

Міністерство освіти і науки України
Державна наукова установа "Інститут модернізації змісту освіти"
Інститут педагогіки НАПН України
Державний заклад вищої освіти "Університет менеджменту освіти" НАПН
України
Управління освіти Ніжинської міської ради
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Факультет педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв
Кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

МАТЕРІАЛИ
Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

29 вересня 2022 року

Ніжин – 2022

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 3 від 05.10.2022 року

Редакційна колегія:

Маслов Валентин Іванович, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя – голова

Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Шевчук Марина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Професійна підготовка менеджерів у вимірі нових освітніх реалій.

П78 Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, м. Ніжин, 29 вересня 2022 року / Упоряд. Ю. Г. Новгородська, М. О. Шевчук. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 79 с.

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції "Професійна підготовка менеджерів у вимірі нових освітніх реалій", проведеної 29 вересня 2022 року в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. У збірнику матеріалів конференції друкуються тези наукового характеру та дискусійні публікації з професійної тематики, у яких відображені результати роздумів, міркувань, наукових пошуків викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів, керівників закладів освіти, присвячені дослідженню актуальних проблем підготовки керівників освітніх організацій та питань управління освітніми установами в умовах ринкових відносин.

Збірник видано в авторській редакції мовою оригіналу. За точність викладеного матеріалу, достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

УДК 378.147:005]:004.773.7(477.51)

© Новгородська Ю. Г., Шевчук М. О.,
укладання, 2022

© НДУ ім. М. Гоголя, 2022

ЗМІСТ

Аніщук А. М. Освітнє середовище як чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти	4
Гао Мінпей Саморозвиток особистості як чинник формування конкурентоспроможного фахівця.....	8
Горбаченко О. В. Актуалізація мотиваційного потенціалу освітнього середовища закладу вищої освіти як необхідна умова формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів освіти	12
Горянська А. М., Пісоцький В. П. Методи цивілізованого впливу на трудову мотивацію персоналу	17
Демченко Н. М., Найченко В. В. Педагогічні умови формування в майбутніх менеджерів освіти готовності до управлінської діяльності ...	22
Ельбрехт О. М. Підготовка вчителів до участі в розробленні підручників у системі підвищення кваліфікації.....	26
Козинець Т. О., Шевчук М. О. Педагогічні умови підготовки майбутніх керівників сфери освіти до здійснення організаційно-регулятивної функції управління.....	34
Май Чженьлун, Новгородська Ю. Г. Метод проектів у системі методів активного навчання майбутніх керівників закладів освіти	40
Мартинюк О. В. Теоретичні основи проблеми створення педагогічних умов для формування освітнього середовища.....	45
Орел А. М., Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективного управління проектно-орієнтованою організацією	51
Пантелієнко А. О., Гордієнко Т. В. Роль вчителя в управлінні дистанційним навчанням здобувачів початкової освіти	56
Радченко О. Я., Хомащук А. Б. Аналіз критеріїв оцінки ефективності виховного середовища закладу загальної середньої освіти.....	60
Самойленко О. В. Структура ключових компетентностей майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки	64
Хлебїк С. Р. Дуальна освіта у підготовці менеджерів: виклики та перспективи.....	68
Ярьсько О. М. Конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста як показник якості вузівської підготовки	73

Аніщук Антоніна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі формування нової держави відбуваються зміни і в розвитку вищої освіти, які зумовлені інтеграцією національної освіти в європейський освітній простір. Система вищої освіти зорієнтована на практичну підготовку майбутніх педагогічних працівників нової генерації, здатних до особистісного професійного зростання. Завдання сучасної вищої освіти як соціокультурного феномену – не стільки формування особистості із заздальгідь заданими властивостями і якостями, а створення у закладах вищої освіти умов для реалізації нею своїх потенційних можливостей, окультурення її потреб, духовних цінностей.

У сучасних умовах, коли освіта набуває високого статусу вже зі своєї першої ланки – дошкільної, зростає роль педагога-вихователя. Це викликає потребу в підвищенні вимог до якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності.

Важливим чинником формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти є освітнє середовище. О.Семенов, О.Ємчик зазначають, що врахування потенційного впливу якісного творчого освітнього середовища навчального закладу змінить процес професійної підготовки фахівців. Такий підхід обумовлює актуальність дослідження сутності та складових освітнього середовища як одного з чинників формування та розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя [6].

Різні моделі освітнього середовища у своїх наукових працях презентують такі науковці як А.Артюхіна, О.Васильєва, А.Козирєв, В.Новіков, В.Панов, В.Рубцов, Л.Редько, С.Тарасов та ін. Особливостям організації та вдосконалення освітнього середовища вищої школи присвятили свої дослідження Л. Боденко, В. Бондар, М.Братко, Л. Ващенко, Т.Дороніна, О.Ємчик, Є.Заредінова, О.Матвієнко, О. Семенов та ін.

Під освітнім середовищем закладу вищої освіти М.Братко розуміє багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності [1]. На думку автора, у структурі освітнього середовища закладу вищої освіти можна виокремити такі структурні компоненти: особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний. Практично такі ж компоненти виділяє і В.Новіков: ціннісно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний [3].

Науковці виділяють декілька типів освітніх середовищ: середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей; середовище, що орієнтоване на створення умов для формування сукупності професійно значущих якостей; середовище, що орієнтоване на професійний та особистий розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу. Визначені типи середовищ розглядаються як цілісне явище, тісно взаємодіють між собою і забезпечують формування професійної компетентності майбутніх педагогів в галузі дошкільної освіти.

Різні сторони підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розкрито у наукових працях Л.Артемової, Г.Беленької, А.Богущ, Н.Гавриш, Л.Зданевич, І.Коновальчук, Ю.Косенко, К.Крутій, М.Машовець, Н.Ничкало, А.Омеляненко, Л.Пісоцької, І.Рогальської, Т.Танько, Т.Теличко та інших.

Під професійною компетентністю науковці розуміють інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, навичок достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості. Основними структурними елементами педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога.

Виділяючи типи освітніх середовищ закладу вищої освіти, науковці стверджують, що вони мають освітні функції, на основі яких і формується професійна компетентність. Сьогодні важлива роль відводиться інформаційно-освітньому середовищу. Як зазначають І.Харченко, І.Шищенко, провідною функцією сучасної вищої освіти є створення освітнього середовища, яке надасть можливість кожному майбутньому фахівцю побудувати індивідуальну освітню траєкторію, що необхідна йому для досягнення власної професійної мети та реалізації себе в професії та суспільстві. Тому побудова освітнього процесу в

закладі вищої освіти на базі організації інформаційно-освітнього середовища є одним із можливих шляхів розвитку професійної освіти [7, с.79]. О.Цюняк, характеризуючи інноваційне освітнє середовище, важливу роль відводить інтелектуальному та духовному розвитку майбутніх педагогів, їх творчому самовиявленню, соціальній активності, науково-дослідницькій діяльності [8]. Е.Мамонтова зазначає, що побудова освітнього середовища можлива лише на основі використання технології рефлексивного управління педагогічним процесом і механізму залучення студента в освітній процес як суб'єкта ціннісного та особистісно-професійного спілкування[2, с. 8].

Як стверджує М. Повідайчик, освітнє середовище забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця через реалізацію адаптивної, соціокультурної та розвивальної функцій. Адаптивна функція, на думку автора, реалізується через; опору в освітній діяльності на положення суб'єктного, активно-діяльнісного, акмеологічного, компетентнісного підходів, що забезпечують ефективне включення студентів в освітній процес і професійну діяльність; контекстного, практико орієнтованого, аксіологічного підходів до освіти, що сприяють засвоєнню та інтеріоризації студентами норм і цінностей освітнього середовища, професійних груп; - аналіз внутрішніх і зовнішніх умов функціонування середовища, вивчення і прогнозування вимог соціуму до фахівців і змісту їх підготовки, корекції педагогічних умов відповідно до результатів аналізу. Найважливішим чинником, що забезпечує конкурентоформуєчий ефект, він виділяє розвивальну функцію, яка забезпечується через практико орієнтований та особистісно орієнтований підходи, варіативність, проблемність, інноваційність та прогностичність освітньої системи [5].

А.Омеляненко виділяє концептуальні положення, згідно яких має забезпечуватися організація підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Це: особистісно зорієнтована підготовка майбутніх педагогів; дотримання положень державного освітнього стандарту; системно-діяльнісний підхід у відборі змісту освіти; структурування освітньої програми з урахуванням взаємозв'язку всіх її компонентів; забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки студентів; індивідуальна самореалізація; особистісний підхід, який передбачає гуманізацію відносин [4].

Як зазначає М.Братко, освітнє середовище як цілісний чинник розвитку і становлення особистості, відіграє значну роль у модифікації її поведінки, яка розгортається внаслідок запланованих і незапланованих впливів середовища, взаємодії особистості з його складовими. Автор пише, що цілеспрямовано

змінюючи будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі на його результат – випускника-фахівця [1].

Таким чином, створення сучасного освітнього середовища в закладі вищої освіти та врахування його динамічного та рухливого характеру забезпечить оптимальні умови для підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія "Педагогічні науки"*. 2015. Вип. 135. С. 67-72.
2. Мамонтова Е. Дидактичні особливості розвитку освітнього середовища ВНЗ у процесі підготовки фахівця. автореф. дис. канд. пед. наук. Владикавказ. 2007, 20 с.
3. Новіков В.М. Освітнє середовище вишу як професійно та особистісно стимулюючий фактор. *Електронний журнал "Психологічна наука та освіта"*. 2012. № 1. URL: www.psyedu.ru.
4. Омеляненко А. В. Формування професійної комунікативної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий огляд*. 2013. № 1. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/19> (дата звернення: 22.07.2016).
5. Повідайчик М.М. Освітнє середовище університету як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37064/1/Канада%202021.pdf>
6. Семенов О., Ємчик О. Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13788/1/Семенов%20С%20Ємчик_91-97.pdf
7. Харченко І., Шищенко І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти як підґрунтя для формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. *Людинознавчі студії. Серія "Педагогіка"*. 2021. N 13(45), 78–84, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.11>
8. Цюняк О. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. С. 175–179.

