних технологій (тренінгових, проєктних, кейс-технологій).

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку сформованості рівня готовності до командної взаємодії за всіма критеріями у здобувачів освіти експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи, що підтверджує ефективність розробленої моделі та визначених організаційно-педагогічних умов. Застосування методів

математичної статистики забезпечило підтвердження достовірності та не випадковості отриманих результатів.

Матеріали третього розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: (Сорока, & Щербина, 2022), (Сорока, & Щербина, 2024а), (Щербина, 2024с), (Щербина, 2024е), (Щербина, & Сорока, 2025), (Щербина, 2025с).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретико-методичне узагальнення результатів наукового пошуку проблеми підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій та запропоновано практичне її розв'язання. Отримані результати дослідження дали підстави для таких висновків.

1. На основі опрацювання наукової літератури здійснено аналіз і систематизацію наукових підходів до вивчення командоутворення, уточнено сутність поняття «командна взаємодія». Встановлено, що перші наукові розвідки про командний менеджмент як інструмент управлінської діяльності відносять до початку 60-х років. На рубежі 80–90-х рр. ХХ ст. під впливом зростання конкуренції, розширення масштабів бізнесу та освоєння нових форм управління командний менеджмент набуває поступового розвитку. Зокрема у той час командний менеджмент відображав нагальну необхідність компаній у створенні дієвих форм організації для вирішення бізнес-завдань у нових, швидкозмінних умовах.

З'ясовано, що саме «командна» робота відіграє ключову роль у досягненні організаційних результатів, сприяє підтримці конкурентних переваг компанії, є інструментом підвищення організаційної ефективності та методом, що дає змогу повніше використовувати здібності працівників і досвід організації. Існують різні методи формування й розвитку команд, проте найефективнішим визнається тимбілдинг, відмінною рисою якого є можливість універсального застосування для побудови проєктних, управлінських, робочих або метакоманд. Визначено тимбілдинг як сукупність послідовних управлінських дій з метою створення висококваліфікованої, відповідальної та відданої організації команди, згуртованої навколо спільних цілей і стратегії організації. Основу тимбілдингу складають стадія тимскілсу і тимспіриту.

Узагальнено наукові підходи для виокремлення етапів розвитку команди: 1) становлення (формування команди); 2) продуктивного розвитку;

3) пошуку нових орієнтирів; 4) трансформації або часткового розпаду (альтернативний сценарій); 5) оновлення та зростання (альтернативний сценарій). Встановлено, що на ефективність діяльності команди суттєвий вплив має рольовий спектр, стиль керівництва, стиль прийняття рішень, чинник часу або чисельності. Кількісний склад команди, як і стадія її розвитку, є важливими детермінантами вибору командного стилю управління та організації процесу прийняття рішень.

Аналіз групових моделей дав змогу схарактеризувати «команду» як групу осіб, залучених до спільної діяльності, об'єднаних спільними інтересами та здатних автономно й узгоджено, за мінімального зовнішнього управлінського впливу, досягати визначеної мети. До основних характеристик команди віднесено: наявність соціально значущої мети, яка усвідомлюється та приймається всіма її членами; спільне вироблення алгоритму досягнення поставленої мети та прийняття кожним учасником своєї ролі в цьому процесі; автономність та взаємну відповідальність за результати спільної діяльності.

«Командну взаємодію» представлено як інтегративний процес спільної діяльності членів команди, що передбачає узгодження цілей і дій, функціонально доцільний розподіл ролей та відповідальності, ефективну професійну комунікацію, взаємну підтримку й рефлексію результатів, і забезпечує досягнення спільної мети за умов відносної автономності команди. У контексті підготовки майбутніх менеджерів у закладах фахової передвищої освіти «командна взаємодія» є професійно значущою здатністю організовувати та підтримувати продуктивну співпрацю, приймати узгоджені рішення, координувати діяльність учасників і забезпечувати відповідальність за колективний результат.

2. Розкрито зміст поняття «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії», що є складним, стійким особистісним утворенням, яке виражає прагнення фахівця-управлінця, на основі наявних професійних знань, умінь, професійної спрямованості та особистісних якостей, успішно

вирішувати завдання щодо створення команди та взаємодії у ній. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних публікацій встановлено, що «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії» – це інтегративна професійно-особистісна характеристика здобувача освіти управлінського профілю, що відображає його здатність і внутрішню налаштованість ініціювати, організовувати та підтримувати ефективну командну взаємодію у процесі майбутньої професійної діяльності. Вона ґрунтується на сформованості мотиваційного (усвідомлення цінності командної роботи та наявності стійких мотивів до співпраці), когнітивно-діяльнісного (системи знань і практичних умінь організації спільної діяльності) та рефлексивно-комунікативного (здатності до саморефлексії, емпатійного розуміння партнерів і конструктивної професійної комунікації) критеріїв.

Визначено показники та рівні означеної готовності. Мотиваційно-ціннісний критерій визначає спрямованість поведінки здобувачів фахової передвищої освіти, їхню зацікавленість у досягненні спільних результатів, готовність приймати командні цінності та орієнтуватися на співпрацю у процесі розв'язання професійних завдань. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію виступає наявність мотивації до командної взаємодії; ціннісне відношення до командної роботи; орієнтація на спільний результат і відповідальність. Когнітивно-діяльнісний – відображає рівень розвитку професійно значущих знань і практичних умінь, необхідних для організації та реалізації спільної управлінської діяльності; охоплює розуміння сутності командної взаємодії, її принципів, форм і механізмів, знання особливостей командних ролей, стилів взаємодії та прийняття управлінських рішень у команді. Показниками когнітивно-діяльнісного критерію визначено системність, повноту і ґрунтовність знань щодо сутності й механізмів командної взаємодії; наявність умінь командної взаємодії; здатність застосовувати тренінгові технології у командній роботі. Рефлексивно-комунікативний – акцентований на здатності майбутніх менеджерів оцінювати власну діяльність та взаємодію з членами команди, усвідомлювати

особистісну роль і відповідальність, враховувати думки одногрупників і викладачів та будувати ефективну міжособистісну комунікацію. Показниками рефлексивно-комунікативного критерію обрано здатність до рефлексії власної діяльності в команді; рівень розвитку емпатії та соціального сприйняття; наявність навичок конструктивної комунікації та зворотного зв'язку. На підставі виокремлених взаємопов'язаних критеріїв визначено високий, середній і низький рівні готовності до командної взаємодії.

3. Розроблено модель підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, яку представлено як комплекс взаємопов'язаних концептуально-цільового, змістового, методичного й результативного блоків. Концептуально-цільовий блок представлений метою; методологічними підходами (синергетичним; системно-діяльнісним; подієвим); принципами (практичної спрямованості навчання; продуктивної співпраці; реалізації зворотного зв'язку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; рефлексивності; командної відповідальності). Змістовий блок охоплює етапи підготовки (організаційний, підготовчий та основний) та професійно орієнтовані освітні компоненти («Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент», «Психологія бізнесу»). У методичному блоці представлено наповнення процесу навчання з використанням соціально-емоційних і комунікаційних стратегій ділового спілкування (переключення, групової взаємодії, консолідації, внутрішнього контролю; співпраці-суперництва, розв'язання конфлікту, уникнення контакту), форм (парних, командних, колективних), методів (тренінгових і групових вправ, рольових і ділових ігор), технологій (тренінгових, проектних, концентрованого навчання, кейс-технологій) навчання. Результативний блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-комунікативний) і рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. Виокремлені

організаційно-педагогічні умови забезпечують цілісність функціонування розробленої моделі.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії (створення синергетичної єдності між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці та спільної діяльності; проєктування та реалізація подієво орієнтованих форм навчальної діяльності командного характеру з використанням проєктної технології; комплексне застосування командно-формувальних форм і методів навчання, що забезпечують занурення майбутніх менеджерів у середовище партнерської та відповідальної взаємодії). Перша умова була реалізована через виховну роботу, кураторські години, командні тренінги, фасилітовані зустрічі, спільні проєктні ініціативи, волонтерські програми, кейс-чемпіонати, ділові ігри, неформальні дискусійні клуби, спортивні та інтелектуальні турніри. Друга умова була акцентована на участь здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю у науково-практичних заходах, екскурсіях на підприємства, вебінарах та інших формах неформального навчання. Третя умова впроваджувалася на основі використання імітаційних ігор, тренінгів, розв'язання кейсів, ініціації практик наставництва, що сприяло розвитку діалогічних відносин, вирішенню конфліктних ситуацій, освоєнню ефективних моделей вибудовування взаємодії та управління командою.

4. Запропоновано змістово-процесуальне забезпечення процесу підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій, яке відбувалося під час вивчення освітніх компонентів («Менеджменту», «Менеджменту персоналу», «Проєктного менеджменту», «Психології бізнесу») з використанням спеціально підібраних технологій (проєктної, тренінгової, ігрової, концентрованого навчання) і методів (кейс-методу, покрокового методу, ділових і рольових ігор, групових і тренінгових вправ) навчання. Комплексне поєднання означених методів і технологій створювало належне підґрунтя для гнучкої організації освітнього

процесу, посилило його практичну спрямованість і сприяло поетапному розвитку готовності здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю до продуктивної командної взаємодії.

Розроблено та апробовано тренінг «Ефективна командна взаємодія», розрахований на 8 занять. Актуальність тренінгу зумовлена зростанням ролі командного управління в сучасних організаціях, необхідністю розвитку лідерських, комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь майбутніх менеджерів. Вагоме значення у підготовці здобувачів освіти мають одноденні тренінги, розроблені для реалізації на всіх курсах навчання («Я – студент коледжу. Я – майбутній менеджер»; «Перші кроки до командної взаємодії»; «Комунікація і співпраця в команді»; «Я і команда: ролі, відповідальність, взаємодія»; «Лідерство та управлінські ролі в команді»; «Командне прийняття управлінських рішень»; «Управління командою в умовах змін і конфліктів»; «Ефективна управлінська команда: від моделі до практики»). Їх апробацію здійснено відповідно до етапів підготовки – з першого по четвертий курс навчання.

5. Експериментально перевірено ефективність впровадження моделі й організаційно-педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у три етапи. На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; проаналізовано нормативно-правові документи, що регламентують організацію освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти; уточнено мету, об'єкт, предмет, завдання, методи та гіпотезу дослідження; розроблено модель і визначено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій; розроблено комплекс тренінгів, кейсів, тренінгових вправ для майбутніх менеджерів.

Другий етап передбачав поглиблене теоретичне опрацювання проблеми підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії;

обґрунтування критеріїв, показників і рівнів розвитку готовності до командної взаємодії; підбір і апробацію діагностичного інструментарію дослідження; визначення складу експериментальної та контрольної груп, здійснення діагностики вихідного рівня розвитку готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

На третьому етапі було розроблено змістове наповнення, визначено етапи та методику реалізації формульованого експерименту; впроваджено й експериментально апробовано модель та організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти; проведено повторну діагностику рівнів сформованості готовності до командної взаємодії у студентів контрольної та експериментальної груп; здійснено статистичну обробку результатів дослідження, їх порівняльний аналіз і теоретичне узагальнення; виявлено та проаналізовано динаміку змін рівнів сформованості готовності до командної взаємодії; узагальнено результати експерименту.

Контрольний зріз засвідчив, що рівень сформованості усіх критеріїв готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії в ЕГ був суттєво вищим, ніж у студентів КГ. Високий рівень виявлено у 57,46 % студентів ЕГ (11,9 % – КГ), середній – у 27,66 % студентів ЕГ (47,62 % – КГ), низький – у 14,89 % студентів ЕГ (40,48 % – КГ). За допомогою методів математичної статистики доведено вірогідність і достовірність отриманих результатів. Це дало підстави стверджувати про ефективність розробленої моделі й обґрунтованих організаційно-педагогічних умов підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробці та впровадженні цифрових технологій у процес підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аблязов, Р., Падурець, Г., & Чудаєва, І. (2008). Командний менеджмент. Професіонал, 352.
2. Алімасова, Д. П. (2014). Підготовка майбутніх менеджерів до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет», Ялта, 280.
3. Атрощенко, Т. О., Попович, О. М., & Палкуш, В. П. (2026). Потенціал тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Перспективи та інновації науки*, 1(59), 247–256.
4. Базика, Є. Л. (2023). «Основи організаційної психології»: курс лекцій; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Ф-т психології та соціальної роботи. Одеса : ОНУ, 150.
5. Барабаш, О. (2017). Стратегії поведінки в конфліктній ситуації. *Підприємництво, господарство і право*, 3, 208–212.
6. Безлюдна, Н. В., & Дудник, Н. В. (2022). Використання кейс-стаді в процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів освіти під час прийняття управлінських рішень. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 106–114.
7. Бирка, М. Ф., & Сущенко, А. В. (2025). Психолого-педагогічний конструкт «готовність майбутнього фахівця»: сутність та універсальна структура. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 99, 8–15.
8. Бирка, М., & Лупаренко, Л. (2023). Сутність, властивості та методи визначення конструкту «організаційно-педагогічні умови» у використанні веборієнтованих енциклопедій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 34(3), 5–24. URL : <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1476>

9. Бондар, О., Остапук, А. (2025). Командна взаємодія здобувачів фахової передвищої освіти як адаптивний управлінський ресурс інноваційних виховних процесів в умовах невизначеності. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія «Педагогіка», 21 (41). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/850/713>
10. Брюховецька, О. В. (2020). Формування управлінської емпатії як ключової професійно важливої якості керівників закладів загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 13(42), 33–50.
11. Будянська, В. А., & Мариківська, Г. А. (2022). Мистецтво ділового спілкування менеджера освіти як складник його професіоналізму. *Інноваційна педагогіка*, 43(1), 78–82.
12. Василик, О. М. (2024). Теоретичні засади розвитку емпатії у жінок-менеджерів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 77–82.
13. Васильєв, Г. (2023). Педагогічні умови формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 124–130.
14. Василюк, В. М. (2022). Системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 1 (23), 102–108.
15. Васюк, О., & Голєва, М. (2022). Проєктна технологія навчання: методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 47(1), 304–309.
16. Васютіна, Т., Коханко, О., & Золотаренко, Т. (2020). Методика організації занурень у початковій школі як приклад міждисциплінарної

- інтеграції в stream-освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 34(1), 242–248.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005) : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун. VIII, 1728.
18. Вітченко, А. О., & Вітченко, А. Ю. (2020). Основи наукових досліджень у вищій школі : підруч. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 272.
19. Гнатюк, Д. О. (2013). Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. *Педагогічний пошук*, 80, 33–37.
20. Горбунова, В. В. (2012). Технології командотворення: коротка систематика та аналіз обмежень. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*; Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К., 33, 43–47.
21. Горбунова, В. В. (2014). Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 380.
22. Горенко, М. В. (2024). Психологія спілкування : навч. посіб. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 109.
23. Гринчук, О. І. (2004). Психологічні засади комунікативної підготовки майбутніх менеджерів: дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 136.
24. Гузь, А. М. (2023). Особливості реалізації кейс-методу в професійній підготовці майбутніх фахівців з навігації й управління морськими суднами. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 101, 35–41.
25. Гурлева, Т. С. (2020). Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720509/1/Hurlieva_%282020%29_SUBIEK_TNIST_YAK_OSNOVA_OSOBYSTISNOHO_ROZVYTKU.PDF