Гао Мінпей,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 073 Менеджмент
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

Проблема саморозвитку особистості завжди цікавила дослідників. Значної актуальності вона набуває у ході професіоналізації, під час навчання у виші. Саме у цей період, на думку науковців, актуалізуються процеси саморозвитку студента, які сприяють становленню його компетентності, конкурентоздатності, готовності постійного вдосконалення себе як фахівця-управлінця.

Загалом саморозвиток тлумачать як тривалий процес творення людиною самої себе. Це своєрідне самотворення Homo Sapiens, що ґрунтується на пізнанні індивідуумом самого себе [8, с. 159].

У психологічному знанні дослідники визначають саморозвиток як процес, у ході якого розгортається цілісна та самостійна діяльність людини, яка спрямована на набуття ознак особистості як унікальної системи, здатної до безперервного вдосконалення, збагачення індивідуального досвіду та духовно-моральних цінностей, що відповідають внутрішньому образу "Я" та відповідному соціуму [1, с. 229]. Разом з тим низка дослідників вбачають основою цього процесу самовиховання, тобто усвідомлену та цілеспрямовану активність з метою внутрішнього вдосконалення й особистісного зростання. За твердженням відомого дослідника В. Орлова індивід на певній віковій стадії розвитку, усвідомивши актуальний рівень власних інтелектуальних здібностей та самосвідомості, починає розуміти не лише зовнішні цілі щодо себе, але й цілі власні, які стосуються виховання самого себе. Як правило, означений механізм розпочинає функціонувати у підлітковому віці, а у юнацькому віці людина починає ставитися до себе вже як до суб'єкта розвитку не лише особистісного, а й професійного.

Саме після виникнення означеного чинника, який переважна більшість дослідників вважає визначальним у становленні особистості, людина власне і стає відповідальною за своє особистісне та професійне становлення [7, с. 11].

Отже, самовиховання, як цілеспрямована діяльність, розглядається як одна з форм саморозвитку, внаслідок чого зміст феномену саморозвитку збагачується.

Власне феномен саморозвитку найбільш доцільно розглядати як похідне від категорії розвиток, що розуміють як процес, який складається з низки кількісних і якісних змін психічних процесів, станів і властивостей за певний проміжок часу, внаслідок чого відбуваються сутнісні зміни та перехід на більш вищий щабель розвитку [5, с. 253].

Загально визнаним вважається твердження, що на розвиток людини впливають два найбільш значущих чинники: зовнішні та внутрішні. З точки зору розвитку людини як соціальної істоти (особистості) визначальним вважається дія навколишнього середовища, зокрема освіти, виховання, соціуму (загалом соціального середовища). Разом з тим, інший бік – це внутрішні чинники, де важливу роль відіграє суб'єктивна цілеспрямованість, що є джерелом саморуху (у термінології Г. Костюка). Іншими словами, людина, керуючись власними цінностями та цілями, формує у собі здатність обирати свій, індивідуальний шлях розвитку себе як особистості, реалізуючи його як самостійну та значущу в особистісному плані діяльність [2, с. 9]. Отже, пізнаючи себе, людина прагне активно себе поводити у плані вдосконалення власних здібностей та опановувати різними видами діяльності, що і призводить до саморуху – змінюючи та виховуючи (формує) у себе певні риси". Отже, саморозвиток – це зростання особистості під впливом внутрішньої активності, суто індивідуальних мотивів.

Окремі науковці зводять до єдиного змісту розвиток і саморозвиток особистості, оскільки вважають, що зовнішні чинники мають суто опосередкований вплив на становлення особистості. Натомість розвиток завжди відбувається під дією саме внутрішніх чинників.

Цікавою є думка В. Маралова, який розуміє саморозвиток особистості як складний і специфічний процес, що розгортається у певний проміжок часу та у відповідному просторі життєдіяльності кожної окремої особистості. На думку науковця цей феномен може набувати певних форм, кожна з яких вказує на конкретний пласт самотворення особистості [3, с. 96]:

- Самоствердження – надає можливість індивідові заявити про себе у повній мірі як особистість: або підтвердити, або підсилити ознаки власної особистості, або певні риси характеру, манери поведінки та діяльності.
- Самовдосконалення – вказує на прагнення особи досягнути певного ідеалу, що передбачає свідоме керівництво власним процесом розвитку, який спрямовано у певному напрямі.

- Самоактуалізація – дозволяє людині розпізнати у собі наявний потенціал і скористатися ним у житті; це реалізація себе у світі через пізнання сенсу життя, досягнення піку повноцінного буття у світі.

Натомість Т. Лучкіна трактує цей феномен більш розширено, оскільки вважає що його складає ціла сукупність таких процесів як самопізнання, саморегуляція, самовдосконалення, продуктивність дій, духовне збагачення, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація. Також дослідниця вкладає певний зміст у означені процеси. Так, самовдосконалення передбачає збагачення сутнісних сил, які згодом дозволять людині самореалізуватися на вищому щаблі розвитку. Продуктивність дій передбачає наявність спонтанної активності, яка проявляється під час зіткнення з життєвими труднощами й актуалізує потенції людини. Духовне збагачення акторка розглядає як здатність підтримувати необхідну для життя рівновагу духу (здійснення добрих справ). Самовизначення, на її думку, є свідомим актом виявлення волі та ствердження власної позиції.

Т. Титаренко вказує, що результатом саморозвитку є зріла особистість, яка має такі ознаки як суб'єктність, активність, індивідуальність, креативність, відповідальність та самостійність. Особливо важливою є суб'єктність особи, найбільш важливої характеристики зрілої особистості, оскільки тоді життєвий є відображенням її власної цілеспрямованої активності [6, с. 142]. Загалом проявами суб'єктності є успіхи людини у процесі професійного зростання – досягнення професіоналізму як важливої ознаки зрілої особистості.

Визнано, що джерелами саморозвитку особистості є групи соціальних і біологічних факторів, а також їх інтенсивна взаємодія. Зокрема Ю. Мокерова [4, с.14] дійшла висновку, що найбільш значущими факторами саморозвитку особистості є:

- Особливості суспільства та визнання ним цінності саморозвитку особистості;
- Ціннісна спрямованість самої особи;
- Суто індивідуальний біографічний контекст, своєрідні умови життя та діяльності особистості у їх життєвій перспективі, розпочинаючи з минулого, теперішнього і майбутнього.

Отже, чинниками саморозвитку особистості вважаються внутрішні фактори, які пов'язані з психологічними особливостями конкретної особистості, та зовнішні фактори, пов'язані з впливами середовища, які можуть сприяти чи перешкоджати саморозвитку особистості. Відповідно до такої точки зору, внутрішні чинники є більш значущими, оскільки власна активність і прагнення

людини до свого особистісного вдосконалення (внутрішня логіка розвитку) саме і визначають напрям її зростання.

До внутрішніх чинників саморозвитку відносяться здатність до рефлексії (самоаналіз, самопізнання), самоповага, адекватна самооцінка позитивне самоставлення, сформовані вольові якості, інтернальний локус контролю, здатність до творчого сприйняття, досвід активної творчих дій, мотивація.

До зовнішніх факторів саморозвитку відносять умови життєдіяльності, що передбачають можливість вільного вибору, відсутність конфліктних ситуацій, що призводять до включення захисних механізмів особистості, схвалення з боку дорослих, які сприяють формуванню позитивної самооцінки, відсутність тиску зі сторони референтної спільноти.

Висновки. У студентському віці суттєво актуалізується саморозвиток особистості, що, у свою чергу, сприяє становленню у майбутнього фахівця його компетентності та конкурентоздатності та готовності постійного вдосконалення себе як фахівця, зокрема управлінця.

Результатом саморозвитку є зріла особистість, яка виявляє суб'єктність, активність, індивідуальність, креативність, відповідальність та самостійність. Найбільш важливою ознакою зрілої особистості є суб'єктність, оскільки вона визначає успішність професійного зростання та досягнення професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Куликова Л. Н. Проблеми саморозвитку особистості. Х, 1997. 315 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Під ред. Л. Проколієнко. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
3. Маралов В. Г. Основи самопізнання і саморозвитку: навч. пос. 2-е вид.: Академія, 2004. 256 с.
4. Мокерова Ю. В. Суперечності становлення потреби саморозвитку особистості у сучасних умовах: соціологічний аналіз. автореф. дис. ... канд. соціол. Наук. 22. 00. 06. 2006. 24 с.
5. Психологічний словник / Під ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. 2-е вид, 1999. 494 с.
6. Титаренко Т. М. Життєвий шлях особистості. *Основи практичної психології* / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: підр. 3-є вид. К.: Либідь, 2006. С 136 – 167.
7. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. К.: Марич, 2009. 232 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. К.: УРЕ, 1986. 796 с.

Горбаченко Олександр Васильович,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 073 Менеджмент
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

**АКТУАЛІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК
НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

Проблема загострення конкуренції в глобалізованому світі у сфері освіти закономірно висуває на перший план проблеми забезпечення гарантованої якості вищої освіти, формування конкурентоспроможних фахівців, зокрема майбутніх менеджерів, здатних витримати конкурентну боротьбу на ринку праці порівняно з випускниками подібних закладів освіти.

Ідея визначення головного індикатора якості вищої освіти шляхом підготовки конкурентоспроможних випускників вже знаходить своє відображення у працях вітчизняних вчених. Зокрема, проблема саморозвитку конкурентоспроможності студентів як майбутніх фахівців знайшла своє відображення у дослідженнях Ю. Андрєєвої, Л. Мітіної, Е. Хайрулліної, В. Шаповалова та ін.. У наукових розвідках С.Безбородих, О.Скорнякової, С.Смірнова та ін. розкриваються особливості процесу формування конкурентоспроможної фахівців різних галузей. Чинники та умови формування конкурентоспроможних фахівців різних спеціальностей знайшли своє відображення у працях А. Власової, О. Любченко, І. Саратцева, Є. Тенілова, Ж. Шуткіної та ін..

Однак, поза увагою вчених залишилася проблема формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів сфери освіти. Зазначене ускладнюється низкою суперечностей, що виникають між:

□ потребами ринку освітніх послуг у конкурентоспроможних фахівцях, здатних організувати власну справу і неготовністю випускників закладів вищої освіти до управлінської діяльності в умовах ринкових відносин;

□ потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях освітньої сфери, здатних до діяльності в умовах конкуренції, та недостатнім рівнем забезпечення

відповідних педагогічних умов формування даної якості в умовах університетської освіти;

□ необхідністю цілеспрямованого формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів освіти та не розробленістю структурної моделі підготовки таких фахівців в умовах ЗВО.

Виходячи з актуальності проблеми, її соціальної значущості вважаємо за необхідне визначити педагогічні умови, які найбільш повно сприяють формуванню конкурентоспроможності майбутніх менеджерів в умовах університетської освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття "педагогічні умови" є загальнонауковим і в сучасних розглядається як "взаємодія обставин, за яких педагогічний процес протікає більш ефективно, забезпечуючи не тільки повноцінний прояв кожного з компонентів певного феномена, але й сприяючи їх розвитку в цілісній структурі властивості особистості [3].

В.Манько під педагогічними умовами розуміє "взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність освітнього процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [5].

Згідно думки О.Трошкіна педагогічні умови – це "сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання поставленого завдання" [7].

Підсумовуючи визначення учених, під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність цілеспрямовано створюваних обставин у процесі магістерської підготовки, реалізація яких сприятиме розв'язанню виявлених суперечностей щодо належного рівня розвитку конкурентоспроможності менеджерів освіти та забезпеченню ефективного впровадження структурно-функціональної моделі досліджуваного явища.

Аналіз наукової літератури та вивчення практичного досвіду підготовки менеджерів сфери освіти дав нам можливість з'ясувати, що серед педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування конкурентоспроможного фахівця, вагоме значення належить *актуалізації мотиваційного потенціалу освітнього середовища закладу вищої освіти.*

Освітнє середовище представляє собою сукупність умов, що створюються в соціальному та просторово-предметному середовищі з метою забезпечення розвитку особистості та актуалізації її внутрішнього світу. Головну місію освітнього середовища Л.Ващенко вбачає в "генеруванні інноваційних потоків і

нарощуванні інноваційного потенціалу кожного закладу освіти і системи загалом, збереження локальних і адміністративних новацій" [1, с. 38].

Слушною є думка ряду науковців, які розглядають освітнє середовище як "природне та штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов" [4].

Освітнє середовище як полікультурне утворення виконує ряд функцій:

- *адаптивну* – реалізується шляхом включення студентів в освітній процес та професійну діяльність через аналіз умов (внутрішніх і зовнішніх), в яких функціонує середовище. Дана функція передбачає виявлення вимог соціуму, ринку праці до змісту підготовки фахівців та їх відповідності запитам суспільства;

- *соціокультурну* – передбачає усвідомлення студентами загальнокультурних і професійних цінностей, розвиток особистісних якостей, що полегшують процес адаптації в соціумі, та формування професійної культури;

- *розвивальну* – визначається практико-орієнтованим та особистісно-орієнтованим підходами, основними принципами реалізації яких є принцип варіативності, проблемності, прогностичності та інноваційності освітньої системи [6].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що освітнє середовище ЗВО є системним утворенням, складовими якого є:

- *особистісний компонент* – охоплює суб'єктів освітнього процесу, включає зв'язки та взаємовідносини між ними;

- *аксіологічно-смісловий компонент* – визначається місією, стратегією, цінностями, традиціями, символами, корпоративною культурою закладу освіти;

- *інформаційно-змістовий компонент* – зумовлюється освітніми програмами; розробкою різного рівня проектів; сукупністю нормативних документів, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу;

- *організаційно-діяльнісний компонент* – включає форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми;

- *просторово-предметний компонент* – охоплює матеріально-технічну інфраструктуру ЗВО, аудиторний фонд, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень [6].

Мотиваційний потенціал освітнього середовища ЗВО характеризується

сукупністю умов, що окреслюють скерованість намагань, які докладаються для досягнення певних цілей діяльності. Вагоме значення для актуалізації мотиваційного потенціалу освітнього середовища відіграє уточнення способів впливу на мотивацію навчання. Серед них вагоме місце займає мотивація самореалізації, складовими якої є: мотиви досягнення (відчуття необхідності у визнанні, прагнення до самоствердження; соціальні мотиви (розуміння суспільної значущості, моральної відповідальності); мотиви спілкування (потреба в забезпеченні повноцінної емоційної атмосфери спілкування, бажання продуктивно співпрацювати).

Актуалізація мотиваційного потенціалу освітнього середовища обумовлюється рядом чинників:

- типом освітнього закладу, освітнім рівнем;
- наявністю/відсутністю зв'язку з професійно-освітнім простором особистості;
- метою організації та реалізації освітнього середовища.

Л.Красюк виділяє принципи управління мотивацією, якими має керуватися викладач, організовуючи освітній процес:

- надання творчої спрямованості пізнавальній діяльності;
- залучення майбутніх фахівців у процес планування та проектування завдань академічної групи;
- визнання результатів праці та адекватна їх оцінка;
- виявлення та усунення чинників, які перешкоджають виконанню певного виду діяльності [2].

Отже, освітнє середовище є тим простором, у якому створюються умови для реалізації власного "Я", актуалізації внутрішнього потенціалу особистості, самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта*. 2012. № 1. С. 37–40.
2. Красюк Л.В. Моделювання педагогічних ситуацій. К.: Міленіум, 2007. 118 с.
3. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 22 с.

4. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.

5. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. – К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

6. Повідайчик М.М. Освітнє середовище університету як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37064/1/%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B4%D0%B0%202021.pdf>

7. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Донецьк, 2004. 22 с.

Горянська Анжела Михайлівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Пісоцький Вадим Петрович,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

МЕТОДИ ЦИВІЛІЗОВАНОГО ВПЛИВУ НА ТРУДОВУ МОТИВАЦІЮ ПЕРСОНАЛУ

В умовах тривалої російської інтервенції та невідкладних заходів керівництва України на кшталт загальної мобілізації, масової евакуації населення з прифронтових територій (і не тільки), запровадженого військового стану, тривалість якого все ще залишається невизначним, зазнали суттєвого обмеження громадянські та трудові права більшості українців. Заробітна платня більшості бюджетників тривалий час перебуває в стагнації, натомість стабільно підвищується інфляція – захмарні ціни на ліки, продовольчий кошик та продукти першої необхідності, комунальні послуги, виросло безробіття. Натомість роботодавці отримали від уряду додаткові права і повноваження щодо регулювання трудових відносин. Так чи інакше, усе це ще більше загострює існуючу суперечність між олігархатом і демосом, працею і капіталом. Усі ці події, прямо чи опосередковано, позначаються на проблемі трудової мотивації в підприємствах і установах будь-яких форм власності. Звичайно, що на плечах військових, волонтерів, технічних служб, трудового люду, їх патріотизмі, рішучості, самопожертві та ентузіазмі тримається і перемагає народ України, однак цей пасіонарний рух слід підкріплювати професійними знаннями управлінців у царині мотиваційних впливів на персонал. Поточний стан справ провокує в керівній ланки спокусу де слід і не слід вдаватися до так званих "варварських" (Є. Сидоренко) видів впливу як напад, деструктивна критика, примус та ін.

Скажімо, психологічний примус як метод психологічного впливу дуже поширений у силових структурах – це примушення підлеглого до виконання певних дій, вимога виконувати розпорядження командира, керівника із застосуванням погроз (відкритих або прихованих). Важливими для розуміння керівника (командира, вчителя, батьків) перед застосуванням цього виду психологічного впливу є такі моменти: а) примус, навіть без фізичного контакту, є дуже болісним для підлеглого. У підлеглого відчуття безнадійності власних спроб подолати чужий вплив або відсторонитися від нього психологічно виправданим чином викликає значні емоційні страждання; б) люди не бажають страждати. Тому в підлеглих очікувано може виникнути опір цьому виду впливу.

У практиці виховання, управління учбовою діяльністю часто виникають ситуації з *цілеспрямованим примусом*. Формула взаємного впливу у цьому випадку може бути виражена через поняття *дистанції влади* (Герт Хофстеде) – соціально прийнятний ступінь нерівності в розподілі прав і обов'язків між керівником і підлеглим:

Дистанція влади = вплив керівника – "мінус" вплив підлеглого на керівника.

У результаті отримуємо *індекс дистанції влади*, який характеризує ставлення членів соціальної групи, соціуму загалом до існуючої ієрархії в суспільстві і визначає, наскільки члени спільності, які не наділені владними повноваженнями, приймають такий порядок підлеглих та поведуться у відповідності з ним. Там, де посадовці мають значно більші можливості впливу, ніж інші люди, дистанція влади велика (арабські країни, Латинська Америка, Тайланд, Росія, Китай). Тут ієрархія простежується в усіх сферах життя. Дітей вчать слухатися батьків і поважати старших – при цьому передбачається, що самих дітей поважати поки ні за що. Індекс дистанції влади для України – 100, порівняно з Росією (110) він нижчий, а населення нашої країни загалом ставиться мещ терпимо щодо значної нерівності в розподілі влади [1]. У тих колективах, де люди можуть впливати на загальні рішення, навіть якщо вони рядові члени колективу, дистанція влади мала (скандинавські країни, Австрія, Канада, Великобританія). Батьки у країнах з низьким індексом дистанції влади спілкуються з дітьми на рівних, стосунки членів сім'ї ґрунтуються на взаємній повазі. Дітей вчать самостійності.

Формою, механізмом примусу є *санкціонування*. У житті нерідко виникають ситуації, коли справу будь-що потрібно зробити, але ні переконування, ні навіювання, ні приклад, ні будь-які добрі поради не дають належного ефекту. Людина, яка ще вчора обіцяла дотримуватися домовленостей, у найбільш відповідальний момент раптом відмовляється виконувати обіцяне.

Як правило, у таких випадках потерпіла сторона вдається до санкцій – адміністративних, дисциплінарних, юридичних, політичних або ж морально-психологічних. Це можуть бути різні форми притягнення до відповідальності: офіційні попередження, штрафи, звільнення з посади тощо. Дієвими санкціями можуть також бути висловлене чи продемонстроване негативне ставлення, розрив дружніх стосунків, бойкотування. Більшою, ніж в інших сферах, є потреба застосування механізму санкціонування в силових структурах. Не випадково у війську "прижився" вислів, як то "Накази не обговорюються, а виконуються!". Такі поняття, як "комендантська година", "військовий стан", "диктаторський режим" також відображають систему впливів, заснованих на санкціонуванні. На жаль, і навчально-виховний процес у сучасній школі значною мірою будується на санкціях, що далеко не завжди виправдано, особливо під кутом зору розвитку особистості учня.