26. Дем'яненко, Н. М. (2023). «Подієвий підхід» і «освітньо-дозвіллева подія» в обґрунтуванні відкритого event-простору. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць, 5(96), 21–28.
27. Дерстуганова, Н. В. (2019). Формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя. Класичний приватний університет, 305.
28. Джус, О., Ленів, З., & Коваленко, В. (2020). Тренінг як інструмент формування командної взаємодії фахівців, які працюють в інклюзивному освітньому просторі. *Europejskie studia humanistyczne: Państwo i Społeczeństwo*, 3(1), 113–129.
29. Дубасенюк, О. А. (2015). Ціннісно-сміслові наукові підходи, що відображають феномен толерантності. *Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності*: зб. матер. Міжнарод. наук. теоретич. конф. (1-2 жовтня 2015 р.) / редкол. П.Ю. Саух та ін. Житомир : Вид-во Євенок О.О., 305–309.
30. Енциклопедичний словник з державного управління (2010) / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. К. : НАДУ, 820.
31. Енциклопедія державного управління (2011): у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. К. : НАДУ. Т. 1 : Теорія державного управління / наук.-ред. колегія : В. М. Князєв (співголова), І. В. Розпутенко (співголова) та ін., 748.
32. Жавнерчик, О. В. (2020). Психологія управління : конспект лекцій. Одеса : ОДЕКУ, 161. URL: http://eprints.library.odeku.edu.ua/id/eprint/7402/1/Zhavnerchyk_OV_Psihol_ypr_KL_2020.pdf

33. Жванія, Т. В. (2012). Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: дис. ... канд. психол. наук. Харків, 190.
34. Загутіна-Візер, Я., & Денисюк, О. (2023). Готовність до ефективної співпраці фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (23–24 квітня 2023 р.), 124–128. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46092/1/O_Denysiuk_Ya_Zagutina_Vi_zer_IOISR_fpsrso.pdf
35. Занюк, С. С. (1997). Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. Луцьк: Ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 180.
36. Кайдалова, Л. Г., & Пляка, Л. В. (2011). Психологія спілкування: навч. посібник. Х. : НФаУ, 132.
37. Калинець, К. С. (2014). Сутність та особливості формування управлінської команди. *Сучасний менеджмент і економічний розвиток. Трансформація системи управління регіональним розвитком* : матеріали постійно діючої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, (1 вересня 2013 р. – 28 лютого 2014 р.) Суми : СумДУ, 1–5.
38. Карапетян, А. О. (2020). Особливості навчання представників покоління Z у вищій школі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 186, 115–120.
39. Карпенко, Є. (2016). Організація тренінгу спілкування з дітьми різного віку: метод. матеріали до практичних занять [для фахівців ОКР «Бакалавр» спеціальності 6.030102 «Психологія»]. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 145.

40. Карплюк, С. О. (2007). Групова форма організації навчальної діяльності студентів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми математики та методика її викладання: Збірник наукових праць / За ред. канд. фіз.-мат. наук Геруса О.Ф.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 29–34.
41. Карпова, М. Є. (2020). Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді». *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* Педагогічні науки, 1 (19), 167–172.
42. Касьянов, О. В. (2007). Проектна технологія у навчально-виховному процесі : посіб. для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації. Луганськ, 189.
43. Каткова, В. П. (2009). Роль комунікативних якостей студентів-менеджерів у процесі професійного становлення фахівця. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/24.pdf.pdf
44. Киричук, В. І. (2024). Сутність та типологія команд. *Економіка та суспільство*, 62. URL : <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3945>
45. Кісіль, З. Р. (2021). Основи управління : посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 232.
46. Кісіль, З. Р., & Швець, Д. В. (2023). Психологія управління: навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 208.
47. Коберник, О. М. (2012). Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 36, 11–18.
48. Кобець, В. М. (2020). Готовність майбутніх менеджерів до професійної діяльності: сутність та структура. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів* : матеріали 6-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 28-29 травня 2020 р. / заг. ред. О. Г. Романовський ; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 380–384.

- 49.Кобилянська, Т. (2018). Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної категорії. *Молодь і ринок*, 11 (166), 164–170.
- 50.Ковальчук, Л. (2020). Моделювання науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 520.
- 51.Когут, І. В, (2022). Аналіз факторів мотивації, які впливають на команди в інноваційних проєктах під час кризи та війни. *Економіка та суспільство*, 40, 1–6.
- 52.Козловська, С., Якушев, О., Воронцов, П., & Козловська, Т. (2025). Командний менеджмент і бізнес-дипломатія: інтеграція управлінських підходів в діяльності підприємства. *Збірник наукових праць Черкаського державного технологічного університету*. Серія: Економічні науки, 26, 3(76), 152–170.
- 53.Коломієць, Н. (2018). Теоретичний аналіз поняття «взаємодія». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 58, 112–119.
- 54.Кондрашов, М. М. (2014). Подієво-ситуаційний підхід до формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки*, 116, 129–135.
- 55.Корольова, І. І. (2016). Професійна рефлексія як чинник фахового становлення особистості майбутнього менеджера освітньої галузі. *Збірник наукових праць*. Педагогічні науки, LXXII (1), 106–110.
- 56.Кравчук, О. С. (2015). Тренінг як ефективний метод формування управлінської культури майбутнього керівника навчального закладу. URL : <https://eprints.zu.edu.ua/19855/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf>
- 57.Крейн, М. (2016). Як вкласти навчання в кейс-метод? Вплив кейс-підходів на знання, ставлення та залучення студентів. *Журнал про досконалість у викладанні в коледжі*, 27(2), 131–153.

- 58.Кремень, В. Г., & Ільїн, В. В. (2012). Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму. Київ : Педагогічна думка, 279.
- 59.Кульчицький, В. Й. (2025). Формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії в процесі професійної підготовки. *Академічні візії*. Освіта/ Педагогіка, 50, 1–8. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2743/2589>
- 60.Кульчицький, В. Й. (2026a). Організаційно-педагогічні умови підготовки здобувачів фахової освіти до командної взаємодії. *Техніка і наука сьогодні*, 1 (55), 1426–1436. URL : <https://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/36399/36394>
- 61.Кульчицький, В. Й. (2026b). Тренінгові технології як засіб розвитку командної взаємодії здобувачів освіти. *Академічні візії*. Освіта/ Педагогіка, 51, 1–10. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2744/2590>
- 62.Куряча, Н. В. (2023). Тимбілдинг на підприємстві: сутність і призначення. *Причорноморські економічні студії*, 79, 114–118. URL : https://bses.in.ua/journals/2023/79_2023/18.pdf
- 63.Кучеренко, А. (2022). Тимбілдинг як інноваційний метод ефективного розвитку колективу, 1 (92), 98–104. URL : https://repository.moippo.mk.ua/upload/16-08-22_95397510.pdf
- 64.Лауншпах, С., & Петіт, А. (2017). Створення кейсу: Кейс-метод, мотивація та навчання аргументації. Бомонт, США. URL: https://www.researchgate.net/publication/336370159_Making_the_Case_The_Case_Method_Motivation_and_the_Teaching_of_Argument
- 65.Левченко, А. О., & Горпинченко, О. В. (2022). Сучасна модель командного менеджменту в системі стратегічного управління людськими ресурсами. *Центральноукраїнський науковий вісник*. Економічні науки, 8(41), 253–258.
- 66.Лещук, Г., Сорока, О., & Калаур, С. (2026). Тренінг як засіб інтенсифікації професійної підготовки здобувачів фахової передвищої

- освіти до роботи в команді. *Перспективи та інновації науки*, 1(59), 1026–1038. URL : <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/35862/35853>
- 67.Луценко, Є. В. (2020). Підготовка майбутніх менеджерів організацій до реалізації функцій фасилітатора у професійній діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Класичний приватний університет, Запоріжжя, Класичний приватний університет, Запоріжжя, 212.
- 68.Малиновський, В. Я. (2005). Словник термінів і понять з державного управління. К.: Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 251.
- 69.Малюкіна, А. (2024). Психологія управлінської діяльності та її тенденції. *Економіка та суспільство*, 62. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-62-141>
- 70.Мартінова, Н. С. (2015). Ігрові технології в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ, 260.
- 71.Масленніков, Є І., & Шевченко, М. В. (2025). Управління креативними командами на підприємстві. *Київський економічний науковий журнал*, 11, 186–193.
- 72.Мейтарчан, С. Ю. (2021). Соціально-психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до мотивування персоналу: дис. канд. псих. наук: 19.00.05. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України, Северодонецьк, 313.
- 73.Мелашенко, К. М. (2006). Технологія проєктного навчання. *Завуч*, 13(271), 12–14.
- 74.Мироненко, О. В., & Видахевич, Т. І. (2022). Використання ігрових технологій як засобу налагодження взаємодії між учасниками освітнього процесу на уроках української мови у початковій школі. *Інноваційна педагогіка*, 54(2), 78–83.

75. Михайловська, О. В. (2021). Наукові підходи до розуміння сутності поняття «взаємодія» в системі «влада–громадськість». *Публічне управління та адміністрування*, 2, 71–75. URL : https://reicst.com.ua/pmtl/article/view/issue_2_2021_15/issue_2_2021_15
76. Михальчук, Ю. (2013). Особливості використання тренінгових технологій у професійному навчанні майбутніх менеджерів. *Збірник наукових праць*, 3, 1–7.
77. Москаленко, В. В. (2008). Соціальна психологія: підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. К.: Центр учбової літератури, 688.
78. Муха, Р. А. (2017). Особливості мотивації роботи в команді. *Проблеми системного підходу в економіці*, 1, 94–98.
79. Мушинський, О., & Тимофєєва, К. (2025). Управління командною взаємодією в проектах на основі моделей особистості. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 4 (80), 273–281.
80. Наказ МОН (2021). Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 073 Менеджмент освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр». № 697 від 22 червня 2021 р. URL : <https://mon.gov.ua/npa/ro-zatverdzhennya-standartu-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-zi-specialnosti-073-menedzhment-osvitno-pro>
81. Огуй, Є. В. (2026). Технології наставництва у процесі вивчення основ барної справи як чинник формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Наукові інновації та передові технології*, 2(54), 1719–1731.
82. Олійник, Н. Ю. (2020). Ділова гра як ефективна модель пізнавальної діяльності студентів при вивченні економічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка*, 22(2), 141–144.
83. Онуфрієва, Л. А., & Чайковська, О. М. (2021). Психологія міжособистісних взаємин та комунікації: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 128.

84. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). Психологія управління : посібник. Київ : Академвидав, 568.
85. Основи наукових досліджень (2023). Курс лекцій. [Електронний ресурс]: навч. посіб. для здобувачів ступеня магістра за спеціальністю 172 Електронні комунікації та радіотехніка / О. Б. Шарпан (уклад.); КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 89.
86. Панченко, В. А. (2016). Комунікаційні процеси в ефективному управлінні персоналом. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Економічні науки, 30, 147–154.
87. Пащенко, Т. (2015). Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*, 8, 94–99.
88. Педорич, А. В. (2019). Проектна технологія навчання в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. *Педагогічні науки*, LXXXVI, 140–145.
89. Переверзева, С. В., & Царьова, Н. Ю. (2025). Переваги і недоліки командного та індивідуального підходу у спортивних іграх. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти*, 1, 139–150. URL: <https://groszi.pl/переваги-спорту-його-вплив-на-фізичне/>
90. Петренко, В. О. (2017). Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, 236.
91. Пилипишин, В. П. (2011). Поняття та основні риси державного управління. *Юридична наука і практика*, 2, 10–14. URL : <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f487862a-47f3-4658-8ef1-5159c59de026/content>
92. Півторак, М. В., Загороднюк, О. В., Гоменюк, М. О., Харахур, Ю. Л., & Длугоборська, Л. В. (2025). Модель ефективної управлінської команди

- в системі стратегічного командного менеджменту. *Інвестиції : практика та досвід*, 4, 157–162.
93. Плахова, О. М. (2011). Соціологія управління: навчально-методичний посібник для студентів соціологічного факультету. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 128.
94. Полякова, Г. А., & Даниленко, І. С. (2020). Розвиток командного лідерства в освітньому середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Педагогічні науки*, 92, 14–20.
95. Пономарьов, О., & Долгарев, А. (2019). Лідерство в системі управлінської взаємодії. *Лідер. Еліта. Суспільство*, 1, 19–31. <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.02>
96. Поправко, О. В., & Тараненко, Г. Г. (2022). Педагогічний потенціал подієвого підходу як способу організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти : збірник науково-методичних праць ТДАТУ*, 25, 235–241.
97. Потапчук, Т. В. (2018). Сутність поняття «готовність студентів до професійної діяльності». *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*, 9(5), 48–55.
98. Прісняков, В. Ф. (2008). Синергетика. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 811–812.
99. Психологічний словник (2007) / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко, 336. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
100. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення (2014) : монографія / П. П. Горностай, О. А. Ліщинська, Л. Г. Чорна та ін.; за наук. ред. П. П. Горностая. К. : Міленіум, 252.
101. Психологія професійної діяльності (2022) : підручник / за ред. С. К. шандрука. Тернопіль: ЗУНУ, 256.

102. Психологія управління (2022): навчальний посібник / укл. В. В. Ягоднікова. Одеса: видавець Букаєв В.В., 141.
103. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності (2008): монографія / ред. О.М. Кокун. Київ: Педагогічна думка, 296.
104. Рій, Ю. В. (2024). Феномен готовності особистості: сутність, структура та таксономія типів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 1(54), 173–177.
105. Романовський, О. Г., Шаполова, В. В., Квасник, О. В., & Гура, Т. В. (2017). Психологія тимбілдингу: навчальний посібник. Харків: Друкарня Мадрид, 93.
106. Русан, Н. І. & Войтенко, О. С. (2021). Емпатія і застосування емоційного інтелекту для різних видів команд в управлінні проектами. *Управління розвитком складних систем*, 45, 50–56.
107. Сазонова, Т. О. (2021). Роль командного менеджменту в ефективній діяльності підприємства. *Економічний форум*, 1, 147–153.
108. Сазонова, Т., Гродзинська, А., Яловега, Д., & Волощук, В. (2025). Умови підвищення ефективності командної взаємодії в сучасних реаліях. *Herald of Khmelnytskyi National University Economic sciences*, 1, 377–382.
109. Саркісова, О. Ю. (2013). Сутність поняття «групова взаємодія» як соціальної, психологічної та педагогічної категорії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : Збірник наукових праць, 19 (29), 58–61.
110. Свідзинський, А. В. (2008). Синергетична концепція культури. Луцьк : Вежа, 696.
111. Сергеева, В. (2015). Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель – учні» та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності. *Педагогічний часопис Волині*, 1, 57–63.