У соціальній психології санкції розглядають не лише в контексті покарання, а й заохочення. Зокрема, відомий американський психолог Т. Шибутані пропонує розрізняти *негативні* і *позитивні* санкції [3]. Так, буває, що переконування, навіювання і навіть залякування не можуть зрушити справу з місця. Виявляється, що для людини було більш важливим, аби її помітили, визнали, відзначили, нагородили чи підвищили в статусі, тобто застосували до неї позитивні, заохочувальні як формальні, так і неформальні санкції. Соціально-психологічний механізм санкціонування потрібен для нормального функціонування будь-якій соціальній структурі.

За Є. Сидоренко [2], істинно цивілізовані види впливу – переконання (інформування, аргументація), контраргументація, самопросування, конструктивна критика – діють на свідомість людини насамперед словом. Залежно від конкретних умов, цивілізованим можуть бути і деякі спірні види впливу – прохання, пробудження імпульсу до наслідування, навіювання, зараження, ігнорування (не людини, а якоїсь частини її висловлювань або реакцій). Щоб відбувся *цивілізований психологічний вплив*, ці методи слід застосовувати відкрито і відверто адресувати аудиторії, підлеглим, звертаючись передусім до інтелектуальних можливостей людей, їх критичного мислення (критичність сприйняття інформації особистістю прямо пов'язана з її попереднім вихованням, інформованістю, життєвим досвідом, здатністю аналізувати явища навколишньої дійсності).

Вплив цими методами доцільно здійснювати за умов, якщо:

•об'єкт впливу (партнер, учень, колега чи робочий колектив) у змозі сприйняти отриману інформацію (тобто, зрозуміти, усвідомити, а не просто почути);

•об'єкт впливу психологічно здатний погодитися з трансльованою йому інформацією (думкою, ідеєю), але ще остаточно не визначився, вагається;

- об'єкт впливу здатний зіставляти різні точки зору, аналізувати аргументи;
- логіка аргументації є близькою до особливостей мислення об'єкта;
- застосовуються слова, які є достатньо йому зрозумілими.

Зазначені умови суттєво обмежують можливість застосування цих видів впливу.

Для прикладу розглянемо такий доволі розповсюджений вплив як критика. Це форма вияву невдоволеності поведінкою, діяльністю, досягненнями партнера, дитини, колег по роботі, підлеглих, суміжників та ін. Критика повинна бути *об'єктивною* (тобто викликатися негативним вчинком, невмілою і недбалою роботою) і *конструктивною*, вселяти в учня, працівника упевненість у їх здібностях, мобілізувати на покращення роботи. Для здійснення конструктивної критики потрібні такі умови: конфіденційність; аргументованість; доброзичливість, що створюється за рахунок послаблення звинувачувального акценту; внесення елементів схвалення; поважаче ставлення до особистості об'єкта критики, співчуття йому; висловлювання зауважень в алегоричній, непрямій формі; відсутність категоричної вимоги визнання помилок і правоти ініціатора критики; підкреслювання можливості усунення недоліків і демонстрація готовності прийти на допомогу. Будь-яка критика, за винятком явного зведення рахунків, повинна сприйматися як форма допомоги з боку критика у справі усунення недоліків, тому ті, кого критикують, не повинні ображатися на неї.

Ефективну конструктивну критику: 1) слід починати з якогось позитиву, вказати, що зроблено добре (ресурсне змащування). Це забезпечить контакт з людиною, створить їй запас ресурсного стану і зможе запобігти включенню психологічного захисту; 2) краще говорити не що погано і що виправити, а *що можна додати або змінити* (власне конструктивна критика); 3) як це краще зробити, дати позитивний зразок (деталізація в підказку). У опонента з'являється розуміння, що це дійсно можна зробити; 4) хто в цьому допоможе (люди або інші ресурси на допомогу і підтримку); 5) і "цукерочку" на завершення. Щоб бажання втілювалося в дію, його потрібно підтримати фінальним плюсом: чимось позитивним, енергійним і надихаючим: "Адже ти талановитий? У тебе обов'язково все вийде".

Проте поряд із конструктивною критикою може мати місце і псевдокритика.

Отже, цивілізований психологічний вплив сприяє розвитку і збереженню: 1) справи; 2) ділових стосунків; 3) особистої цінності учасників. Він не передбачає силових і обманних прийомів, позбавлений емоційних перепадів, хвилювання і страху. Однак, паралельно з цим, йому бракує радості спонтанного, насиченого емоціями людського спілкування. Можливості цивілізованої взаємодії необхідно в собі розвивати і застосовувати там, де це необхідно.

Список використаних джерел

1. Олейник А. Виклик реформаторам: чи зуміють вони отримати підтримку виборців? URL: <https://www.liga.net/society/opinion/vyzov-reformatoram-na-chyu-podderzhku-rasschityvat-v-ukraine>
2. Сидоренко Е. В. Тренінг впливу і протистояння впливу. 2004. 256 с.
3. Шибутані Т. Соціальна психологія / Пер. з англ. В. Б. Ольшанського. Фенікс, 1999. 539 с.
4. Geert Hofstede, Geert Jan Hofstede and Michael Minkov, Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition. 550 pages. New York: McGraw-Hill USA, 2010.

Демченко Наталія Михайлівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 "Початкова освіта"
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Найченко Вікторія Володимирівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 073 Менеджмент
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку української держави великого значення набуває підготовка спеціалістів нового профілю таких як менеджери закладів освіти, наділених новим мисленням, здатних швидко й ефективно розв'язувати управлінські завдання, оволодівати новими формами і методами управління освітніми закладами.

Різні аспекти підготовки майбутніх менеджерів досліджено у працях С. Моргунової, О. Пшеничної, О. Романовського, Л. Сатановської, Л. Служинської, М. Чеботарьова тощо.

Проблеми формування готовності майбутніх фахівців до різних видів професійної діяльності, зокрема управлінської, частково розглядалися у наукових дослідженнях М. Дяченка, А. Деркача, Л. Кандибовича, В. Савельєва, І. Радванського, А. Тихончука, В. Уліча, В. Ягупова та ін. Однак відсутні спеціальні дослідження, присвячені професійній підготовці майбутніх менеджерів закладів освіти до управлінської діяльності.

У розрізі нашого наукового дослідження є актуальними роботи такого напрямку:

- у роботах С. Моргунової визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки до соціальної взаємодії майбутніх менеджерів організацій і адміністрування [3];

- у працях О. Пшеничної, розроблено та проаналізовано модель підготовки майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій, визначено ефективні педагогічні умови цієї підготовки [4];

- у дослідженнях О. Романовського та М. Чеботарьова виокремлено педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління [5];

- у напрацюваннях Л. Сатановської здійснено дослідження процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах закладу вищої освіти та проаналізовано педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти [6];

- у дисертаційному дослідженні Л. Служинської виділено комплекс педагогічних умов ефективної підготовки майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації [7].

Проте незважаючи на наявність окремих досліджень науковців, проблема визначення педагогічних умов формування готовності підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності не знайшла свого належного вирішення в теорії і методиці професійного навчання.

Метою нашого дослідження є обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів освітніх закладів до управлінської діяльності у професійній діяльності.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови ми розглядаємо як: спеціально створене освітнє середовище, що сприяє формуванню готовності майбутніх менеджерів ЗЗСО управлінської діяльності у професійній діяльності; сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних факторів, які забезпечують цілеспрямований процес ефективної підготовки майбутніх менеджерів освіти управлінської діяльності у професійній діяльності.

Створення педагогічних умов дозволяє більш ефективно формувати в майбутніх керівників освітніх закладів управлінську компетентність, а також підвищувати мотивацію, інтерес та активність здобувачів в опануванні професійної діяльності та технологій педагогічного менеджменту.

Актуальність дослідження проблеми визначення й створення педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів ЗЗСО до управлінської діяльності зумовлена необхідністю вирішення низки суперечностей:

- між вимогами до управлінської діяльності майбутніх керівників і наявним рівнем готовності здобувачів до управлінської діяльності;

- між теоретичною підготовкою здобувачів вищої освіти та їх майбутньою практичною діяльністю у ЗЗСО;

- між потенційними можливостями системи підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів у ЗВО та їх недостатньою реалізацією;

- між необхідністю підвищувати рівень готовності майбутніх керівників до управлінської діяльності і відсутністю чітко орієнтованого навчально-методичного забезпечення даного процесу;

- між індивідуальним проявом управлінських якостей майбутнього керівника і знеособленими методами підготовки їх в умовах магістратури.

Спираючись на здійснений аналіз науково-педагогічних праць, дослідження теорії та практики системи підготовки майбутнього менеджерів освіти до управлінської діяльності в умовах магістратури, передбачаємо, що успіх формування готовності зможе забезпечити створення та впровадження системи педагогічних умов:

1. Формування стійкої мотивації в майбутніх менеджерів ЗЗСО до управлінської діяльності.

2. Наскрізна спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування управлінської компетентності.

3. Практична спрямованість системи підготовки майбутніх менеджерів ЗЗСО до управлінської діяльності.

4. Рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні технологізації управлінської діяльності.

5. Активізація самостійної пізнавальної роботи при вивченні дисциплін професійного спрямування.

Таким чином, у процесі фахового навчання майбутніх менеджерів освіти у закладах вищої освіти необхідно здійснювати їхню спеціальну підготовку до управлінської діяльності. Отже, складність системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до управлінської діяльності, залежність його від багатьох факторів вимагає реалізації комплексу педагогічних умов: а) формування стійкої мотивації в майбутніх менеджерів ЗЗСО до управлінської діяльності; б) наскрізна спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування управлінської компетентності; в) практична спрямованість системи підготовки майбутніх менеджерів ЗЗСО до управлінської діяльності; г) рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні технологізації управлінської діяльності; д) активізація самостійної пізнавальної роботи при вивченні дисциплін професійного спрямування.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів ЗЗСО до управлінської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Керекеша-Попова О.В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2020. 317 с.
2. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2018. 697 с.
3. Моргунова С.О. Педагогічні умови підготовки до соціальної взаємодії майбутніх менеджерів організацій і адміністрування. *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. Харків, 2017. Вип. № 56. С.45-48.
4. Пшенична О.С. Модель підготовки майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. Вип. 2(18). С. 142–147.
5. Романовський О.Г., Чеботарьов М.К. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління. *East European Scientific Journal*. 2017. № 1(17), pt. 2. P. 12–18.
6. Сатановська Л. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 1(1). С. 65–70.
7. Служинська Л.Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації : автореф. дис. ... к. п. н. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький, 2012. 22 с.
8. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 07 "Управління та адміністрування". Спеціальність 073 "Менеджмент". URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>.