112. Сердюк, Л. З. (2021). Самоорганізація як чинник мотивації самореалізації студентів ЗВО. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 47–53. URL : <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i17/7.pdf>
113. Синергетика і освіта (2014) : монографія / За ред. В. Г. Кременя. К. : Інститут обдарованої дитини, 348.
114. Ситник, Й. С. (2025). Командна взаємодія як складова задоволеності персоналу підприємств. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення та проблеми розвитку*, 2 (14), 106–118.
115. Ситнік, С. В. (2010). Теоретичні основи управлінської взаємодії. *Наука і освіта*, 9, 123–128. URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/13950/1/Sytnik%20Svitlana%20Volodymyrivna%202010.pdf>
116. Ситнік, С. В. (2015). Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(36), 74, 96–99.
117. Словник-довідник з професійної педагогіки (2006) / За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 221.
118. Слюсаревський, М., & Хазратова, Н. (2022). Психологія груп. Львівська політехніка, 164.
119. Сорока О., & Щербина К. (2022). Методичні аспекти формування компетентності працювати в команді у майбутніх менеджерів. *Соціальна робота: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка*, 29–32. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28019/1/Zb_konf_Sotsialna_robota.pdf

120. Сорока О., & Щербина К. (2023). До питання про професійно-ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: Зб. наук. праць за матеріалами V Міжнар. наук-практ. конф. (Тернопіль, 11-12 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 120–123.
121. Сорока О., & Щербина К. (2023). Тимблдинг як інструмент ефективного корпоративного менеджменту. *Соціальна робота: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць за матеріалами XII Міжнар. наук-практ. конф. (Тернопіль, 25-26 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 144–146.
122. Сорока О., & Щербина К. (2023). Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціономічних професій засобами професійного самопроекування. *Соціальна робота і соціальна освіта в умовах сьогодення: проблеми та перспективи розвитку: колективна монографія* / С. Калаур, Н. Олексюк, Г. Олійник, Л. Петришин та ін. / за ред. О. Сороки, Г. Лещук. Тернопіль: Осадца Ю. В., 254–285.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/30899/1/9_Soroka_Sherbina.pdf
123. Сорока О., & Щербина К. (2024). Адаптивні аспекти тайм-менеджменту. *Траєкторія медичної освіти: збірник матеріалів з досвіду роботи педагогів та тез доповідей Освітнього навчально-методичного форуму «Фахівець XXI століття: дослідження та освітні інновації в умовах воєнного стану в Україні»*. (Рівне, 30-31 січня, 2024 р.) / редкол. : Р. О. Сабадишин та ін. Рівне: КЗВО «Рівненська медична академія», 197–200.
<http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35271/1/Soroka.pdf>
124. Сорока О., Калаур С., & Лещук Г. (2025). Формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проєктної технології. *Педагогічний дискурс*, 38, 65–71.

125. Сорока, О. (2022). Тренінгові технології у підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. *Інновації в освіті: перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 20 травня 2022 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 70–74.
126. Степчук, Ю. П., & Бевзо, Г. А. (2022). Комунікативні стратегії взаємодії у діловому спілкуванні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика, 33 (72), 4(1), 67–71.
127. Стеценко, Н. М. (2015). Ділова гра як метод формування професійної спрямованості майбутніх менеджерів освіти. *Педагогічні науки*, LXVIII, 196–201.
128. Столяренко, О. Б. (2012). Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 280.
129. Танненбаум, Р., & Шмідт, В. Г. (2017). Як обрати стиль лідерства, 72.
130. Ткаченко, Л. І. (2013). Синергетичний підхід у педагогіці : нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 10 (17), 18–21.
131. Топалова, С., & Топалова, В. (2024). Покоління «зетів»: соціально-психологічні особливості та їх врахування в управлінні освітнім процесом і трудовою діяльністю. *Фінансово-кредитні системи: перспективи розвитку*, 2(13), 145–154.
132. Тренінги з менеджменту (2017): навчально-методичний посібник / М. І. Копитко, Л. М. Томаневич. Львів: ЛьвДУВС, 128.
133. Устіловська, А. С. (2017). Мотивація персоналу як один з основних інструментів успішного управління персоналом. *Молодий вчений*, 4.4 (44.4). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.4/26.pdf>
134. Фединець, Н. І. (2013). Ділові ігри – активний метод навчання у підготовці фахівців з менеджменту. *Науковий вісник НЛТУ України*, 23.1, 365–371.

135. Філімонова, Т. (2021). Кейс-технології в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 35(6), 222–226.
136. Філоненко, М. М. (2008). Психологія спілкування. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 224.
137. Філософський енциклопедичний словник (2002) / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 742.
138. Халахур, Ю. Л. (2024). Тімбілдинг як метод управління персоналом підприємства. *Економіка та суспільство*, 60, 1–4. URL : <https://lib.udau.edu.ua/items/2a1c0dc7-bbaf-43f9-9383-6cfb3b4d2f23>
139. Хілуха, О. А. (2019). Мотиви використання ділових ігор у корпоративному управлінні. *Економіка, управління та адміністрування*, 3(89), 94–98.
140. Хромова, В. С. (2020). Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ, 342.
141. Хупавцева, Н., & Сімко, Р. (2024). Функції фасилітативної взаємодії як предиктор розвитку м'яких навичок учнів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 63, 137–158. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2024-63.137-158>
142. Цапро, Г. Ю., Якуба, В. В., Сажко, Л. А., Зверева, М. А., & Буравенко, А. С. (2026). Групова навчальна взаємодія студентів: принципи організації та роль лідера. *Педагогічна академія: наукові записки*. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56402/2/Tsapro_RED.pdf
143. Цзянькунь, Г. (2023). Комунікативна взаємодія: поняття, зміст і характеристика. *Інноваційна педагогіка*, 66, 114–118.

144. Цимбалюк, І. М. (2008). Психологія організацій: навч. посіб. К.: ВД «Професіонал», 624.
145. Цюняк, О. П. (2020). Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 20(3), 123–126.
146. Чубіна, Т. Д., & Дмитренко, М. Й. (2024). Організаційна психологія: навчальний посібник. Черкаси: ЧПБ, 172.
147. Чубук, Р. В. (2021). Рефлексія й емпатія як необхідні складники у вирішенні соціальними працівниками складних життєвих ситуацій клієнтів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 80(2), 161–166.
148. Чуйко, Г. В., Чаплак, Я. В., & Колтунович, Т. А. (2022). Особливості прояву емпатії та рефлексії у майбутніх психологів. *Psychological journal*, 8, 1 (57), 131–148.
149. Шавкун, І. Г. (2010). Командний менеджмент: аксіологічний вимір. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: Зб. наук. пр.*, 42, 223–231.
150. Шапар, В. Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 640.
151. Шаповал, О. А. (2025). Комунікативні здібності та лідерські якості в організаційній поведінці операційного менеджера як засіб підвищення ефективності системи управління персоналом. *Інвестиції: практика та досвід*, 1, 84–88.
152. Шевченко, Ю. (2018). Аналіз концепту поняття «готовність» у словниковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 22(2), 154–161.
153. Шлєіна, Л. І., & Зімонова, О. В. (2024). Комунікація як феномен в управлінні. *Збірник наукових праць ТДАТУ імені Дмитра Моторного. Економічні науки*, 3 (52), 130–136.

154. Щербина, К. (2024). Емоційна природа організаційного менеджменту. *Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей* [Електронне видання] : збірник тез. доповідей II Всеукраїнської наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених (Тернопіль, 22-23 листопада 2024 р.) / за заг. ред. Л. Й. Петришин, Н.С. Олексюк, Г. М. Олійник. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 258–262. http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35546/1/78_Shcherbyn a.pdf
155. Щербина, К. (2024). Корпоративний тренінг як ефективна форма навчання командоутворення. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю) (м. Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 635–639. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/34177/1/Zb_konf_Sych_osvi ta.pdf
156. Щербина, К. (2024). Потенціал бізнес-проєкту в підготовці майбутніх менеджерів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 10–11 жовтня 2024 року) / Редколегія: О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 354–356.
157. Щербина, К. (2024). Потенціал компетентнісного підходу в процесі корпоративного навчання управлінської команди. *Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (Львів, 25 квітня 2024 р.). Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 101–103.

158. Щербина, К. (2024). Про діагностику взаємодій у спільній роботі майбутніх менеджерів у моніторингових дослідженнях PISA. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Зб. наук. праць за матеріалами XIII між нар. наук-практ. конф. (Тернопіль, 25-26 квітня, 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 90–93.
<http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/33046/1/Shcherbyna.pdf>
159. Щербина, К. (2025). Корпоративний тренінг як ефективна форма професійної підготовки майбутніх менеджерів. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : збірник наукових праць за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 квітня 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 78–81.
<http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/36606/1/Shcherbyna.pdf>
160. Щербина, К. (2025). Модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 58–63. URL :
<https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/art/article/view/607/561> DOI
<https://doi.org/10.32782/ART/2025-4-10>
161. Щербина, К. (2025). Потенціал тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (11 листопада 2025 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А. С.Макаренка, 194–197.
162. Щербина, К. (2025). Принципи формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. *Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих

- учених (Тернопіль, 7 листопада 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 244–247.
163. Щербина, К. (2025). Сутність і особливості прояву готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, Україна, 09 жовтня 2025 року). Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 436–439.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/37480/1/Shcherbyna_R_oz_prof.pdf
164. Щербина, К. (2026). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгу. *Молодь і ринок*, 1(245), 175–179. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351440>
165. Щербина, К., & Сорока, О. (2025). Підготовка майбутніх менеджерів до формування управлінської команди з використанням проєктної технології. *Молодь і ринок*, 4(236), 61–67. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.329076>
166. Ярмак, О. М. (2006). Поняття, сутність взаємодії та її роль у розвитку соціальної системи. *Право і безпека*, 5,5, 46–49.
167. Ярмолюк, Д. І., Хлуп'янець, Д. І., & Яблонська, І. В., (2020). Тімбілдинг як один із ефективних методів управління персоналом. *Приазовський економічний вісник*, 3 (20), 152–156.
168. Ящук, С. М., Маслюк, Р. В., & Пензай, С. А. (2023). Формування готовності до командної взаємодії на уроках фізичної культури. *Актуальні питання у сучасній науці*, 2(8), 382–392.
169. Belbin, R. M. (2010). *Team Roles at Work*. Butterworth-Heinemann.
170. Belbin, R. M. (2017). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Taylor & Francis Group, 193.

171. Benedict, R. (2006). *Patterns Of Culture: The Bestselling Introduction to Cultural Anthropology – Exploring Diversity and What It Means to Be Human*. Mariner Books Classics, 320.
172. Blanchard, K., & Johnson, S. (2013). *The One Minute Manager*. William Morrow.
173. Bronkhorst, L., Meijer, P., Koster, B., & Vermunt, J. (2016). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1120–1130.
174. Bruce Honig, Chief Executive Facilitator (2015). Who are we? Creativity, Collaboration & Customers. Honig IdeaGuides. URL : <https://ideaguides.com/Who.html>
175. Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
176. Budsankom, P., Sawangboon, T., Damrongpanit, S., & Chuensirimongkol, J. (2016). Factors affecting higher order thinking skills of students: A meta-analytic structural equation modeling study. *Educational Research and Reviews, 10*(19), 2639–2652.
177. Burke, W.W. (1982). *Organization Development*, Little Brown, Boston.
178. Capretz, L. F., Alrasheedi, M., & Raza, A. (2018). Management's Perspective on Critical Success Factors Affecting Mobile Learning in Higher Education Institutions – An Empirical Study.
179. Caproni, P. J. (2016). *The Science of Success: What Researchers Know that You Should Know*. Van Rye Publishing, LLC, 213.
180. Cattell, R. B., & Stice G. F. (1960). *The Dimensions of Groups and Their Relations to the Behavior of Members*. Institute for Personality and Ability Testing, 231.
181. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*.

182. Douglas, T. (1983). *Groups: Understanding people gathered together*. Tavistock Publications. London & New York.
183. Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. HarperBusiness.
184. Dyer, G., & Dyer, J. (2019). *Beyond Team Building: How to Build High Performing Teams and the Culture to Support Them / 1st Edition*, 256.
185. Emery, F. E., & Thorsrud, E. (1969). *Form and Content in Industrial Democracy: Some Experiences from Norway and Other European Countries*. Tavistock Publications, 116.
186. Exadaktylos, D., Riccaboni, M., & Rungi, A. (2020). *Talents from Abroad: Foreign Managers and Productivity in the United Kingdom*.
187. Fiedler, F. (1995). Cognitive resource and leadership. *App. Psychol. : Intern. Rev.*
188. Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, McGraw-Hill, 328.
189. Follett, M. P. (1924). *Creative Experience*. Longmans, Green and Co.
190. Forsyth, D. R. (1990). *Group dynamics*: Brooks. Cole Publishing Company. Pacific Grove, California.
191. Fortune 100 Best Companies to Work For (2025) URL : <https://fortune.com/ranking/best-companies/>
192. Foulkes, S. H. (1986). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis*. Frankfurt : Fischer, 264.
193. Fowlkes, J., Dwyer, D. J., Oser, R. L., & Salas, E. (2009). Event-Based Approach to Training (EBAT), 209–221. URL : https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0803_3
194. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results, 78–90. URL : <https://www.cdfifund.gov/system/files/documents/%2851%29-leadership-that-gets-results.pdf>

195. Hackman, J. R., & Morris, C. G. (1983). Group tasks, group interaction process and group performance effectiveness. *Small group and social interaction*, 1, London.
196. Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.).
197. Higginbotham, G. (2009). Event-based learning: The benefits of positive pressure. Readers' forum. *The language teacher*, 33.11, November.
198. Huang, Z. (2022). George Herbert Mead's Social Psychology and Sociology of Knowledge. *Scientific and Social Research*, 4(1), 123–127.
199. Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (2006). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization* (Collins Business Essentials). Harper Business, New York.
200. Katzenbach, J. R., & Douglas, S. K. (1994). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Harvard University Press.
201. Kayser, T. A. (1994). *Building Team Power. How to Unleash the Collaborative Genius of Work Teams*: New York.
202. Keil, T., & Zangrillo, M. (2023) *The Next Leadership Team. How to Select, Build, and Optimize Your Top Team*. London: Imprint Routledge, 240.
203. Keil, T, & Zangrillo, M. (2022). *The Team Form*. Harvard Business Review.
204. *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances* (2002). 1st Edition / by J. Richard Hackman. 336.
205. Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
206. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Delhi, India: Pearson Education
207. McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New York: Free Press.