Ельбрехт Ольга Михайлівна,
доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
Державної наукової установи
"Інститут модернізації змісту освіти", м. Київ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО УЧАСТІ В РОЗРОБЛЕННІ ПІДРУЧНИКІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

В умовах швидких трансформаційних змін у суспільстві документи освітнього процесу постійно розглядаються, переглядаються, змінюються у контексті реформування освіти. Постійно переглядаються та відповідно змінюються і вимоги до підручника – основного засобу реалізації освітньої програми, який суттєво впливає на процес навчання учнів. Важливою умовою його успішної корекції або розвитку є залучення зацікавлених сторін, особливо вчителів, які беруть безпосередню участь у навчанні учнів.

Позитивний настрій учителя до змісту навчальної книги може бути мотивуючим фактором, який додає цінності процесу її розробки. Отже, точки зору вчителів, їхні ідеї повинні братися до уваги для успішного та змістовного розвитку підручника. Більш того, власна участь учителів є вкрай важливою і необхідною. Разом з тим, аналіз наукових праць і педагогічної практики засвідчує, що вчителі відіграють досить незначну роль у розробці підручників, лише невелика їх кількість бере участь у цьому процесі. Незважаючи на плідність такої педагогічної діяльності підхід до неї чітко не визначений, про що говорять результати досліджень. Відтак процес участі у розробці буває складним для вчителів, обтяжливим багатьма проблемами, зокрема через: відсутність належного законодавчого забезпечення діяльності вчителів як авторів; відсутність у системі підвищення кваліфікації планової та систематичної підготовки вчителів до участі у створенні підручників; нехватку ресурсів, у тому числі фінансових, матеріально-технічних, навчально-методичних; як результат, недостатня вмотивованість учителів до такої діяльності.

Ці та інші негаразди слід передбачати та планувати їх запобігання на етапах проєктування та впровадження програм професійного розвитку вчителів як авторів навчальної книги.

Прагнення України інтегруватися у світовий освітній простір потребує аналізу досвіду інших країн. Під впливом суспільно-політичних чинників у цих країнах упродовж десятиліть упроваджуються освітні реформи, спрямовані на

використання інноваційних форм і методів у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, адекватних вимогам часу та сприятливих для безперервного професійного зростання. Зокрема інтерес викликає досвід Великої Британії і США, які мають достатній потенціал для впровадження досягнень педагогічної науки у практику.

Мета статті – проаналізувати досвід зарубіжних педагогів у підготовці вчителів до участі у розробці підручників, розглянути можливості його застосування в процесах реформування освітньої системи України.

Проблема навчання вчителя в системі підвищення кваліфікації як автора є відносно новою темою наукового дослідження. Частково тому у науковій літературі вона не знайшла належного відображення. Здебільшого йдеться про використання вчителів для апробації експериментальної версії нової програми навчальної дисципліни або нового підручника. Приклади такої ситуації знаходимо в деяких наукових роботах, зокрема у працях Пеарса (Pears (1988), Венескі (Venezky (1992) [9, с. 12-13; 11, с. 436-443] та інших. Занепокоєння тим, що лише невелика кількість учителів можуть упливати на розробку підручників, більш того, брати участь в їх розробці, висловлюють Рухама Івен та Шаї Олшер (Even & Olsher, 2014) [6, с. 30]. Голос більшості вчителів, говорять вони, залишається непочутим розробниками.

Щоправда, у деяких працях є свідчення про випадки, коли автори підручників є вчителями (Boggs, 2019; Pecaski McLennan, 2012) [2; 10]. У зв'язку з цим учені розглядають нові ролі вчителів, які відрізняються від традиційно вчителями виконуваних. На їхню думку, реформування освіти не може досягти успіху, якщо вчителі та керівники закладів освіти не отримають відповідної допомоги щодо прийняття цих нових ролей (Дарлінг-Хаммонд, 1997) [4, с. 154]. Якщо вчителі повинні бути підготовлені до набагато складнішої роботи, кажуть дослідники, їм знадобиться набагато більше знань і радикально інших навичок, ніж у більшості є реально наявними.

У цьому контексті вважається важливою ідея залучення вчителів до професійного навчання протягом навчального року на кожному рівні, у контексті предметів, які вони викладають, організованого за підтримки систем управління школою та департаментів освіти (Wei, 2009) [12, с. ii]. Цікавими є і пропозиції щодо підготовки вчителів до розробки та впровадження нових програм навчальних дисциплін шляхом залучення їх до програм професійного розвитку (Ferrer Ariza & Poole, 2018) [7, с. 249-266]. Проблема ж адаптації системи професійного розвитку до підготовки вчителів до розробки підручників недостатньо відображено в педагогічній теорії, що ускладнює вивчення

зарубіжного досвіду з цих питань. Цей факт спонукав нас до вибору теми дослідження "Учитель як автор навчальної книги: реалії і перспективи".

Говорячи про спрямованість системи професійного розвитку на підготовку вчителів до діяльності автора, слід зазначити необхідність запровадження форм роботи, націлених на розвиток відповідних компетентностей. Зокрема для формулювання і письмового викладу ідей кожен автор, як вважає Юстесен (Justesen, 2019) [8, п. 1-10], потребує адаптаційних, дослідницьких, організаційних, редакторських навичок, уміння створювати якісний контент, уміння спілкування, SEO, здатність зосереджуватися, здатність дотримуватися дедлайнів. Серед них, на нашу думку, особливої уваги заслуговують дослідницькі навички (здатність знаходити, переглядати, аналізувати та інтерпретувати інформацію). Згідно з Ітон (Eaton, 2014) [5, para 2-8], для автора важливим є володіння мовою як за формою, так і за функцією, що означає правильне використання слів, речень, абзаців, розділів; структурування тексту; створення персонажів і розвиток сюжету; швидкість і якість написання.

Аналіз наукової літератури виявив, що ідея розвитку вчителя як автора є не новою. Вона знайшла реалізацію у педагогічній практиці освітян у деяких зарубіжних країнах. Прикладом є дворічний дослідницький проєкт "Учителі як письменники" (Teachers as Writers (TAW), створений у співпраці національної благодійної організації творчого письма Arvon, Відкритого університету й Університету Ексетера у Великій Британії. Проєкт фінансується за рахунок дослідницького гранту від Ради мистецтв Англії (ACE), Фондом Рейна и Асоціацією грамотності Об'єднаного Королівства. В основу проєкту покладено концепцію співнаставництва, відповідно до якої професійні письменники та викладачі працюють разом як для власної взаємної професійної вигоди, так і для підтримки розвитку учнів як письменників.

Проєкт мав на меті визначити вплив взаємодії професійних письменників з учителями на формування особистості вчителів як письменників, на зміну їхньої професійної діяльності з навчання письму та на покращення результатів навчання їхніх учнів. До проєкту були залучені вчителі та учні шкіл із неблагополучних районів південно-західної Англії. Для того, щоб визначити досягнення учнів у письмових результатах, були зібрані зразки письма до та після експериментального втручання. Для дослідження використовувався статистичний аналіз, збиралися кількісні та якісні дані. З цією метою вивчалися польові нотатки, аудіозаписи підручників Arvon, аудіо щоденники вчителя; застосовувалося інтерв'ювання професійних письменників, фокус-груп

викладачів та учнів; спостереження за уроками; аналізувалися аудіороздуми вчителів та письменників.

Оцінюючи результати навчання за такою формою, вчителі засвідчили, що вони отримали нове уявлення про письменницьке мистецтво, усвідомили значення своєї нової ролі як автора, вимоги до письменницької діяльності, вплив соціальних та емоційних факторів. На цій основі вчителі внесли зміни в свою професійно-педагогічну діяльність, що вплинуло на їхню мотивацію до подальшого опанування письменницькою діяльністю. Професійні письменники відзначили вигоду від роботи у стосунках співнаставництва, повідомили про підвищення рівня обізнаності про зміст освітньої програми, диференційований підхід, режим роботи, нехватку часу, поставили під сумнів усталені методи роботи в школах. Проект TAW припускає, що взаємодія учителів із професійними письменниками є цінним способом підвищити успішність учнів (Cremin T. et.al, 2017) [3].

Зазначимо, що писемність як інноваційна форма підготовки вчителів до авторської діяльності має велике значення у США. Це чітко демонструє Національний проєкт письма (письменницький проєкт) США (NWP) – загальнонаціональна некомерційна освітня програма, яка підтримує програми розвитку вчителів, призначені для просування ефективних стратегій письма. Програми NWP передбачають ведення щоденників, написання творів у різних жанрах, уроки розпитування (розслідування), дослідницькі практики, спільну роботу з іншими вчителями з метою обговорення проблем, що виникають у класі, участь у майстернях письменника тощо (Athans, 2018) [1, с. 43]. Для надання цих послуг NWP укладає договори з закладами вищої освіти та неприбутковими освітніми установами щодо впровадження невеликих програм підготовки вчителів.

Важливу роль у цьому процесі відіграє держава, яка пропагує TPD, використовуючи різні механізми, зокрема підтримку спеціальних програм неприбуткових освітніх організацій за рахунок використання федеральних коштів, діяльності Національної консультативної ради тощо. Прикладом може бути популяризація Національного письменницького проєкту США (NWP), який підтримує програми TPD, призначені для просування ефективних стратегій. Цей висновок підтверджується такими даними: NWP має майже 200 майданчиків по всій країні, які обслуговують близько 80 000 освітян на рік; федеральні кошти покривають 50 % вартості програм підготовки вчителів; опитування 110 консультантів-вчителів та опитування 1848 учасників NWP виявили позитивні результати: вчителі уточнили або переглянули свою філософію письма, вони

розробили процес письма для студентів і, нарешті, "пов'язали своє навчання письму зі своїм власним досвідом як письменників, позиціонуючи себе серед студентів як письменника серед письменників" (Athans, 2018) [1, с. 45-46].

Результати досліджень зарубіжних учених у межах зазначених вище проєктів, в яких наведено приклади практичної реалізації ідеї підготовки вчителя до розроблення підручника, надають важливу інформацію, яка дає підставу для висновку про доцільність використання науково-педагогічних досягнень зарубіжних колег у вітчизняній педагогічній практиці. Актуальність упровадження здобутків педагогічної думки і творче використання досвіду зазначених зарубіжних країн підсилює низка суперечностей, що виникли в сучасній освітній ситуації в Україні, а саме між: неперервним розвитком нових знань і неспроможністю школи передати їх учням в умовах застосування застарілих підручників і методів навчання; різними природними здібностями учнів і єдиним рівнем їх розвитку, що пропонує підручник; посиленням вимог до якості підручників і відсутністю відповідної сучасності педагогічної моделі управління якістю підручникотворення; важливістю залучення до підручникотворчої діяльності вчителів, які є реалізаторами освітньої програми і користувачами підручниками та відсутністю у них належного рівня знань і вмінь, необхідних учителю як майбутньому автору.

У такому контексті інтерес представляє ідея впровадження освітнього проєкту "Учитель як автор навчальної книги" (далі – УЯАНК). **Мета проєкту** – розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити програму професійного розвитку вчителів, спрямованого на їх підготовку до авторської діяльності. Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**:

- визначення учасників проєкту і зацікавлених в його реалізації сторін;
- розроблення організаційно-методичного інструментарію для реалізації проєкту;
- розроблення програми професійного розвитку вчителів в системі підвищення кваліфікації, спрямованого на підготовку їх до участі в розробленні навчальних книг;
- формування і навчання тренерських груп для роботи з цільовими аудиторіями;
- розроблення системи показників позитивного професійного розвитку учителів за результатами їхнього навчання;
- створення системи мотивування педагогічних працівників-учасників проєкту;

– апробація програми з метою внесення доцільних змін на основі врахування потреб і можливостей учителів, умов закладів середньої освіти, в яких вони працюють, освітніх потреб населення, яке обслуговується.

Нормативно-правові основи проєкту складають закони України "Про освіту", "Про повну загальну середню освіту", "Про інноваційну діяльність", "Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (наказ МОН України від 07.11.2000 р. №522) та інші нормативні документи.

База дослідження – Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту), заклади середньої освіти Чернігівської області, визначені відповідно до означених завдань.

Цільові групи проєкту – слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти й установ, що надають освітні послуги (галузь знань: 07 "Управління та адміністрування", спеціальність: 073 "Менеджмент", освітня програма "Менеджмент в освіті") (25 осіб); учителі-філологи закладів середньої освіти Чернігівської області, визначених відповідно до означених завдань (25 осіб).

Таблиця 1

План реалізації проєкту (ключові дії в рамках завдань)

<i>Зміст діяльності з реалізації проєкту</i>	<i>Дата</i>
Створення робочої групи для здійснення науково-методичного супроводу проєкту. Визначення відповідальних за напрямками проєкту	Січень 2022
Визначення потреб у матеріально-технічному забезпеченні підготовки і реалізації проєкту	Лютий 2022
Складання кошторису витрат на підготовку і реалізацію проєкту	Березень 2022
Розроблення методичних рекомендацій і навчальних матеріалів щодо професійного розвитку вчителів в системі підвищення кваліфікації відповідно до проєкту	Квітень-вересень 2022
Розроблення системи моніторингу діяльності учасників проєкту та системи оцінювання результатів навчальної діяльності учителів за програмами проєкту	Травень-жовтень 2022
Розроблення системи стимулювання вчителів та інших педагогічних працівників-учасників проєкту з метою їх	Травень-жовтень 2022

мотивування до авторської діяльності та пілотування програм проекту	
Організація навчання керівних кадрів закладів середньої освіти щодо спрямування професійного розвитку вчителів на їх залучення до створення навчальних книг (у межах курсів підвищення кваліфікації)	Листопад-грудень 2022
Організація тренінгів для тренерів учителів-філологів з питань їх підготовки до авторської діяльності	Січень-лютий 2023 р
Формування групи вчителів-філологів для участі в проєкті та їх відповідна підготовка до експериментального навчання	Березень 2023 р
Організація експериментального навчання вчителів-філологів за програмою проєкту	Квітень 2023-червень 2024
Узагальнення результатів проєкту	Липень–жовтень 2024

Здійснене дослідження дає підстави для **висновку**:

– розглянуті вище проєкти надають широкий спектр можливостей для вчителів, в їх межах вони можуть взаємодіяти, навчатися та працювати разом у сферах, що їх цікавлять;

– добре розроблену та реалізовану програму навчання вчителів авторській діяльності слід вважати важливою складовою комплексної системи професійного розвитку, яка допомагає вчителям розвивати компетентності, необхідні для створення навчальної літератури;

– ефективне впровадження програм підготовки вчителів як авторів вимагає відповіді на їхні професійні інтереси, потреби та контекст, у якому відбувається процес навчання;

– програми досліджуваних проєктів акцентують на взаємодії між знаннями вчителів про зміст дисциплін, педагогічними знаннями та їхніми знаннями як авторів підручників, що суперечить поширеному уявленню про вчителя як лише реалізатора освітньої програми та обґрунтовує важливість його нової ролі як автора навчальної книги.

Подальші розвідки відбуватимуться у напрямі продовження вивчення педагогічного досвіду зарубіжних країн з проблеми дослідження та в межах визначених завдань проєкту "Учитель як автор навчальної книги".

Список використаних джерел:

1. Athans Kimberly (2018). National writing project fellows' perceptions of themselves as writers and as teachers of writing (Doctoral dissertation). Sam Houston State University. 246 p. <https://shsu-ir.tdl.org/bitstream/handle/20.500.11875/2546/ATHANS-DISSERTATION-2018.pdf>
2. Boggs Belle (April 2, 2019). Why Don't More Writers Become Public School Teachers? *From The Gulf* by Belle Boggs. Used with permission of Graywolf Press. Copyright © 2019 by Belle Boggs. <https://lithub.com/why-dont-more-writers-become-public-school-teachers/>
3. Cremin T. ET.AL (2017). Teachers as Writers. Executive summary. <http://www.teachersaswriters.org/wp-content/uploads/2017/05/Arvon-Teachers-as-Writers.pdf>
4. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, p 64. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
5. Eaton, M. (2014, APRIL, 25). The 7 Core Competencies Vital to Writing Success. <https://www.helpingwritersbecomeauthors.com/writing-success/>
6. Even R., Olsher S. (2014). Teachers as participants in textbook development: The Integrated Mathematics Wiki-book Project. https://www.openu.ac.il/innovation/chais2012/downloads/e-Even-Olsher-61_eng.pdf
7. Ferrer Ariza E., & Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20(2), 249-266. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v20n2/1657-0790-prf-20-02-00249.pdf>
8. Justesen I. (2019, JANUARY 9). 10 Skills Every Great Content Writer Needs. In Freelance Writers. <https://www.constant-content.com/content-writing-service/2019/01/skills-content-writer/>
9. Pears D., 1988. A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. UNESCO. Paris, 1988. 95 p.
10. Pecaski Mclennan, D.M. (2013). Educators as Authors: Teaching Beyond the Classroom. Early Childhood Educ J 41, 1-4 (2013). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-012-0558-1.pdf>
11. Venezky, R.L., 1992. Textbooks in School and Society. In P. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association (pp. 436-443). New York: Macmillan Pub. Co.
12. Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX. National Staff Development Council. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/status-of-professional-learning-phase-1-technical-report.pdf>

Козинець Тетяна Олексіївна,
здобувачка другого рівня вищої освіти
спеціальності 073 Менеджмент,
факультету психології, педагогіки,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Шевчук Марина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ СФЕРИ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНОЇ ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ

Ефективність підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти до здійснення організаційно-регулятивної функції управління залежить від створення певних педагогічних умов.

Аналіз науково-методичної літератури виявив, що питаннями визначення педагогічних умов в різних аспектах педагогічної науки займалися В. Андреев, О. Белкін, О. Городиська, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна тощо.

Частіше науковці розглядають "педагогічні умови" як певні обставини, які впливають на розвиток педагогічних явищ, систем, процесів [3; 6]. Науковці зауважують, що такі обставини можуть як прискорювати, так і гальмувати педагогічні компоненти.

О.Бражнич вважає, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [1].

В. Манько трактує дане поняття як "взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування системи, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого – педагогічним критеріям оптимальності" [5, с. 67].

Нам цікава думка О Дурманенко. Автор розглядає сутність педагогічних умов в аспекті результативності освітнього процесу у виші. Дослідник називає педагогічними умовами "особливості організації навчально виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення" [2].

Узагальнюючи вищезазначені думки різних авторів, під "педагогічними умовами" можна розуміти такі особливості освітнього процесу, які забезпечують високу результативність підготовки магістрів у вищому закладі освіти. Відповідно теми нашого дослідження під педагогічними умовами ми вважатиме такі особливості підготовки майбутніх менеджерів до здійснення організаційно-результативної функції управління освітньою організацією, які забезпечують результативність даного процесу і дають змогу здійснювати організаційно-регулятивну діяльність в управлінні освітнім закладом на високому рівні.

На нашу думку, такими педагогічними умовами є: вибір доцільних засобів підготовки магістрів до здійснення функцій управління (зокрема, організаційно-регулятивної діяльності); створення поліфонічної взаємодії учасників освітнього процесу; педагогічний супровід самореалізації майбутнього менеджера у сфері управлінського функціоналу.

Перша умова – вибір доцільних засобів підготовки магістрів до здійснення функцій управління (зокрема, організаційно-регулятивної діяльності)- грає значну роль у забезпеченні якості підготовки майбутніх менеджерів. Проблема вибору змісту, методів, форм та засобів навчання завжди була у центрі уваги педагогічної науки. Необхідність здійснення якісної підготовки студентів до виконання функцій управління (зокрема, і організаційно-регулятивної) вимагає вдосконалення професійно-орієнтованого циклу дисциплін, який побудований на міжпредметному зв'язку загальноосвітніх та спеціальних курсів, їх логічному вибудовуванні у процесі формування компетентного спеціаліста освітньої сфери. На наш погляд, особистісна траєкторія магістрів має проходити у напрямку від засвоєння загальних основ управління до конкретизації окремих аспектів управлінської діяльності (наприклад, функцій управління). У такому разі набувають особливого значення розробка спеціальних курсів, які спрямовані на формування знань та умінь керівника в здійсненні важливих видів діяльності, які забезпечують ефективну роботу освітнього закладу, а саме організація та регулювання. Здійснення цих видів управлінської діяльності дає змогу доцільно розподілити людські, фінансові, матеріально-технічні, інформаційні та

методичні ресурси, побудувати позитивні стосунки та стимулювати працівників на досягнення заздалегідь визначених результатів, структурувати роботу освітньої організації та координувати діяльність підрозділів, чітко визначити функціональні обов'язки персоналу та спрямовувати роботу в напрямку зміцнення конкурентоспроможності організації на ринку освітніх послуг. Такими спец. курсами можуть бути: "Функції управління у сфері освіти: теорія та практика", "Теоретико-методологічні аспекти організаційної діяльності менеджера сфери освіти", "Сутність та особливості організаційно-регулятивної діяльності керівника закладу освіти" тощо.