208. McGrath, J. E. (1964). *Social Psychology: A Brief Introduction*. Holt, R&W, 175.
209. Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
210. Mintzberg, H. (2004). *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. Berrett-Koehler.
211. Müller, U., Toczyski, P., Regös, N., Pliszczynska, O., Jankovics, R. (2022). Professionalization of science management – Comparing formal education and training across Germany, Poland, and Hungary.
212. Newstrom, J. W. (2014). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*. 14th Edition. McGraw Hill, 576.
213. O’Shaughnessy, J. (2013). *Patterns of Business Organization*. Taylor & Francis, 316.
214. Parker, G. M. (1994). *Cross-Functional Teams: working with allies, enemies, and other strangers*. 1st ed. San Francisco.
215. *Parkinson's Law and Other Studies in Administration* Paperback (1957). January 1, / by C. Northcote Parkinson.
216. Reddin, W. (1970). *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw Hill Book company.
217. Schein, E. H. (1990). *Organizational Culture*, *American Psychologist*.
218. Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. Rinehart & Company, Inc., New York, 267.
219. *Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel* (1996) / Ed. by W. P. Robinson. Oxford : Butterworth-Heinemann, 386.
220. Soroka O., & Shcherbyna K. (2023). “Time competence” as a development tool of professional image of applicants of education in institutions of different levels of accreditation. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : Збірник наукових праць, 2(10), 99–106. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/290576>

221. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.
222. Tannenbaum, S., Beard, R., & Salas, E. (1992). Team Building and its Influence on Team Effectiveness: an Examination of Conceptual and Empirical Developments. In: *Issues, Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology*. K. Kelley (ed.), Elsevier Science Publishers.
223. Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. URL : https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Dynamics/Tuckman_1965_Developmental_sequence_in_small_groups.pdf
224. Webster's New World dictionary of American English (1988) / by Neufeldt, Victoria; Guralnik, David Bernard. New York : Webster's New World : Distributed by Prentice Hall Trade, 1608.
225. Willmott, H., Alvesson, M. (2011). *Critical Management Studies*.
226. Young, R. (2009). *The Science of Success: What Researchers Know that Managers Forget*. Palgrave Macmillan.

ДОДАТКИ

Додаток А

Характеристика моделей і концепцій командотворення (складено автором)

Концепція/ модель командоутво- рення	Сутність моделі	Ключова ідея	Фокус уваги	Значення для діяльності менеджера
Рольова концепція командоутво- рення Р. Белбіна (Belbin, 2017)	Ефективність команди визначається збалансованим поєднанням командних ролей, які відображають типові поведінкові моделі учасників у процесі спільної діяльності	Результативна команда формується за умови представленості в ній необхідного спектра командних ролей, а не лише завдяки високому рівню професійної підготовки її членів	Поведінкові та комунікативні особливості учасників команди, їхня здатність доповнювати одне одного та ефективно взаємодіяти	Дає змогу менеджеру формувати команду з урахуванням індивідуальних ролей, управляти командною динамікою та підвищувати ефективність командної взаємодії
Модель розвитку команди Б. Такмена (Tuckman, 1965)	Команда проходить послідовні етапи розвитку, кожен з яких має власні особливості взаємодії та управління	Ефективність команди залежить від урахування стадії її розвитку та вибору відповідного стилю управління	Динаміка міжособистісних відносин і групових процесів у команді	Допомагає менеджеру адаптувати управлінські дії до конкретного етапу розвитку команди
Модель життєвого циклу команди І. Адизеса	Командна ефективність змінюється відповідно до етапів життєвого циклу організації або команди	Баланс управлінських ролей забезпечує стабільність і результативність командної діяльності	Управлінські ролі та стиль керівництва в команді	Сприяє усвідомленому добору стилю управління залежно від стану та завдань команди

Модель GRPI (Р. Рубін, М. Плован, І. Фрай)	Командна ефективність визначається чіткістю цілей, ролей, процесів і міжособистісної взаємодії	Проблеми в команді виникають через неузгодженість одного або кількох компонентів	Структура командної діяльності та комунікації	Слугує інструментом діагностики й корекції командної взаємодії
Модель ефективної команди Дж. Катценбаха і Д. Сміта (Katzenbach, Smith, 2006)	Команда є ефективною за наявності спільної мети, взаємної відповідальності та взаємодоповнювальних умінь	Результативність команди зростає через усвідомлену спільну відповідальність за результат	Спільна мета, довіра та відповідальність членів команди	Формує у менеджера здатність створювати культуру партнерської взаємодії в команді
Ситуаційна модель командного управління (П. Херсі, К. Бланшар)	Стиль управління змінюється залежно від ситуації та характеристик команди	Універсального стилю управління не існує – ефективність визначається гнучкістю керівника	Ситуаційні чинники та готовність команди до взаємодії	Розвиває управлінську гнучкість і здатність приймати адаптивні рішення
Оціночна модель ефективності командної взаємодії Ч. Маргерісона та Д. МакКенна	Ефективність командної взаємодії оцінюється через поєднання ролей, функцій і процесів, необхідних для результативної командної діяльності	Команда є ефективною за умови збалансованого виконання основних командних функцій і взаємодоповнення ролей її учасників	Командні ролі, функціональні завдання та процеси взаємодії в команді	Надає менеджеру інструмент оцінювання ефективності командної роботи та коригування стилю управління відповідно до виявлених дисбалансів

Наукові підходи до трактування терміну «управління» (складено автором)

Сутнісна характеристика «управління»	Автор
<i>Управління</i> – «комплекс необхідних засобів впливу на групу, суспільство або його окремі ланки з метою їх упорядкування» (Кісіль, 2021, с. 9)	З. Кісіль
« <i>Управління</i> – діяння, яке приводить до змін стану якогось об'єкта; вплив на об'єкт, систему, процес тощо з метою збереження їх сталості або переведення з одного стану в інший відповідно до встановленої мети» (Енциклопедія державного управління, т. 1, с. 675)	В. Князєв
« <i>Управління</i> (самостійний від: діл) – структурний підрозділ органу виконавчої влади, очолюваний начальником, одногалузевого або однофункціонального спрямування. Управління утворюється у складі не менш як двох відділів. Самостійний відділ утворюється з чисельністю не менш як п'ять працівників» (Малиновський, 2005, с. 199)	В. Малиновський
« <i>Управління</i> є особливою соціальною функцією, що виникає з потреб суспільства як самодостатньої системи і здійснюється у відповідних державних чи недержавних формах шляхом організаторської діяльності спеціально створеної для цього групи органів» (Пилипишин, 2011, с. 13)	В. Пилипишин
« <i>Управління</i> – це функція біологічних, соціальних, технічних, організаційних систем, яка забезпечує збереження їх структури, підтримує певний режим діяльності» (Плахова, 2011, с. 16)	О. Плахова
« <i>Управління</i> – функція організованих систем (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує реалізацію мети і підтримку режиму діяльності, сталість і розвиток певних структурних елементів» (Енциклопедичний словник з державного управління, 2010, с. 722)	Ю. Сурмін, В. Бакуменко, А. Михненко та ін.
« <i>Управління</i> (або менеджмент) у психології розглядається як діяльність, спрямована на створення в інших людей (підлеглих, партнерів тощо) таких психологічних станів, якостей, які сприяють досягненню мети організації» (Психологія управління, 2022, с. 10). <i>Управлінням</i> – «елемент, функція, що забезпечує збереження визначеної структури, організованих систем, підтримку режиму їхньої діяльності, реалізацію програми та цілей» (Психологія управління, 2022, с. 10)	В. Ягоднікова

Додаток В

Приклади проєктних тем для майбутніх менеджерів**Дисципліна «Менеджмент»****Проект 1. «Розробка моделі ефективної управлінської команди»**

Мета проєкту: сформуванати у студентів цілісне бачення принципів і механізмів командної взаємодії в управлінні.

Проектне завдання: команда студентів розробляє модель управлінської команди для умов сучасної організації:

- визначає склад команди;
- описує ролі та функції учасників;
- формулює правила командної взаємодії;
- обґрунтовує управлінські рішення.

Результат проєкту: презентація + аналітичний опис моделі командної взаємодії.

Проект 2. «Командні стилі управління в діяльності менеджера»*Завдання:*

- дослідити різні стилі управління;
- проаналізувати їх вплив на командну взаємодію;
- розробити рекомендації щодо вибору стилю залежно від ситуації.

Акцент: прийняття спільних рішень, командна відповідальність.

Дисципліна «Управління персоналом»**Проект 3. «Формування й розвиток команди в організації»**

Мета: розвинути вміння планувати HR-процеси з урахуванням командної взаємодії.

Проектне завдання:

- розробити програму формування команди;
- визначити етапи розвитку команди;
- запропонувати інструменти командної підтримки.

Результат: проєкт HR-програми розвитку командної взаємодії.

Проект 4. «Мотивація персоналу в командній діяльності»*Завдання:*

- проаналізувати мотиваційні чинники командної роботи;
- розробити систему командної мотивації;
- обґрунтувати її ефективність.

Акцент: ціннісне відношення до командної діяльності.

Дисципліна «Проектний менеджмент»

Проект 5. «Реалізація командного проєкту в умовах обмежених ресурсів»

Мета: сформувати навички координації та взаємодії в команді.

Проектне завдання:

- спланувати командний проєкт;
- розподілити ролі;
- визначити ризики командної взаємодії;
- розробити механізми контролю й зворотного зв'язку.

Результат: паспорт проєкту + командна презентація.

Проект 6. «Кросфункціональна проєктна команда»

Завдання:

- змодельовати роботу кросфункціональної команди;
- визначити зони відповідальності;
- запропонувати інструменти командної комунікації.

Акцент: синергія, взаємозалежність, спільний результат.

Дисципліна «Психологія бізнесу»

Проект 7. «Психологічні чинники ефективної командної взаємодії»

Мета: усвідомлення ролі психологічних процесів у командній роботі.

Проектне завдання:

- дослідити емпатію, довіру, рефлексію у команді;
- проаналізувати вплив психологічного клімату на діяльність у команді;
- запропонувати рекомендації щодо його покращення.

Результат: аналітичний звіт + групова рефлексія.

Проект 8. «Розвиток командної рефлексії в бізнес-середовищі»

Завдання:

- розробити програму розвитку командної рефлексії;
- запропонувати вправи та інструменти;
- обґрунтувати значення рефлексії для ефективної взаємодії.

Акцент: рефлексивно-комунікативна готовність.

Додаток Г

Етапи проєктної діяльності

Етапи проєктної діяльності	Зміст проєктної діяльності	Проєктна діяльність студентів	Проєктна діяльність викладача
Підготовчий етап			
Етап постановки цілей	1) вибір теми; 2) визначення основних цілей і завдань; 3) розподіл учасників у команди	Діляться на команди, уточнюють проблему, обговорюють завдання	Узгоджує склад команд, допомагає у формулюванні мети проєкту, спостерігає
Етап генерування ідей	1) аналіз проблеми, висунення та обґрунтування гіпотез; 2) обговорення структури проєкту; 3) складання плану роботи; 4) визначення джерел інформації, способів її збору та аналізу; 5) розподіл ролей у команді	Пропонують гіпотези вирішення проблеми, формулюють завдання, визначають джерела інформації, обирають власну траєкторію діяльності в команді	Допомагає в аналізі та синтезі заданої проблеми, знайомить з вимогами до оформлення та презентації проєкту, спостерігає
Етап прийняття рішень	1) «мозковий штурм» і вибір оптимального варіанту; 2) визначення способу і форми подання проєкту; 3) збір інформації – звернення до вже наявного життєвого досвіду, інтерв'ю, опитування	Вибирають оптимальне рішення, розробляють план проєкту, уточнюють джерела інформації	Спостерігає, узгоджує (на прохання) план проєкту, допомагає з вибором джерел інформації
Основний етап			
Етап виконання проєкту	1) пошук і робота з інформацією; 2) обробка даних інтерв'ю,	Знаходять і синтезують інформацію, проводять	Координує діяльність студентів за допомогою

	анкетування; 3) виконання і оформлення проекту	опитування й аналізують отримані дані, координують хід роботи, оформляють проєкт	регулярних звітів про виконану роботу, складає та заповнює індивідуальні картки поточного контролю за проєктною діяльністю студентів, спостерігає
Заключний етап			
Етап захисту проєкту	1) підготовка презентації проєкту; 2) захист проєкту командою	Координують дії всередині команди, демонструють і захищають проєкт	Спостерігає, стежить за регламентом, задає питання як рядовий учасник групи
Етап обговорення й оцінки проєкту	1) обговорення з опонентами результатів проєкту; 2) зовнішня оцінка проєкту	Відповідають на питання опонентів, відстоюють своє бачення вирішення проблеми, обговорюють оцінку проєкту в колективі	Бере участь у колективному обговоренні та оцінці результатів проєкту
Етап рефлексії	1) аналіз досягнення поставленої мети індивідуально та в команді; 2) самооцінка вміння працювати в команді; 3) оцінка рівня командної взаємодії	Самоаналіз і самооцінка проєкту	Оцінює, індивідуально коментує внесок кожного студента у створення проєкту, виправляє помилки

Додаток Д

Діагностичні методики для визначення рівня готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії
Мотиваційно-ціннісний критерій

Додаток Д 1

Анкета для визначення рівня мотивації до командної взаємодії
(розроблено автором)

Інструкція для здобувачів освіти:

Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій позиції.

Оцініть кожне твердження за п'ятибальною шкалою:

- 5 — повністю згоден(на);
- 4 — скоріше згоден(на);
- 3 — важко відповісти;
- 2 — скоріше не згоден(на);
- 1 — зовсім не згоден(на).

Твердження:

1. Мені цікаво брати участь у спільній діяльності з іншими студентами.
2. Робота в команді мотивує мене більше, ніж індивідуальне виконання завдань.
3. Я відчуваю задоволення від досягнення спільного результату разом із командою.
4. У процесі командної роботи я прагну активно долучатися до обговорення та виконання завдань.
5. Я усвідомлюю важливість командної взаємодії для моєї майбутньої професійної діяльності менеджера.
6. За можливості я надаю перевагу завданням, які виконуються у команді.
7. Мене надихає відповідальність за спільний результат командної роботи.
8. Я готовий(а) витратити додаткові зусилля заради успіху команди.
9. Навіть у складних ситуаціях я намагаюся підтримувати командну взаємодію.
10. Я вважаю, що командна робота допомагає мені краще розкрити власні можливості.
11. Мені важливо відчувати себе частиною команди під час виконання спільних завдань.
12. Я позитивно відношуся до необхідності узгоджувати власні дії з іншими членами команди.

Критерії оцінювання результатів: максимальна кількість балів — 60; мінімальна кількість балів — 12.

Рівні мотивації до командної взаємодії:

- *високий рівень (46–60 балів):* виявляється стійкий інтерес до командної роботи, внутрішня мотивація до співпраці, позитивне емоційно-ціннісне відношення до командної роботи та орієнтація на спільний результат;
- *середній рівень (29–45 балів):* мотивація до командної взаємодії має ситуативний характер, інтерес залежить від умов діяльності, складу команди або характеру завдань;
- *низький рівень (12–28 балів):* домінує орієнтація на індивідуальну діяльність, інтерес до командної взаємодії слабо виражений або відсутній, не усвідомлюється її професійна значущість.

Додаток Д 2

Опитувальник для визначення рівня ціннісного відношення до командної роботи (розроблено автором)

Інструкція для здобувачів освіти:

Прочитайте незавершені твердження та оцініть, наскільки Ви згодні з кожним із них, завершивши думку. Оберіть відповідь, яка найбільше відповідає Вашій позиції.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою:

- 5 — повністю згоден(на);
- 4 — скоріше згоден(на);
- 3 — важко відповісти;
- 2 — скоріше не згоден(на);
- 1 — зовсім не згоден(на).

Незавершені твердження:

1. Командна взаємодія є важливою складовою професійної діяльності сучасного менеджера, оскільки ...
2. Успіх управлінської діяльності значною мірою залежить від ...
3. Для майбутнього менеджера вміння працювати в команді цінне тим, що ...
4. Я вважаю, що командна робота сприяє професійному розвитку менеджера, адже ...
5. У процесі підготовки менеджерів командна взаємодія повинна займати важливе місце, тому що ...

6. Командна діяльність допомагає менеджеру ефективно вирішувати професійні завдання, оскільки ...
7. У майбутній професійній діяльності я розглядатиму командну взаємодію як ...
8. Відмова від командної роботи в управлінні може призвести до ...
9. Цінність командної взаємодії для мене полягає в тому, що ...
10. Як майбутній менеджер, я усвідомлюю, що командна робота є ...

Критерії оцінювання результатів: максимальна кількість балів — 50; мінімальна кількість балів — 10.

Рівні ціннісного відношення до командної діяльності:

- *високий рівень (38–50 балів):* здобувач освіти усвідомлює професійну значущість командної взаємодії для діяльності менеджера, розглядає її як цінність і необхідну умову ефективного управління, демонструє стійке позитивне ставлення до командної роботи;
- *середній рівень (24–37 балів):* усвідомлення значущості командної взаємодії має фрагментарний або ситуативний характер, цінність командної діяльності визнається, але не завжди пов'язується з майбутньою професійною діяльністю менеджера;
- *низький рівень (10–23 бали):* ціннісне ставлення до командної діяльності недостатньо сформоване, значущість командної взаємодії для професії менеджера усвідомлюється поверхово або не усвідомлюється взагалі.

Додаток Д 3

Методика діагностики орієнтації на спільний результат і відповідальності у командній взаємодії

Інструкція для здобувачів освіти:

Ознайомтеся з наведеними твердженнями, що описують типові ситуації командної роботи. Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашій звичайній поведінці.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою:

- 5 — повністю відповідає моїй поведінці;
- 4 — переважно відповідає;
- 3 — частково відповідає;
- 2 — переважно не відповідає;
- 1 — зовсім не відповідає.

Твердження:

1. Працюючи в команді, я відчуваю особисту відповідальність за спільний результат.
2. У разі труднощів у командній роботі я намагаюся не перекладати відповідальність на інших.
3. Якщо командне рішення виявляється неефективним, я готовий(а) аналізувати власний внесок у цей результат.
4. Я орієнтуюся не лише на виконання власного завдання, а й на успіх усієї команди.
5. У процесі командної роботи я готовий(а) брати на себе додаткові обов'язки заради досягнення спільної мети.
6. Я усвідомлюю наслідки командних рішень і готовий(а) відповідати за них.
7. Мене мотивує спільний результат більше, ніж індивідуальні досягнення.
8. У ситуаціях невдачі команди я зберігаю відповідальне відношення до подальшої спільної роботи.
9. Я прагну сприяти злагодженій роботі команди навіть у складних або конфліктних ситуаціях.
10. Для мене важливо, щоб результати командної роботи відповідали спільно визначеним цілям.

Критерії оцінювання результатів: максимальна кількість балів — 50; мінімальна кількість балів — 10.

Рівні орієнтації на спільний результат та відповідальності у командній взаємодії:

- *високий рівень (38–50 балів):* здобувач освіти демонструє стійку орієнтацію на командний результат, готовність брати відповідальність за спільні рішення й наслідки командної діяльності, усвідомлює власну роль у досягненні спільної мети;
- *середній рівень (24–37 балів):* орієнтація на спільний результат проявляється вибірково, відповідальність за командні рішення залежить від ситуації або зовнішніх умов, спостерігається поєднання індивідуальної та командної спрямованості;
- *низький рівень (10–23 бали):* домінує орієнтація на особистий результат, відповідальність за командні рішення перекладається на інших членів команди, відсутня готовність відповідати за спільний результат.

Когнітивно-діяльнісний критерій

Додаток Д 4

Тест для діагностики рівня знань щодо сутності та механізмів командної взаємодії

Інструкція: Оберіть одну правильну відповідь на кожне запитання.

1. Команда в управлінській діяльності — це:

- а) група людей, об'єднаних спільним простором
- б) сукупність осіб із однаковими професіями
- в) мала група, об'єднана спільною метою та відповідальністю за

результат

г) тимчасове об'єднання для виконання окремих завдань

2. Основною ознакою ефективної команди є:

- а) формальна структура
- б) наявність керівника
- в) спільна відповідальність за результат
- г) однаковий рівень підготовки

3. Командна взаємодія передбачає:

- а) індивідуальне виконання завдань
- б) конкуренцію між учасниками
- в) узгодження дій та спільне прийняття рішень
- г) підпорядкування особистих інтересів адміністрації

4. Який етап розвитку команди характеризується виникненням конфліктів?

- а) формування
- б) штормінг
- в) нормування
- г) результативність

5. Основна мета тимблдіingu полягає у:

- а) підвищенні індивідуальної продуктивності
- б) формуванні згуртованості та ефективної взаємодії
- в) оцінюванні персоналу
- г) виявленні лідерів

6. Командна роль — це:

- а) посадове призначення
- б) формальний статус у групі
- в) функціональна модель поведінки учасника команди
- г) управлінський стиль керівника

7. До ключових механізмів командної взаємодії належить:

- а) контроль
- б) комунікація
- в) інструктаж

г) регламент

8. *Спільне прийняття рішень у команді сприяє:*

- а) зниженню відповідальності
- б) підвищенню мотивації та залученості
- в) формалізації процесів
- г) уникненню обговорень

9. *Лідер у команді — це:*

- а) особа з найвищим статусом
- б) керівник за посадою
- в) учасник, який впливає на групу та сприяє досягненню мети
- г) контролер виконання завдань

10. *Командна комунікація передбачає:*

- а) односторонню передачу інформації
- б) формальний обмін повідомленнями
- в) відкритий обмін думками та зворотний зв'язок
- г) підпорядкування думці більшості

11. *Відповідальність у команді є:*

- а) індивідуальною
- б) колективною та особистою
- в) формальною
- г) ситуативною

12. *Основною функцією команди є:*

- а) виконання розпоряджень
- б) реалізація спільної мети
- в) дотримання ієрархії
- г) контроль діяльності

13. *Командна згуртованість проявляється у:*

- а) однаковості поглядів
- б) взаємній підтримці та довірі
- в) відсутності конфліктів
- г) жорсткому контролю

14. *До переваг командної роботи належить:*

- а) зменшення відповідальності
- б) підвищення якості рішень
- в) ускладнення управління
- г) збільшення часу виконання завдань

15. *Конфлікти в команді можуть:*

- а) лише шкодити
- б) не впливати на діяльність
- в) за умови конструктивного розв'язання сприяти розвитку
- г) автоматично руйнувати команду

16. Командна взаємодія є важливою для менеджера, оскільки:

- а) спрощує контроль
- б) підвищує формальність управління
- в) забезпечує ефективне досягнення цілей
- г) зменшує особисту участь

17. Проектна діяльність у команді сприяє:

- а) індивідуалізації роботи
- б) розвитку співпраці та відповідальності
- в) конкуренції
- г) ізоляції учасників

18. Командні рішення характеризуються:

- а) швидкістю ухвалення
- б) спільною відповідальністю
- в) відсутністю обговорення
- г) домінуванням лідера

19. Успішна команда базується на:

- а) формальних правилах
- б) довірі між учасниками
- в) жорсткому контролю
- г) індивідуальних інтересах

20. Командна взаємодія вимагає від учасників:

- а) пасивності
- б) гнучкості та відкритості
- в) підпорядкування
- г) здорової конкуренції

21. Тімбілдінг є ефективним, якщо:

- а) проводиться формально
- б) орієнтований на спільний досвід
- в) має індивідуальний характер
- г) не передбачає рефлексії

22. Основою командної діяльності є:

- а) індивідуальні досягнення
- б) спільна мета
- в) формальна структура
- г) контроль

23. Рефлексія у команді сприяє:

- а) уникненню відповідальності
- б) усвідомленню результатів і процесу взаємодії
- в) формалізації діяльності
- г) зменшенню комунікації

24. Командна ефективність знижується за умови:

- а) відкритої комунікації
- б) відсутності спільної мети
- в) взаємної підтримки
- г) розподілу ролей

25. Командна взаємодія передбачає баланс між:

- а) контролем і підпорядкуванням
- б) індивідуальними та спільними інтересами
- в) конкуренцією та ізоляцією
- г) формальністю і дисципліною

26. Основною характеристикою зрілої команди є:

- а) відсутність лідера
- б) саморегуляція
- в) жорстка ієрархія
- г) формальність

27. Командна робота сприяє розвитку:

- а) лише професійних знань
- б) соціальних і комунікативних умінь
- в) формального мислення
- г) індивідуалізму

28. У команді ефективніше вирішуються завдання, які:

- а) не потребують обговорення
- б) мають комплексний характер
- в) виконуються індивідуально
- г) не вимагають відповідальності

29. Командна взаємодія ґрунтується на:

- а) примусі
- б) співпраці
- в) конкуренції
- г) контролі

30. Для майбутнього менеджера знання командної взаємодії є необхідними, оскільки:

- а) спрощують управління документацією
- б) забезпечують ефективну організацію спільної діяльності
- в) зменшують особисту відповідальність
- г) дозволяють уникати комунікації

Критерії оцінювання:

1 бал за правильну відповідь

Максимум — 30 балів

Рівні сформованості знань:

— високий: 24–30;

— середній: 15–23;

— низький: 0–14.

Додаток Д 5

Опитувальник самооцінювання умінь командної взаємодії (складено автором)

Мета: визначення рівня розвитку умінь співпраці, командної комунікації та спільного прийняття рішень у здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю.

Інструкція: оцініть, наскільки кожне твердження відповідає вашій поведінці у командній роботі, за шкалою:

- 1 – зовсім не притаманно;
- 2 – скоріше не притаманно;
- 3 – частково притаманно;
- 4 – притаманно;
- 5 – повністю притаманно.

№	Зміст умінь	1	2	3	4	5
<i>Блок 1. Уміння співпраці</i>						
1.	Я вмю узгоджувати власні дії з діями інших членів команди					
2.	Під час командної роботи я орієнтуюся не лише на власне завдання, а й на спільний результат					
3.	Я готовий(а) надавати допомогу іншим членам команди за потреби					
4.	У спільній діяльності я враховую можливості та сильні сторони інших учасників					
<i>Блок 2. Командна комунікація</i>						
5.	Я вмю чітко й аргументовано висловлювати власну думку в команді					
6.	Я уважно слухаю партнерів по команді та враховую їхні пропозиції					
7.	У разі виникнення непорозумінь намагаюся конструктивно їх вирішувати					
<i>Блок 3. Спільне прийняття рішень</i>						
8.	Я беру активну участь в обговоренні командних рішень					
9.	Я готовий(а) підтримати спільне рішення команди, навіть якщо воно не повністю збігається з моєю позицією					
10.	Я відчуваю відповідальність за рішення, прийняті командою					

Обробка результатів: мінімум – 10 балів; максимум – 50 балів.

Рівні сформованості умінь:

- *високий рівень (41–50 балів):* уміння командної взаємодії сформовані, проявляються усвідомлено й стабільно;
- *середній рівень (26–40 балів):* уміння проявляються ситуативно, потребують подальшого розвитку;
- *низький рівень (10–25 балів):* уміння командної взаємодії сформовані недостатньо.

Додаток Д 6

Практичне завдання «Командне рішення» (складено автором)

Мета: оцінювання здатності здобувачів освіти до співпраці, ефективної комунікації та спільного прийняття рішень у процесі професійно орієнтованої діяльності.

Здобувачі освіти об'єднуються в команди по 4–6 осіб. Команді пропонується практична ситуація, наближена до професійної діяльності менеджера (кейс). Команда має розробити пропозицію щодо організації командної роботи в умовному підрозділі (або план заходу, міні-проект, управлінське рішення) за обмежений час.

Етапи роботи:

- 1) обговорення проблеми та розподіл ролей у команді;
- 2) генерування ідей та їх колективне обговорення;
- 3) прийняття спільного рішення;
- 4) презентація командного результату;
- 5) коротка рефлексія діяльності.

Критерії оцінювання (експертна оцінка викладача / тренера)

Показник	Ознаки прояву
Співпраця	узгодженість дій, взаємодопомога, залученість усіх членів команди
Комунікація	відкритість обговорення, уміння слухати, конструктивність висловлювань
Спільне прийняття рішень	участь у прийнятті рішення, готовність брати відповідальність

Оцінювання кожного показника:

- 1 – низький рівень
- 2 – середній рівень
- 3 – високий рівень

Максимум – 9 балів.

Інтерпретація:

- 7–9 балів – високий рівень;
- 4–6 балів – середній рівень;
- 1–3 бали – низький рівень.

Додаток Д 7

Практичне завдання «Тренінг для команди» (складено автором)

Мета: визначення здатності здобувачів фахової передвищої освіти застосовувати елементи тренінгових технологій для організації та забезпечення ефективної командної взаємодії.

Майбутні менеджери об'єднуються у малі групи-команди (4–6 осіб). Кожній команді пропонується професійно орієнтована ситуація, пов'язана з необхідністю налагодження командної роботи (адаптація нових працівників, вирішення конфлікту, підвищення згуртованості команди, ухвалення спільного рішення тощо).

Завдання для команди: розробити фрагмент тренінгового заняття (20–30 хв.), спрямованого на покращення командної взаємодії, з використанням тренінгових методів.

Обов'язкові елементи завдання:

- 1) формулювання мети тренінгового фрагмента;
- 2) підбір щонайменше 2–3 тренінгових вправ (розігрів, основна вправа, рефлексія);
- 3) опис ролі ведучого та учасників;
- 4) очікуваний результат для команди.

Критерії оцінювання (експертна оцінка викладача)

Показник	Ознаки прояву
Доцільність застосування тренінгових технологій	відповідність вправ поставленій меті
Уміння організувати командну взаємодію	залучення всіх учасників, розподіл ролей
Методична грамотність	логічність структури, наявність рефлексії

Оцінювання за 3-бальною шкалою (1 – низький; 2 – середній; 3 – високий). Максимум – 9 балів.

Додаток Д 8

Самооцінювання здатності застосовувати тренінгові технології у командній роботі (складено автором)

Інструкція: оцініть, наскільки кожне твердження відповідає вашому досвіду та готовності застосовувати тренінгові технології у командній діяльності.

Шкала оцінювання:

- 1 – зовсім не готовий(а);
- 2 – скоріше не готовий(а);
- 3 – частково готовий(а);
- 4 – готовий(а);
- 5 – повністю готовий(а).

№	Зміст умінь	1	2	3	4	5
1.	Я розумію, у яких ситуаціях доцільно використовувати тренінгові методи в командній роботі					
2.	Я можу запропонувати тренінгові вправи для згуртування команди					
3.	Я вмю організувати обговорення результатів тренінгової вправи					
4.	Я готовий(а) брати на себе роль ведучого тренінгу або фасилітатора					
5.	Я вмю адаптувати тренінгові вправи до конкретної команди					
6.	Я усвідомлюю значення рефлексії у тренінговій діяльності					
7.	Я можу оцінити ефективність тренінгової вправи для команди					
8.	Я готовий(а) застосовувати тренінгові технології під час навчальної та професійної діяльності					

Обробка результатів: мінімум – 8 балів; максимум – 40 балів.