Також важливе значення має вибір методів та форм підготовки магістрів до здійснення організаційно-регулятивної функції управління у сфері освіти. Підготовка сучасного менеджера освітньої сфери має бути спрямована на формування активної особистості керівника, який розуміє своє місце та роль в успішній діяльності організації, який здатний вибудовувати результативну комунікативну мережу, встановлювати контакти, розв'язувати конфлікти, вести перемовини та досягати компромісів в умовах нестабільного зовнішнього середовища. Тому в процесі підготовки особливо важливо робити акцент на використання активних методів навчання, які перетворюють студентів з пасивних слухачів на активних здобувачів знань, пробуджують пізнавальні інтереси, стимулюють пошукові дії, вивільняють творчі ресурси. Включення майбутніх менеджерів в систему парної, групової роботи, дискусійних, інтерактивних методів, використання кейс-методу, тренінгів, ділових ігор дає змогу інтегрувати теорію в практичну площину і поглибити підготовку.

Отже, запровадження вищезазначених методів навчання сприятиме посиленню свідомого прагнення до оволодіння новими знаннями та вміннями для реалізації їх у сфері управлінського функціоналу для інноваційного розвитку освітньої організації у нових соціально-економічних умовах.

Таким чином, перша педагогічна умова характеризує адекватне відображення проблеми підготовки магістрів до виконання організаційно-регулятивної функції управління в цілях, змісті, формах та методах і створює обставини цілеспрямованого розв'язання проблеми всіма ланками освітнього комплексу вищої школи.

Слід зазначити, що застосування першої педагогічної умови дає змогу створити доцільний освітній простір, який має бути доповнений іншими загально-дидактичними компонентами: формами, засобами, самостійною роботою магістрів, доцільними завданнями управлінської практики тощо.

Друга педагогічна умова – *створення поліфонічної взаємодії учасників освітнього процесу* передбачає побудову специфічної форми спілкування викладачів та студентів, при якій співрозмовник має право на індивідуальне сприйняття світу та власну позицію. Поліфонічна взаємодія пов'язана з діалогізацією освітнього простору, коли майбутній менеджер опановує суб'єкт-суб'єктний характер діалогічності: визнання рівності позицій співрозмовників, довіра та відкритість, співробітництво та взаємовплив, активність обох сторін взаємодії [7].

Важливим аспектом поліфонічної взаємодії учасників освітнього процесу під час підготовки до здійснення організаційно-регулятивної функції управління є запровадження принципу децентрації ролі викладача та акцентування домінантності позиції студента, коли враховуються мотиви, цілі, інтереси, потреби, можливості майбутніх менеджерів освітньої сфери і формується ціннісне суб'єктивно-особистісне ставлення викладача і студента. Поліфонічна взаємодія у підготовці магістрів переводить процес у форму розвивальної підтримки, створюючи унікальні можливості для урізноманітнення позиції викладача як досвідченого експерта, розумного консультанта, порадирика, координатора, натхненника в опануванні вмінь здійснювати організаційно-регулятивну діяльність управління. Поліфонічна взаємодія протидіє дистанціюванню у спілкуванні, створюючи простір співтворчості та співучасті. Інтеграція зусиль викладача та студента забезпечує безконфліктне середовище навчання, яке відповідає гуманістичним началам в управлінні.

Отже, опанування основ партнерства у поліфонічній взаємодії допомагає майбутнім менеджерам засвоїти принципи демократичного управління, які є засадовими для здійснення організаційно-регулятивної функції.

Третя педагогічна умова – *педагогічний супровід самореалізації майбутнього менеджера у сфері управлінського функціоналу* – характеризує допомогу студенту в пізнанні власного внутрішнього світу, розкритті творчих резервів та реалізації їх в конкретній управлінській діяльності.

Розглядаючи педагогічний супровід як багаторівневе сприяння особистісному та професійному розвитку студента, ми вважаємо, що в аспекті підготовки майбутніх менеджерів до здійснення організаційно-регулятивної функції управління, це має бути стимулювання особистісних потреб магістра, які зумовлюють його самореалізацію.

Педагогічний супровід конкретизується у функціях педагогічної системи (освіта, навчання, виховання, управління) [4]. У даному випадку головна мета педагогічного супроводу майбутнього менеджера полягає у сприянні

максимальному набуттю практичного досвіду управління освітньою організацією. У такому разі має відбутися стикування формування готовності студента до здійснення функцій управління у сфері освіти з можливістю втілити набуті знання та уміння в реальний процес управління освітньою організацією. Поєднання цих задач можливо під час організації практики магістрів, коли взаємодія студента та викладача доповнюється наставницькою діяльністю менеджера закладу освіти. Така модель педагогічного супроводу стає динамічним механізмом забезпечення ефективної підготовки студентів до виконання організаційно-регулятивної функції управління.

Враховуючи, що самореалізація у науково-методичній літературі визначається як процес найповнішого розкриття особистістю свого потенціалу, здібностей та можливостей, або процес усвідомлення особистістю власного таланту з подальшим його втіленням, педагогічним супроводом такої самореалізації має бути допомога у творчому саморозкритті майбутнього керівника в реальному процесі управління. Під час практики студент потрапляє в обставини, коли можна моделювати предметний контекст функцій управлінської діяльності з відстеженням його досягнень і помилок з подальшою корекцією управлінської діяльності без шкоди для реального процесу управління освітньою організацією.

Слід зазначити, що ефективність педагогічного супроводу залежить від врахування пізнавальної активності студента, його інтересів та потреб у сфері управління, активності та самостійності у процесі підготовки. Таким чином, педагогічний супровід має адаптуватися до індивідуальної траєкторії опанування магістром теоретико-методологічних засад ефективного управління у сфері освіти і допомагати інтегрувати цей досвід студента в реальний процес управління конкретним закладом освіти.

Отже, педагогічний супровід допомагає майбутнім менеджерам успішно включитися в процес управління освітнім закладом, реалізувати набутий теоретико-методологічний досвід під керівництвом досвідченого наставника і засвоїти функції управління під час виконання обов'язків менеджера освітньої організації в їх повноті та сукупності, використовуючи свій талант, здібності, можливості та творчість.

Розглянуті нами педагогічні умови у своєму діалектичному взаємозв'язку, на нашу думку, забезпечують ефективну підготовку магістрів до здійснення організаційно-регулятивної функції управління освітньою організацією.

Список використаних джерел

1. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
2. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття "педагогічні умови" в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. №7 (90), 2012. С. 135-138.
3. Іпполітова Н.В., Колесніков М.А., Соколова О.О. Система професійної підготовки студентів педагогічного виші: особистісний аспект: монографія. Шадринск: Ісеть, 2006. 236с.
4. Коростіянець Т.П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 12. Т. 1. 2019. С. 111-114.
5. Манько В. М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння знань. *Наукові записки : зб. наук. ст. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова* ; укл.: П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. Київ, 2000. Т. XXXVI, ч. 4. С. 66–74.
6. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
7. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.

Май Чженьлун,
здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя)

Новгородська Юлія Григорівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

МЕТОД ПРОЄКТІВ У СИСТЕМІ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Інтеграційні процеси, які відбуваються сьогодні в усіх сферах життя нашого суспільства, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють якісну підготовку конкурентоздатних, компетентних фахівців. Виходячи з цього, заклади вищої освіти, в яких відбувається професійна підготовка управлінців освітньої галузі, повинні оптимізувати освітній процес, розробити особливу модель навчання з альтернативною педагогічною технологією, яка б "максимально створила б сприятливі умови для усвідомлення особистістю вагомості нового знання, що активізувало б її самоосвіту й самовиховання, а в кінцевому результаті дала змогу студентові продемонструвати свою ерудицію, рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнень, їх новизну та оригінальність, здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій, підходів" [4, с. 12].

Специфічне значення у формуванні досвіду управлінської діяльності у майбутніх керівників закладів освіти належить методу проєктів, який науковці розглядають як "упорядковану сукупність дій, операцій, процедур та методів (дослідницьких, пошукових, проблемних), навчально-пізнавальних прийомів, що зорієнтовані на застосування фактичних знань для набуття нових, забезпечують досягнення результату (створення проєкту) в результаті самостійної роботи студентів, яка діагностується та прогнозується в змінюваних умовах навчального процесу" [5].

Основна мета методу проектів полягає в інтегруванні професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти з різних навчальних дисциплін. Дана мета конкретизується через такі методичні завдання:

- актуалізація міжпредметних зв'язків в освітньому процесі;
- забезпечення тісного взаємозв'язку теорії з практикою в управлінській діяльності;
- підвищення активності студентів як суб'єктів освітнього процесу;
- посилення ролі самоосвіти, самонавчання та саморозвитку.

Вивчення наукової літератури засвідчує, що метод проектів у порівнянні з іншими інноваційними технологіями має ряд переваг:

- сприяє більш ґрунтовному опануванню програмного матеріалу;
- забезпечує розвиток пізнавальної активності студентів;
- слугує формуванню умінь самостійно конструювати свої знання;
- надає можливість вільно орієнтуватися в інформаційному просторі;
- гарантує інтегрування знань, отриманих з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові розвідки О.В.Полінок, де визначені характерні ознаки методу проектів:

1) *Ситуативна спрямованість* – передбачає перехід від наукової систематики скеровування на усунення труднощів реальних ситуацій, урахування фізичного та соціального оточення учасників проекту.

2). *Орієнтація на інтереси та здібності здобувачів освіти* – вибір теми проекту має здійснюватися з опорою на потреби та інтереси студентів з метою встановлення мотивації та ідентифікації з проектом. Дотримання індивідуального темпу реалізації проектної роботи дає можливість задіяти здібності здобувачів освіти.