Рівні сформованості:

- *високий рівень (33–40 балів):* здатність застосовувати тренінгові технології сформована, проявляється усвідомлено й упевнено;
- *середній рівень (21–32 бали):* здатність сформована частково, потребує методичної підтримки;

— *низький рівень (8–20 балів):* здатність застосовувати тренінгові технології недостатньо сформована.

Рефлексивно-комунікативний компонент

Додаток Д 9

Анкета для визначення рівня розвитку рефлексії у командній взаємодії (складено автором)

Мета: визначити здатність здобувачів фахової передвищої освіти до рефлексії власної діяльності, поведінки та взаємодії в команді.

Інструкція для респондентів: ознайомтеся з наведеними твердженнями та оцініть, наскільки кожне з них відповідає вашій типовій поведінці під час командної роботи.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою:

- 1 – зовсім не притаманно;
- 2 – скоріше не притаманно;
- 3 – частково притаманно;
- 4 – притаманно;
- 5 – повністю притаманно.

Твердження

1. Я замислююся над тим, яку роль виконую в команді.
2. Після командної роботи я аналізую, що вдалося, а що ні.
3. Я намагаюся зрозуміти, як мої дії впливають на спільний результат.
4. Я оцінюю власний внесок у командну діяльність.
5. Я аналізую причини успіхів і невдач команди.
6. Я усвідомлюю свої сильні та слабкі сторони у командній роботі.
7. У разі помилки я намагаюся зрозуміти, у чому була причина.
8. Я враховую зворотний зв'язок від членів команди.
9. Я здатний(а) переглянути власну позицію після обговорення в команді.
10. Я замислююся над тим, як можна покращити командну взаємодію.
11. Я аналізую власну поведінку в конфліктних командних ситуаціях.
12. Я усвідомлюю, як мої емоції впливають на роботу команди.
13. Я можу оцінити ефективність прийнятих командних рішень.
14. Я готовий(а) визнавати власні помилки в командній роботі.
15. Я роблю висновки з попереднього досвіду командної діяльності.

Обробка результатів: мінімальна кількість балів – 15; максимальна кількість балів – 75.

Рівні здатності до рефлексії власної діяльності в команді:

- *високий рівень (61–75 балів)*: характеризується стійкою здатністю до усвідомленого аналізу власної діяльності в команді, оцінювання особистого внеску та результатів спільної роботи, готовністю до самокорекції поведінки;
- *середній рівень (38–60 балів)*: проявляється у ситуативній рефлексії, частковому усвідомленні власної ролі в команді, потребує подальшого розвитку рефлексивних умінь;
- *низький рівень (15–37 балів)*: свідчить про недостатню здатність до аналізу власних дій і їх наслідків у процесі командної взаємодії.

Додаток Д 10

Адапована методика визначення рівня розвитку емпатії та соціального сприйняття в командній взаємодії (на основі методики емоційної емпатії А. Меграбяна та Н. Епштейна)

Мета методики: визначення рівня розвитку емпатії та здатності до соціального сприйняття здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю у процесі командної взаємодії.

Інструкція для респондентів: оцініть, наскільки кожне з наведених тверджень відповідає вашій типовій поведінці під час спільної роботи в команді.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою:

- 1 – зовсім не притаманно;
- 2 – скоріше не притаманно;
- 3 – частково притаманно;
- 4 – притаманно;
- 5 – повністю притаманно.

Твердження

1. Я легко відчуваю емоційний стан інших членів команди.
2. Я помічаю, коли хтось із команди відчуває напруження або дискомфорт.
3. Мені важливо розуміти почуття партнерів по команді.
4. Я намагаюся поставити себе на місце іншого учасника команди.
5. Я враховую емоційний стан колег під час спільної роботи.
6. Я швидко помічаю зміни в настрої членів команди.
7. Я розумію причини поведінки інших у командній взаємодії.
8. Я вмію співпереживати успіхам і невдачам команди.
9. Я намагаюся підтримати члена команди, якщо бачу, що йому складно.
10. Я сприймаю критику від членів команди з розумінням.
11. Я звертаю увагу не лише на слова, а й на невербальні сигнали в команді.

12. Я намагаюся зрозуміти точку зору інших, навіть якщо вона відрізняється від моєї.
13. Я здатний(а) передбачити реакцію команди на певні рішення.
14. Я відчуваю загальний емоційний настрій команди.
15. Я вважаю емоційне розуміння інших важливою складовою командної роботи.

Обробка результатів: мінімальна кількість балів – 15; максимальна кількість балів – 75.

Рівні розвитку емпатії та соціального сприйняття:

- *високий рівень (61–75 балів):* характеризується розвинутою здатністю до емоційного розуміння інших, умінням адекватно сприймати соціальні й емоційні сигнали в команді, готовністю до підтримки та співпереживання;
- *середній рівень (38–60 балів):* виявляється у вибіркового або ситуативному прояві емпатії, частковому усвідомленні емоційного стану інших членів команди;
- *низький рівень (15–37 балів):* свідчить про недостатній рівень емпатії та соціального сприйняття, що ускладнює ефективну командну взаємодію.

Додаток Д 11

Методика для діагностики рівня комунікативних умінь у командній взаємодії (складено автором)

Інструкція для респондентів: Вам пропонується низка тверджень, що описують різні ситуації командної взаємодії у процесі навчання та професійної підготовки майбутнього менеджера. Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій звичайній поведінці.

Варіанти відповідей: «так», «іноді», «ні».

Намагайтеся відповідати щиро, правильних або неправильних відповідей не існує.

Твердження

1. Мені легко встановлювати контакт з іншими членами команди під час спільної роботи.
2. Я активно беру участь в обговоренні командних завдань і рішень.
3. У команді я вмію чітко й аргументовано висловлювати власну думку.
4. Я уважно слухаю інших учасників команди, навіть якщо їхня позиція відрізняється від моєї.

5. Мені легко налагоджувати взаєморозуміння з різними за характером людьми.
6. Під час командної роботи я намагаюся підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування.
7. Я готовий(а) змінити свою позицію, якщо аргументи команди переконливі.
8. У складних ситуаціях командної взаємодії я прагну до діалогу, а не до конфлікту.
9. Я не уникаю відповідальності за висловлені мною пропозиції в команді.
10. Мені комфортно працювати в команді, де потрібно постійно спілкуватися.
11. Я вмію ставити уточнювальні запитання для кращого розуміння позиції інших.
12. Під час командної роботи я намагаюся враховувати думки всіх учасників.
13. Я легко адаптуюся до нових умов командної взаємодії.
14. У разі виникнення непорозумінь у команді я прагну знайти спільне рішення.
15. Я вважаю спілкування важливим чинником успішної командної діяльності.
16. Мені легко працювати в команді з незнайомими людьми.
17. Я відчуваю впевненість, висловлюючи свої ідеї перед командою.
18. Я готовий(а) брати участь у спільному прийнятті рішень.
19. Під час командної роботи я дотримуюся норм ділового та етичного спілкування.
20. Я вмію коректно реагувати на зауваження та критику з боку членів команди.

Обробка результатів

За кожну відповідь нараховується така кількість балів:

«так» — 2 бали;

«іноді» — 1 бал;

«ні» — 0 балів.

Максимальна кількість балів — 40.

Рівні комунікативних умінь у командній взаємодії:

— *високий рівень (31–40 балів)* – характеризується розвиненими навичками міжособистісної та групової комунікації, умінням ініціювати та підтримувати командний діалог, аргументовано відстоювати позицію з

урахуванням думок інших, сприяти позитивному психологічному клімату в команді;

- *середній рівень (16–30 балів)* – проявляється у здатності до ефективного спілкування в типових ситуаціях командної роботи, однак із можливими труднощами у складних або конфліктних умовах взаємодії;
- *низький рівень (0–15 балів)* – свідчить про недостатню сформованість комунікативних умінь, труднощі у встановленні контактів, пасивність у командному обговоренні або схильність до неконструктивної комунікації.

Додаток Е

Правила ефективної командної взаємодії студентів

1. *Спільна мета діяльності.* Усі члени команди мають чітко усвідомлювати спільну мету та очікуваний результат роботи.
2. *Розподіл ролей і відповідальності.* Кожен учасник виконує визначену роль і несе відповідальність за свою частину роботи.
3. *Активна участь кожного.* Усі члени команди повинні бути залучені до виконання завдань і обговорення рішень.
4. *Дотримання принципів взаємоповаги.* Комунікація в команді має будуватися на повазі до думок, позицій і досвіду інших.
5. *Відкритість до діалогу.* Учасники повинні вільно висловлювати свої ідеї та бути готовими до конструктивного обговорення.
6. *Конструктивне вирішення конфліктів.* Усі суперечності вирішуються шляхом аргументованого обговорення та пошуку компромісів.
7. *Ефективна комунікація.* Інформація передається чітко, своєчасно та зрозуміло для всіх членів команди.
8. *Дотримання термінів виконання завдань.* Кожен учасник зобов'язаний виконувати свою частину роботи у визначені строки.
9. *Підтримка та взаємодопомога.* Учасники команди сприяють один одному у виконанні завдань та подоланні труднощів.
10. *Гнучкість і адаптивність.* Команда має бути готовою до змін і коригування плану дій відповідно до ситуації.
11. *Рефлексія результатів діяльності.* Після завершення роботи команда аналізує результати, визначає досягнення та можливості для вдосконалення.
12. *Орієнтація на спільний результат.* Пріоритет надається досягненню командного результату, а не індивідуальним інтересам.

Додаток Ж

Програма тренінгів для майбутніх менеджерів (складено автором)***I курс – Адаптаційно-мотиваційний етап***

Мета етапу: адаптувати першокурсників до навчання в коледжі, сформувати первинне уявлення про професію менеджера та основи командної взаємодії.

Тренінг 1**«Я – студент коледжу. Я – майбутній менеджер»**

Фокус: адаптація до освітнього середовища; усвідомлення вибору професії; первинна мотивація до навчання.

Ключові питання:

- професія менеджера: сутність і значення;
- роль особистості в управлінні;
- відповідальність за навчальну діяльність.

Тренінг 2**«Перші кроки до командної взаємодії»**

Фокус: знайомство; згуртування академічної групи; формування довіри.

Ключові питання:

- група і команда;
- правила командної роботи;
- відповідальність кожного учасника.

На цьому етапі ще немає «управлінської команди», є безпечний простір для взаємодії.

II курс – Особистісно-комунікативний етап

Мета етапу: розвинути комунікативні вміння, усвідомити себе як суб'єкта взаємодії в команді.

Тренінг 3**«Комунікація і співпраця в команді»**

Фокус: розвиток ділового спілкування; активне слухання; зворотний зв'язок.

Ключові питання:

- бар'єри комунікації;
- довіра в команді;
- культура взаємодії.

Тренінг 4

«Я і команда: ролі, відповідальність, взаємодія»

Фокус: рольова поведінка; самопізнання; прийняття інших.

Ключові питання:

- командні ролі;
- індивідуальний внесок;
- баланс “Я – Ми”.

III курс – Управлінсько-діяльнісний етап

Мета етапу: сформувати управлінські уміння у командному контексті.

Тренінг 5

«Лідерство та управлінські ролі в команді»

Фокус: розвиток лідерських якостей; стилі керівництва; відповідальність за командний результат.

Ключові питання:

- формальне і неформальне лідерство;
- ситуаційне лідерство;
- вплив і мотивація.

Тренінг 6

«Командне прийняття управлінських рішень»

Фокус: аналітичне мислення; спільне ухвалення рішень; відповідальність.

Ключові питання:

- групове мислення;
- конфлікт інтересів;
- управлінські кейси.

IV курс – Інтегративно-професійний етап

Мета етапу: підготувати студентів до створення та розвитку ефективної управлінської команди.

Тренінг 7

«Управління командою в умовах змін і конфліктів»

Фокус: управління конфліктами; стресостійкість; збереження команди.

Ключові питання:

- конфлікти в управлінні;
- кризові ситуації;
- емоційний інтелект менеджера.

Тренінг 8

«Ефективна управлінська команда: від моделі до практики»

Фокус: інтеграція знань і досвіду; саморефлексія; професійна готовність.

Ключові питання:

- етапи розвитку команди;
- критерії ефективності;
- власна управлінська позиція.

Приклади кейсів для професійно-орієнтованих освітніх компонентів (складено автором)

Дисципліна «Менеджмент»

Кейс 1. «Формування управлінської команди в умовах обмеженого часу»

Ситуація: новопризначений менеджер отримує завдання сформувати команду для реалізації управлінського рішення в умовах дефіциту часу та обмежених ресурсів. Частина співробітників має досвід, частина — високий потенціал, але не готова до командної роботи.

Командне завдання:

- визначити склад управлінської команди;
- розподілити ролі;
- обґрунтувати управлінські рішення з позицій ефективної командної взаємодії.

Фокус командної взаємодії: лідерство, узгодження цілей, колективне ухвалення рішень.

Кейс 2. «Конфлікт управлінських стилів у команді»

Ситуація: у команді менеджерів середньої ланки виникає конфлікт між прихильниками авторитарного та демократичного стилів управління.

Командне завдання:

- проаналізувати причини конфлікту;
- виробити спільну модель взаємодії;
- запропонувати управлінське рішення.

Фокус: комунікація, компроміс, взаємна відповідальність.

Дисципліна «Управління персоналом»

Кейс 3. «Адаптація нового працівника в команді»

Ситуація: до сформованої команди приєднується новий співробітник, який демонструє високі професійні якості, але має труднощі у взаємодії з колегами.

Командне завдання:

- розробити план адаптації;
- визначити роль команди у процесі інтеграції;
- запропонувати HR-рішення.

Фокус: емпатія, соціальне сприйняття, підтримка командної згуртованості.

Кейс 4. «Командна мотивація в умовах зниження результативності»

Ситуація: результати роботи команди погіршуються, зростає напруженість і взаємні звинувачення.

Командне завдання:

- визначити мотиваційні проблеми;
- запропонувати заходи командної підтримки;
- розробити програму відновлення ефективної взаємодії.

Фокус: командна мотивація, відповідальність, довіра.

Дисципліна «Проектний менеджмент»

Кейс 5. «Зрив термінів проєкту через незгодженість дій команди»

Ситуація: проєкт реалізується кількома підгрупами, між якими відсутня ефективна координація.

Командне завдання:

- проаналізувати помилки командної взаємодії;
- запропонувати модель комунікації;
- перерозподілити відповідальність.

Фокус: координація, синергія, взаємозалежність дій.

Кейс 6. «Кросфункціональна команда в умовах невизначеності»

Ситуація: проєктна команда складається з представників різних підрозділів, що мають різні професійні інтереси.

Командне завдання:

- визначити спільну мету;
- узгодити підходи до прийняття рішень;
- розробити правила командної взаємодії.

Фокус: кросфункціональна взаємодія, відповідальність, лідерство.

Дисципліна «Психологія бізнесу»

Кейс 7. «Психологічний клімат у команді»

Ситуація: У команді знижується рівень довіри, з'являється прихована напруга.

Командне завдання:

- проаналізувати психологічні причини;
- запропонувати шляхи покращення взаємин;
- визначити роль кожного члена команди.

Фокус: емпатія, рефлексія, міжособистісні стосунки.

Кейс 8. «Саморефлексія команди після невдачі»

Ситуація: команда не досягла запланованого результату.

Командне завдання:

- провести колективну рефлексію;
- оцінити внесок кожного;
- визначити шляхи підвищення ефективності командної взаємодії.

Фокус: рефлексивно-комунікативна готовність.

Додаток К

Тренінгові вправи до дисципліни «Менеджмент» (складено автором)

1. **Тренінгова вправа «Команда очима менеджера»** (до теми «Командна взаємодія у системі управління організацією»)

Мета: усвідомлення сутності командної взаємодії в управлінській діяльності менеджера, формування розуміння ролі керівника в організації командної роботи.

Форма роботи: робота в малих групах (4–6 осіб).

Хід виконання:

1. Кожній групі пропонується управлінська ситуація (наприклад: створення нового підрозділу, запуск проекту, реорганізація відділу).
2. Учасники мають визначити:
 - які завдання потребують командної взаємодії;
 - роль менеджера в організації спільної діяльності;
 - можливі ризики порушення командної взаємодії.
3. Групи презентують результати, після чого проводиться загальне обговорення.

Очікуваний результат: усвідомлення значення командної взаємодії як управлінського ресурсу; формування уявлень про управлінські функції менеджера в команді.

Рефлексія: коротке письмове або усне осмислення: «Що в управлінні командою є найскладнішим?»

2. **Тренінгова вправа «Спільне рішення»** (до теми «Прийняття управлінських рішень у команді: розподіл ролей і відповідальності»)

Мета: розвиток умінь командного прийняття управлінських рішень, формування відповідальності за спільний результат.

Форма роботи: рольова гра з елементами кейс-методу.

Хід виконання:

- 1) студентам пропонується управлінський кейс (кризова ситуація в організації, конфлікт у колективі, обмежені ресурси);
- 2) у межах команди кожен учасник отримує роль (керівник, аналітик, виконавець, експерт тощо);
- 3) команда має виробити спільне управлінське рішення та аргументувати його;
- 4) після презентації рішення відбувається аналіз командного процесу.

Очікуваний результат: формування навичок розподілу ролей, узгодження позицій, відповідального відношення до командних рішень.

Рефлексія: заповнення рефлексивного листа: «Яку роль я виконував у команді і як це вплинуло на результат?».

3. Тренінгова вправа «Ефективний менеджер – ефективна команда»
(до теми «Командна ефективність як показник результативності менеджера»)

Мета: усвідомлення взаємозв'язку між управлінською поведінкою менеджера та ефективністю командної взаємодії.

Форма роботи: індивідуально-групова робота з елементами самооцінювання.

Хід виконання:

- 1) студенти отримують перелік показників ефективної команди (довіра, комунікація, спільна відповідальність, орієнтація на результат);
- 2) кожен оцінює уявну або реальну управлінську ситуацію з позиції менеджера;
- 3) у групах обговорюється, які управлінські дії сприяють або перешкоджають командній ефективності;
- 4) формується узагальнений «портрет ефективного менеджера».

Очікуваний результат: розвиток умінь аналізувати управлінську діяльність крізь призму командної взаємодії; формування відповідального відношення до ролі менеджера.

Рефлексія: письмове завершення фрази з поясненням: «Ефективна команда для менеджера – це...»

Тренінгові та ігрові вправи до дисципліни «Менеджмент персоналу»

1. Тренінгова вправа «HR-менеджер і команда» (до теми «Командна взаємодія як ресурс ефективного управління персоналом»)

Мета: формування уявлень про командну взаємодію як інструмент управління персоналом; розвиток уміння бачити команду як цілісну систему.

Форма роботи: групова робота з елементами дискусії.

Хід виконання:

- 1) студентам пропонується ситуація: менеджер з персоналу отримує завдання підвищити ефективність роботи колективу;
- 2) групи визначають:
 - які проблеми у командній взаємодії можуть знижувати ефективність;
 - які управлінські дії HR-менеджера сприятимуть згуртованості команди.
- 3) Відбувається обговорення та узагальнення пропозицій.

Очікуваний результат: усвідомлення ролі командної взаємодії в управлінні персоналом; розвиток аналітичного мислення.

Рефлексія: Обговорення або можливе написання есе «Які управлінські дії найбільше впливають на команду?»»

2. Ігрова вправа «Побудуй команду» (до теми *Формування, розвиток і згуртованість команди персоналу*)

Мета: розвиток умінь формувати команду персоналу з урахуванням ролей, компетентностей і особистісних характеристик.

Форма роботи: рольова гра в малих групах.

Хід виконання:

- 1) кожна група отримує опис організації та перелік працівників з різними професійними й особистісними характеристиками;
- 2) завдання – сформувати ефективну команду, розподілити ролі та пояснити свій вибір;
- 3) презентація командних рішень і їх обговорення.

Очікуваний результат: формування навичок командоутворення; розуміння значення ролей у командній взаємодії.

Рефлексія: письмове завдання: «Яку роль у команді я вважаю найскладнішою і чому?»»

3. Тренінгова вправа «Конфлікт у команді персоналу» (до теми *Управління міжособистісними відносинами та конфліктами в команді*)

Мета: розвиток умінь конструктивної взаємодії у конфліктних ситуаціях; формування навичок управління командними відносинами.

Форма роботи: аналіз ситуацій (кейси) з елементами рольової гри.

Хід виконання:

- 1) студентам пропонуються типові конфліктні ситуації у команді персоналу;
- 2) учасники визначають причини конфлікту, позиції сторін і можливі стратегії його вирішення;
- 3) розігруються варіанти управлінських рішень менеджера з персоналу.

Очікуваний результат: формування навичок комунікації, емпатії та відповідального прийняття рішень у команді.

Рефлексія: усне обговорення: «Яка стратегія вирішення конфлікту є найбільш ефективною для команди?»»

Тренінгові вправи до дисципліни «Проектний менеджмент»

Тренінгова вправа 1. «Формування проєктної команди»

Мета: розвиток умінь командної взаємодії у процесі проєктної діяльності; формування навичок розподілу ролей і відповідальності в команді.

Завдання тренінгу: усвідомити значення командної взаємодії для реалізації проєкту; сформувати вміння аналізувати ролі учасників команди; розвивати навички співпраці та узгодження спільних рішень.

Форма організації: групова робота (4–6 осіб).

Хід виконання:

- 1) викладач пропонує загальну ідею проєкту (соціального, освітнього або бізнесового спрямування);
- 2) кожна група формує проєктну команду, визначає ролі (керівник проєкту, координатор, аналітик, комунікатор тощо);
- 3) команда обґрунтовує доцільність такого розподілу ролей;
- 4) відбувається коротка презентація результатів роботи груп.

Очікуваний результат: здатність працювати в команді, узгоджувати індивідуальні дії зі спільною метою.

Рефлексія: спільне обговорення «Яку роль у команді мені було виконувати найкомфортніше і чому?»

Тренінгова вправа 2. «Командне планування проєкту»

Мета: формування навичок командного планування та прийняття спільних управлінських рішень.

Завдання тренінгу: навчитися колективно визначати цілі та завдання проєкту; розвивати комунікативні вміння і відповідальність за спільний результат.

Форма організації: робота в малих групах.

Хід виконання:

- 1) кожній команді пропонується опис проєкту з обмеженими ресурсами;
- 2) студенти спільно визначають етапи реалізації проєкту, терміни і відповідальних осіб;
- 3) команда фіксує план проєкту у вигляді схеми або таблиці;
- 4) відбувається обговорення труднощів, що виникли під час узгодження рішень.

Очікуваний результат: сформованість умінь співпраці, узгодження позицій, командного прийняття рішень.

Рефлексія: написання есе: «Що допомогло команді дійти згоди?»

Тренінгова вправа 3. «Командні ризики та відповідальність»

Мета: розвиток відповідального відношення до командної діяльності та спільного результату.

Завдання тренінгу: навчитися визначати ризики проєктної діяльності; усвідомити значення взаємної підтримки в команді.

Форма організації: аналіз ситуацій (кейс-метод).

Хід виконання:

- 1) студентам пропонується проблемна ситуація, пов'язана з реалізацією проєкту (порушення термінів, конфлікт у команді, нестача ресурсів);
- 2) команда аналізує причини проблеми та пропонує спільні шляхи її вирішення;
- 3) результати обговорюються в загальному колі.

Очікуваний результат: здатність брати відповідальність за командні рішення і результати діяльності.

Рефлексія: обговорення «Яку відповідальність я готовий/готова взяти на себе в команді?»»

Тренінгова вправа 4. «Рефлексія командного проєкту»

Мета: формування рефлексивних умінь аналізу командної взаємодії у проєктній діяльності.

Завдання тренінгу: оцінити ефективність командної роботи; усвідомити власний внесок у спільний результат.

Форма організації: індивідуальна й групова рефлексія.

Хід виконання:

- 1) після завершення проєктної роботи студенти заповнюють рефлексивний лист;
- 2) визначають сильні сторони команди і труднощі взаємодії;
- 3) формулюють рекомендації щодо покращення командної роботи.

Очікуваний результат: розвиток здатності до самоаналізу та усвідомленої командної взаємодії.

Тренінгові вправи до дисципліни «Психологія в бізнесі»

Тренінгова вправа 1. «Психологічний портрет команди»

Мета: формування розуміння психологічних чинників командної взаємодії; розвиток навичок аналізу групової динаміки.

Завдання тренінгу: усвідомити значення психологічного клімату в команді; розвивати навички спостереження та рефлексії.

Форма організації: групова робота.

Хід виконання:

- 1) студенти об'єднуються в команди;

- 2) кожна команда аналізує власну взаємодію за такими параметрами: рівень довіри, підтримки, відкритості комунікації;
- 3) формується узагальнений «психологічний портрет» команди;
- 4) відбувається обговорення результатів.

Очікуваний результат: усвідомлення ролі психологічних чинників у командній взаємодії.

Рефлексія: обговорення «Що найбільше впливає на психологічний комфорт у команді?»

Тренінгова вправа 2. «Емпатія в дії»

Мета: розвиток емпатії та навичок міжособистісної комунікації в команді.

Завдання тренінгу: навчитися розуміти емоційний стан партнерів по команді; удосконалювати навички активного слухання.

Форма організації: парна й групова робота.

Хід виконання:

- 1) у парах студенти обмінюються короткими професійними ситуаціями;
- 2) партнер відтворює почуте, акцентуючи увагу на емоціях співрозмовника;
- 3) групове обговорення відчуттів і складнощів.

Очікуваний результат: підвищення рівня емпатії і соціального сприйняття.

Рефлексія: обговорення «Як емпатія впливає на командні рішення?»

Тренінгова вправа 3. «Лідерство в команді»

Мета: формування уявлень про різні стилі лідерства та їх вплив на командну взаємодію.

Завдання тренінгу: дослідити власні лідерські якості; розвивати здатність приймати відповідальність за команду.

Форма організації: рольова гра.

Хід виконання:

- 1) команді пропонується завдання з обмеженим часом;
- 2) кожен учасник по черзі виконує роль лідера;
- 3) аналізуються зміни у взаємодії команди залежно від стилю керівництва.

Очікуваний результат: усвідомлення впливу лідерства на ефективність команди.

Рефлексія: написання есе: «Який стиль лідерства для мене є найбільш природним?»

Тренінгова вправа 4. «Рефлексивне коло команди»

Мета: розвиток рефлексії власної діяльності в команді.

Завдання тренінгу: навчитися аналізувати власний внесок у командну роботу; формувати відповідальність за спільний результат.

Форма організації: групова рефлексія.

Хід виконання:

- 1) після виконання спільного завдання студенти по черзі відповідають на запитання:
 - що вдалося команді;
 - що було складно;
 - що можна покращити.

- 2) формуються спільні висновки.

Очікуваний результат: здатність до усвідомленої командної взаємодії та саморозвитку.

Додаток Л

Програма тренінгу «Ефективна командна взаємодія» для майбутніх менеджерів (розроблено автором)

Загальна характеристика тренінгу

Розроблений тренінг спрямований на формування готовності студентів закладів фахової передвищої освіти до створення та розвитку ефективної управлінської команди. Актуальність тренінгової програми зумовлена зростанням ролі командного управління в сучасних організаціях, необхідністю розвитку лідерських, комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь майбутніх менеджерів.

Мета тренінгу – формування у здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю готовності до створення ефективної управлінської команди через розвиток мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної складових командної взаємодії.

Завдання тренінгу:

- 1) актуалізувати уявлення студентів про сутність і значення управлінської команди;
- 2) сформувати позитивну мотивацію до командної діяльності;
- 3) розвинути навички ефективної комунікації, співпраці й лідерства;
- 4) навчити студентів аналізувати командні ролі та управлінські ситуації;
- 5) сформувати здатність до рефлексії власного внеску в командну діяльність.

Цільова аудиторія: здобувачі фахової передвищої освіти спеціальності «Менеджмент».

Організаційні умови

- форма роботи: групова;
- кількість учасників: 10–15 осіб;
- тривалість заняття: 1,5–2 академічні години;
- кількість занять: 8 тренінгових занять.

Структура тренінгу

Заняття 1. Управлінська команда: сутність і значення

Мета: сформувати усвідомлене розуміння поняття «управлінська команда» та її ролі в діяльності менеджера.

Групова вправа «Контракт команди»

Учасники в малих групах (4–5 осіб) формулюють:

- правила взаємодії;
- очікування від команди;
- відповідальність кожного.

Командний продукт: письмовий «контракт команди».

Командна вправа «Очікування – внесок»

На фліпчарті дві колонки:

— «Що я очікую від команди»

— «Що я готовий у неї внести»

Обговорення дозволяє одразу зняти ілюзії та пасивну позицію.

Групова рефлексія:

— «Що для мене було несподіваним у роботі команди?»

— «Як я почувався/ почувалася у груповій взаємодії?»

Знайомство «Мое управлінське Я»

Кожен учасник презентує себе, завершуючи фразу: «Як майбутній менеджер я вважаю своєю сильною стороною...»

Теоретичне інформування:

— поняття «управлінська команда»;

— відмінності між групою та командою;

— ознаки ефективної управлінської команди;

— роль менеджера як координатора командної діяльності.

Мозковий штурм «Команда VS група»

Студенти визначають відмінності між робочою групою та управлінською командою.

Міні-лекція з елементами дискусії «Роль команди в управлінні, ознаки ефективної управлінської команди».

Незавершені речення:

«Ефективна управлінська команда — це...»;

«Без команди менеджер не зможе...».

Рефлексія: обговорення очікувань від тренінгу.

Заняття 2. Командні ролі та управлінська взаємодія

Мета: усвідомлення власної ролі в команді та ролей інших.

Вправа «Командний портрет»

Група створює узагальнений образ ідеальної управлінської команди.

Рольова гра «Розподіл ролей»

Кейс: створення команди для відкриття нового освітнього підрозділу.

Учасники розподіляють ролі (лідер, аналітик, комунікатор, організатор).

Обговорення: Які ролі були комфортними? Які — складними?

Рефлексивні питання:

«Яку роль я зазвичай обираю в команді і чому?»;

«Які ролі потребують мого розвитку?»

Теоретичне інформування:

- рольова структура управлінської команди;
- формальні й неформальні ролі;
- значення рольової комплементарності;
- наслідки рольових конфліктів.

Групова вправа «Команда без ролей»

Команда отримує завдання (наприклад, спланувати подію), але без розподілу ролей.

Після – аналіз труднощів.

Потім те саме завдання з чітким розподілом ролей.

Ділова гра «Рольовий конфлікт»

Кейс: у команді двоє учасників претендують на одну роль.

Завдання – знайти управлінське рішення.

Рефлексія:

- «Яка роль була для мене природною?»
- «Якої ролі я уникаю і чому?»

Заняття 3. Лідерство в управлінській команді

Мета: розвиток лідерського потенціалу студентів.

Ділова гра «Лідер у кризовій ситуації»

Кейс: команда втратила ключового учасника перед важливим проєктом.

Обговорення стилів лідерства: Хто взяв ініціативу? Які рішення були ефективними?

Вправа «Лідерські якості»

Самооцінка та взаємооцінка лідерських якостей.

Теоретичне інформування:

- поняття лідерства в менеджменті;
- стилі та моделі лідерства;
- ситуаційне та розподілене лідерство;
- лідер і команда: баланс впливу.

Незавершені речення:

«Для мене бути лідером означає...»

«Справжній управлінський лідер уміє...»

Рефлексія: Що я готовий змінити у своїй управлінській поведінці?

Командна вправа «Лідер змінюється»

Команда виконує завдання, де лідер змінюється кожні 5–7 хвилин.

Аналіз:

- як змінюється динаміка;
- хто почувався впевнено / невпевнено.

Групова ділова гра «Лідер без статусу»

Завдання виконується без офіційного керівника — команда сама формує неформального лідера.

Рефлексія:

- «Коли я беру на себе лідерство?»
- «Що заважає мені бути лідером?»

Заняття 4. Комунікація як основа командної ефективності

Мета: розвиток навичок ділового спілкування.

Вправа «Зіпсований менеджерський телефон»

Аналіз спотворення інформації в команді.

Рольова гра «Складна розмова»

Кейс: конфлікт між двома членами управлінської команди.

Обговорення:

Які комунікативні помилки виникли?

Рефлексивні запитання:

- «Як я реагую на критику?»;
- «Чи вмію я слухати інших?».

Теоретичне інформування:

- ділова комунікація в управлінні;
- активне слухання;
- бар'єри спілкування;
- зворотний зв'язок у команді.

Командна вправа «Сліпий проєкт»

Один учасник із зав'язаними очима виконує завдання, керуючись лише інструкціями команди.

Формується довіра та відповідальність за слова.

Групова вправа «Комунікативні бар'єри»

Команди отримують картки з бар'єрами (ігнорування, перебивання, оцінювання) і мають:

- розпізнати їх;
- запропонувати способи подолання.

Рефлексія: «Як я впливаю на комунікацію в команді?»

Заняття 5. Управління конфліктами в команді

Мета: формування навичок конструктивного вирішення конфліктів.

Ділова гра «Конфлікт інтересів»

Кейс: різні бачення стратегії розвитку організації.

Групова робота – пошук компромісних рішень.

Вправа «Конфлікт — ресурс чи загроза?»

Рефлексія: Як змінилося моє відношення до конфліктів?

Командна ділова гра «Конфлікт у керівництві»

Кейс розігрується у групах із різними позиціями сторін.

Завдання: не «виграти», а зберегти команду.

Теоретичне інформування:

- сутність управлінського конфлікту;
- типи конфліктів у команді;
- стратегії поведінки в конфлікті;
- конфлікт як ресурс розвитку команди.

Вправа «Конфлікт очима команди»

Кожна група аналізує один конфлікт:

- причини;
- наслідки;
- управлінські рішення.

Рефлексія: «Чи змінюється моя поведінка в конфлікті в команді?»

Заняття 6. Прийняття управлінських рішень у команді

Мета: розвиток навичок колективного прийняття рішень.

Кейс-метод «Управлінський вибір»

Обмежені ресурси — необхідність стратегічного рішення.

Обговорення: Хто впливав на рішення? Чи була участь усіх?

Незавершені речення: «Командне рішення ефективно тоді, коли...»

Командний кейс «Обмежений ресурс»

Команди приймають рішення в умовах:

- браку часу;
- різних інтересів;
- відповідальності за результат.

Теоретичне інформування:

- моделі прийняття управлінських рішень;
- групове мислення та ризику;
- колективна відповідальність;
- консенсус і компроміс.

Вправа «Рішення меншості»

Одна особа має іншу позицію — команда вирішує, як її врахувати.

Рефлексія: «Чи готовий я відмовитися від власної думки заради команди?»

Заняття 7. Формування власної готовності до командного управління

Мета: усвідомлення особистісних змін.

Вправа «Мій управлінський розвиток»

Порівняння себе «до» і «після» тренінгу.

Самоаналіз: Які компетентності сформувалися?

Рефлексивне коло: обмін досвідом і враженнями.

Теоретичне інформування:

- рефлексія як управлінська компетентність;
- професійна готовність менеджера;
- саморозвиток у командному контексті.

Командна вправа «Сильні сторони команди»

Кожен учасник отримує зворотний зв'язок від команди.

Груповий аналіз:

- які ресурси є у команди;
- які ризики.

Заняття 8. Підсумкове. Команда майбутнього

Мета: інтеграція досвіду.

Теоретичне інформування:

- етапи розвитку команди;
- ознаки зрілої управлінської команди;
- роль менеджера в підтримці командної ефективності.

Командний проєкт

Створення моделі ефективної управлінської команди.

Презентація – кожна команда захищає свою модель.

Підсумкова рефлексія:

«Що я беру з собою в майбутню професію?»;

«У чому моя готовність до командного управління зростає?»

**Список опублікованих праць та відомості про апробацію
результатів дисертації
Колективна монографія:**

1. Сорока, О., & Щербина, К. (2023а). Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціономічних професій засобами професійного самопроекування. *Соціальна робота і соціальна освіта в умовах сьогодення: проблеми та перспективи розвитку: колективна монографія* / С. Калаур, Н. Олексюк, Г. Олійник, Л. Петришин та ін. / за ред. О. Сороки, Г. Лещук. Тернопіль: Осадца Ю. В., 254–285.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/30899/1/9_Soroka_Shcherbina.pdf

Статті у наукових фахових виданнях категорії Б:

2. Soroka, O., & Shcherbyna, K. (2023). "Time competence" as a development tool of professional image of applicants of education in institutions of different levels of accreditation. *Збірник наукових праць Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(10), 99–106. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/290576>
3. Щербина, К., & Сорока, О. (2025). Підготовка майбутніх менеджерів до формування управлінської команди з використанням проектної технології. *Молодь і ринок*, 4 (236), 61–67. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.329076>
4. Щербина, К. (2025а). Модель підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 58–63. URL : <https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/art/article/view/607/561> DOI <https://doi.org/10.32782/ART/2025-4-10>
5. Щербина, К. (2026). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгу. *Молодь і ринок*, 1(245), 175–179. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351440>

Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Сорока, О., & Щербина, К. (2022). Методичні аспекти формування компетентності працювати в команді у майбутніх менеджерів. *Соціальна робота: виклики сьогодення: збірник наукових праць за*

- матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 29–32. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28019/1/Zb_konf_Sotsialna_robota.pdf
7. Сорока, О., & Щербина, К. (2023b). До питання про професійно-ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник наукових праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11-12 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 120–123.
 8. Сорока, О., & Щербина, К. (2023c). Тимбілдинг як інструмент ефективного корпоративного менеджменту. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами XII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 25-26 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 144–146.
 9. Сорока, О., & Щербина, К. (2024a). Адаптивні аспекти тайм-менеджменту. *Траєкторія медичної освіти*: збірник матеріалів з досвіду роботи педагогів та тез доповідей Освітнього навчально-методичного форуму «Фахівець XXI століття: дослідження та освітні інновації в умовах воєнного стану в Україні» (Рівне, 30-31 січня, 2024 р.)/ редкол. : Р. О. Сабадишин та ін. Рівне: КЗВО «Рівненська медична академія», 197–200. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35271/1/Soroka.pdf>
 10. Щербина, К. (2024b). Потенціал компетентнісного підходу в процесі корпоративного навчання управлінської команди. *Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (Львів, 25 квітня 2024 р.). Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 101–103.
 11. Щербина, К. (2024c). Про діагностику взаємодій у спільній роботі майбутніх менеджерів у моніторингових дослідженнях PISA. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 25-26 квітня, 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 90–93. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/33046/1/Shcherbyna.pdf>

- 12.Щербина, К. (2024d). Потенціал бізнес-проєкту в підготовці майбутніх менеджерів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, Україна, 10–11 жовтня 2024 року) / Редколегія: О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 354–356.
- 13.Щербина, К. (2024e). Корпоративний тренінг як ефективна форма навчання командоутворення. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю). (Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 635–639. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/34177/1/Zb_konf_Sych_osvi_ta.pdf
- 14.Щербина, К. (2024f). Емоційна природа організаційного менеджменту. *Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей* [Електронне видання] : збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених (Тернопіль, 22-23 листопада 2024 р.) / за заг. ред. Л. Й. Петришин, Н.С. Олексюк, Г. М. Олійник. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 258–262. http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35546/1/78_Shcherbyna.pdf
- 15.Щербина, К. (2025b). Корпоративний тренінг як ефективна форма професійної підготовки майбутніх менеджерів. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : збірник наукових праць за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 24-25 квітня 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 78–81. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/36606/1/Shcherbyna.pdf>
- 16.Щербина, К. (2025c). Потенціал тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 11 листопада 2025 р.). Суми: СумДПУ імені А. С.Макаренка, 194–197.
- 17.Щербина, К. (2025d). Принципи формування готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. *Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської

науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених (Тернопіль, 7 листопада 2025 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 244–247.

- 18.Щербина, К. (2025e). Сутність і особливості прояву готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль, 9 жовтня 2025 р.) / Редколегія : О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 436–439.
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/37480/1/Shcherbyna_Roz_prof.pdf

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«КОВЕЛЬСЬКИЙ ПРОМИСЛОВО-ЕКОНОМІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ЛУЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»
 45000, Волинська обл., м. Ковель, вул. Заводська, 23, тел/факс 4-97-37, тел. 4-88-06,
 http://kpefk.com.ua e-mail: info@kpefk.com.ua
 код 04692041 р/р UA668201720313231004202001637 у Ковельському ГУДКСУ МФО 0

Л.Л. Ол. 2026 р. № 11

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Щербини Костянтина Євгеновича
 на тему «ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ
 ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ
 ТЕХНОЛОГІЙ» у ВСП «Ковельський промислово-економічний фаховий
 коледж Луцького національного технічного університету»

Цією довідкою засвідчуємо факт впровадження результатів наукового дослідження у навчальну діяльність ВСП «Ковельський промислово-економічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету». Авторські методичні та практичні розробки використовувалися з метою апробації тренінгу «Формування готовності майбутніх менеджерів до створення ефективної управлінської команди» для здобувачів освіти галузі знань D Бізнес, адміністрування та право.

Констатуємо, що позитивні результати отримано від авторських напрацювань, які безпосередньо висвітлюють такі практичні аспекти діяльності, як: визначення змісту і структури готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії; обґрунтування організаційно-педагогічних умов і розробка відповідної структурної моделі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Спеціально підібрані тренінгові вправи для навчальних дисциплін «Менеджмент», «Управління персоналом» та «Проектний менеджмент» вважаємо вагомим методичним доробком, що збагачує вітчизняну теорію і практику підготовки майбутніх менеджерів.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Щербини Костянтина Євгеновича обговорювалися та схвалені на засіданні циклової комісії з обліку і оподаткування та менеджменту (протокол № ___ від ___ 2026 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційної роботи.

Директор коледжу
 кандидат технічних наук, доцент



Тетяна СЕЛВОНЧИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ПУЛЮЯ»

вул. Генерала М. Тарнавського, 7, м. Тернопіль, 46014. Тел. (0352)26-95-34, 28-19-66. Факс (0352)43-34-02
 Web: <http://www.fk.te.ua>, e-mail: tktdtu@ukr.net. Код ЄДРПОУ 02549121

30.01.2026 р № 2/19-56

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щербини Костянтина Євгеновича
на тему «Підготовка здобувачів фахової передвищої освіти до командної
взаємодії засобами тренінгових технологій»

Цією довідкою засвідчуємо факт впровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес підготовки фахових молодших бакалаврів спеціальності 073 «Менеджмент» у Відокремленому структурному підрозділі «Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя». Авторські методичні та практичні розробки використовувалися з метою апробації тренінгу «Формування готовності майбутніх фахівців з менеджменту до створення ефективної управлінської команди» для здобувачів освіти спеціальності 073 «Менеджмент».

В результаті використання методичних та практичних розробок отримано позитивні результати, які безпосередньо висвітлюють такі практичні аспекти діяльності, як: визначення змісту і структури готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії; обґрунтування організаційно-педагогічних умов і розробка відповідної структурної моделі підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Спеціально підібрані тренінгові вправи використовуються викладачами циклової комісії менеджменту та економіки при викладанні наступних освітніх компонентів: «Менеджмент», «Управління персоналом»; «Проектний менеджмент»; «Психологія в бізнесі».

Директор, к.т.н., доцент,
 Заслужений працівник
 освіти України



Володимир КАЛУШКА



**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ КООПЕРАТИВНИЙ
ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ**

46001, м. Тернопіль, вул. Руська, 17. Тел. 25-49-84,
tktek@ukr.net, tktek.te.ua

10 квітня 2026 №95

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щербини Костянтина Євгеновича*

на тему «Підготовка здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій» на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) у Тернопільському кооперативному фаховому коледжі

Упродовж 2022-2025 рр. на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи, яка здійснювалася з теми «Підготовка здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій» К. Є. Щербина активно співпрацював із педагогічним колективом Тернопільського кооперативного фахового коледжу. У 2022 р. дисертант детально ознайомився із досліджуваною проблемою, проаналізував стан організації освітнього процесу освітнього закладу, виокремивши основні суперечності, які потребують результативного розв'язання. На другому і третьому етапах дослідження на базі коледжу було проведено констатувальний і контрольний етапи експерименту, що передбачали дослідження рівня готовності здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії.

Позитивно оцінюємо розроблений аспірантом комплекс тренінгових вправ, що можуть бути впроваджені в освітні компоненти «Основи менеджменту», «Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Проектний менеджмент». Виокремлені К. Є. Щербиною організаційно-педагогічні умови забезпечуватимуть ефективну підготовку майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгових технологій.

Дисертаційне дослідження К. Є. Щербини на тему «Підготовка здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії засобами тренінгових технологій» є актуальним, має наукову новизну та практичне значення, а запропоновані додатки (програма тренінгу «Формування готовності майбутніх менеджерів до створення ефективної управлінської команди», тренінгові вправи, кейси, приклади проектних тем) сприятимуть підготовці майбутніх менеджерів до командної взаємодії та можуть бути використані менеджерами у професійній діяльності. Результати дослідження розглянуто й обговорено на засіданні циклової комісії маркетингу, технологій і організації обслуговування, товарознавства (протокол №10 від 08 квітня 2026 року).

Директор коледжу



Василь МУЛЯРЧУК