3). *Самоорганізація та відповідальність* – обумовлюється уміннями здійснювати розрахунок свого часу на здійснення проекту, що забезпечує чіткий розподіл різних видів роботи шляхом планування, організації та контролю.

4). *Зорієнтованість на продукт* – виявляється в тому, що проектне навчання передбачає створення певного продукту. Цей процес включає результат самої практичної роботи, удосконалення досвіду та зміну позицій і ставлень.

5). *Інтегративність* – передбачає поєднання знань, умінь та навичок з різних предметних галузей, що допомагає більш цілісно зрозуміти проблему дослідження.

б). *Проблемність* – виявляється у визначенні проблеми кожного проекту, яка повинна вирішуватися шляхом використання різних методів. Реалізація даної ознаки потребує використання набутих знань, а також передбачає оволодіння новими інтелектуальними та психологічними якостями [3, с.34].

Погоджуємося з думкою І.Г.Єрмакова, який розглядає метод проектів як інтегративне явище, складовими якого виступають такі компоненти:

- мотиваційний – передбачає визначення проблеми, мети, завдань проекту, обґрунтування практичної значущості гіпотетичного продукту;
- змістовий – характеризується змістом та обсягом інформації, яку належить учасникам проекту опрацювати та засвоїти;
- організаційно-виконавчий – охоплює функції, які виконують учасники проекту, етапи і способи здійснення проектної діяльності, форми і засоби, якими буде презентуватися заключний продукт проектної діяльності;
- аналітичний – визначається способами аналізу і самоаналізу (рефлексії) результатів проектної діяльності [1].

У ході наукового пошуку встановлено існування великої кількості видів проектів. Для нашого дослідження важливою вважаємо класифікацію проектів за діяльністю, яка є домінуючою у проекті. Відповідно цієї ознаки проекти поділяються на такі види:

- *дослідницькі проекти* будуються згідно логіки наукового дослідження, чітко структуровані (мета, актуальність предмета дослідження, висунення гіпотез, визначення доцільних методів дослідження, обробка і систематизація одержаних результатів). Результати дослідницьких проектів можуть бути презентовані у вигляді рефератів, есе, доповіді на науковій конференції тощо.
- *творчі проекти* характеризуються високим рівнем самостійної колективної творчості. Кінцевим продуктом таких проектів можуть бути твір, розробка сценарю конкретних дій кожного учасника проекту, відеофільм тощо.
- *інформаційні проекти* охоплюють збір інформації про об'єкт дослідження шляхом використання методик, розроблених самими учасниками проекту: соціологічні опитування, інтерв'ю, анкетування, тестування, обробка інформації. Підсумком таких проектів є публікації, відеофільми.

Будь-яка проєктна діяльність є багатоступеневою системою взаємозв'язаних етапів (рис.1).

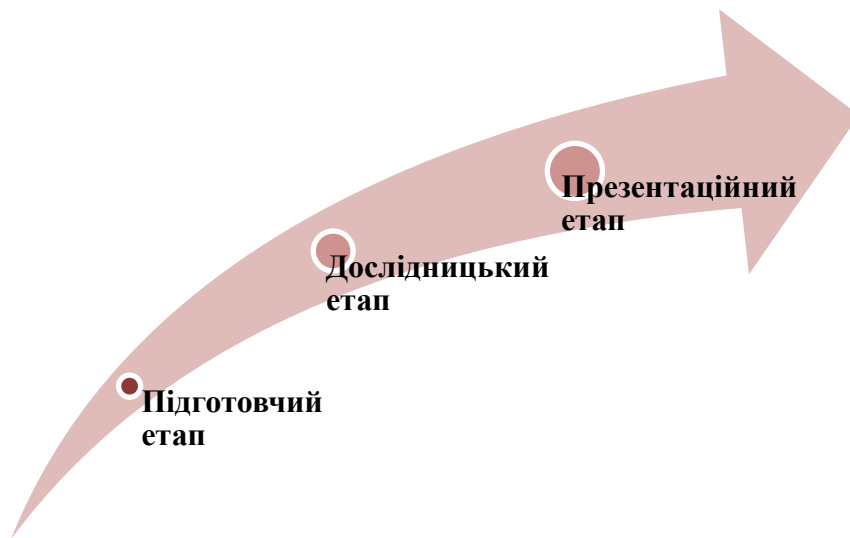


Рис.1. Етапи проєкту

На першому *підготовчому етапі* відбувається вибір теми дослідження, яка має бути цікавою для студентів, актуальною, відповідати професійним потребам майбутніх керівників. Потім формуються творчі групи, відбувається розподіл ролей і визначається підтема для кожного учасника проєкту. Завдання викладача на цьому етапі полягає в активізації пізнавальної діяльності майбутніх керівників, розкритті нагальних аспектів їх професійної діяльності. Обов'язковим аспектом даного етапу є складання плану-графіку виконання проєкту.

Дослідницький етап передбачає збір і обробку інформації; формулювання висновків, які зіставляються з поставленими завданнями; оформлення результатів дослідження, підготовку звіту, який повинен мати чітку структуру (вступ, основна частина, висновки, список джерел інформації).

Презентаційний етап передбачає публічну презентацію студентами проєктів. Результати проєктної діяльності обговорюються в малих групах, аналізуються, оцінюється внесок кожного учасника у спільну справу; підводяться підсумки і висловлюються побажання. Важливим підсумком проєктної діяльності є публічний захист проєкту, що забезпечує формування у студентів почуття відповідальності та атмосфери здорового духу суперництва [2].

Таким чином, метод проєктів як інтерактивна технологія навчання дає можливість помітити творчий потенціал студентів, підсилює їх мотивацію до оволодіння знаннями з менеджменту, створює умови для ефективної професійної комунікації. Використання проєктної технології слугує підвищенню

активності студентів, сприяє формуванню уміння стратегічно планувати свою роботу, самостійно здійснювати дослідницьку діяльність.

Список використаних джерел:

1. Єрмаков І. Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності учнів / І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова. *Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Наук.-метод. посіб.* / За ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К. : Департамент, 2008. 520с.

2. Молчанова В.В. Метод проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43), березень. С.430-434. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/101.pdf>

3. Полінок О. В. Застосування методу проектів як ефективного засобу навчання української мови старшокласників: прикладний аспект. *Науковий вісник Донбасу*. 2016. № 1–2 (33–34). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2016/N1-2\(33-34\)/index.html](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2016/N1-2(33-34)/index.html)

4. Самостійна робота студентів : навч. посіб. / В.І. Євдокимов, Л.Д. Покроєва, Т.П. Агапова, В.В. Луценко. Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2004. 140 с.

5. Соболева С.М. Проектні технології та їх роль у процесі практично-професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXVIII Харків, 2012. С.210-215. URL: <file:///D:/Doc/Downloads/3635-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-7645-1-10-20150715.pdf>

Мартинюк Оксана Вікторівна
начальник відділу
науково-методичного забезпечення
видання навчальної літератури
ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти"

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Концепція модернізації української освіти визначає в якості основного пріоритету розвитку галузі забезпечення доступності якісної освіти при умові ефективного використання ресурсів. Таким чином, перед вітчизняною освітою стоять не тільки завдання оновлення цілей, змісту та технологій навчання, виховання та розвитку особистості, але й удосконалення організації освіти на всі рівнях: державному, територіальному (обласному, районному, міському), в закладі освіти.

Реалізація нових напрямків розвитку освіти потребує використання інноваційних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у формах і методах навчання, управлінні освітнім процесом та його забезпеченням новітніми удосконаленими засобами навчання, а також передбачає визначення низки педагогічних умов ефективного процесу навчання [2].

Більшість дослідників, які займаються проблемами сучасної освіти, вважають, що правильно підібраний комплекс педагогічних умов здатний суттєво підвищити результативність функціонування педагогічної системи. Розглядаючи поняття "умова", встановлено, що існує декілька тлумачень його сутності. Великий тлумачний словник сучасної української мови розглядає умову в багатьох аспектах, зокрема, як правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, що лежать в основі чого-небудь [3]. Академічний тлумачний словник української мови надає декілька тлумачень слова "умова": необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь; особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється щонебудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність даних, що лежать в основі явища [1].

У філософії загальнонаукове пояснення поняття "умова" пов'язане з відношенням предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, та зводиться до частини (компонента) комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), за наявності якої відбувається існування певного явища. Інакше кажучи, умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт і визначають природу впливу на нього. Вони становлять певне оптимальне середовище, ситуацію чи оточення, де явища виникають, існують і розвиваються [5].

В педагогіці визначення цього поняття пов'язане з осмисленням окремих сторін і складових частин для забезпечення цілісності педагогічного процесу. Педагоги розглядають умови як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, які сприяють усебічному розвитку особистості [7].

Отже, комплексний аналіз поняття "умови" дає змогу говорити про загальну науковість явища, а його сутність в педагогічному аспекті можна визначити такими положеннями:

- 1) умови є сукупністю будь-чого (причин, обставин, дій);
- 2) ця сукупність впливає на розвиток, виховання та навчання особистості;
- 3) вплив умов може прискорювати чи уповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати.

Слід зазначити, що у педагогічних дослідженнях досить часто вживається поняття "умови" задля характеристики освітніх процесів. У своїх працях учені класифікують умови, спираючись на різні ознаки. Так, за сферою впливу виділяють дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, суспільні, культурні, продуктивні) та внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні).

За характером впливу поділяють умови на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні забезпечують функціонування педагогічної системи, включаючи нормативно-правову базу і засоби інформації. Вони є однією з причин, що спонукають до активного прояву здобувачів освіти в освітньому процесі. Суб'єктивні умови відображають можливості суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, значимість мети освіти для здобувачів.

За специфікою об'єкта впливу умови поділяють на загальні та специфічні. До загальних відносяться соціальні, економічні, культурні, національні та інші умови, до специфічних – особливості соціально-демографічного складу учнів, місцезнаходження закладу освіти, його матеріально-технічна база, виховні можливості оточуючого середовища. Важливу роль у забезпеченні функціонування та розвитку педагогічної системи відіграють також такі

специфічні умови як характер морально-психологічної атмосфери у педагогічному колективі й класі та рівень педагогічної культури учителів.

Під час визначення напрямлення розвитку педагогічної системи важливо враховувати просторові умови, які впливають на її формування. Вони визначаються особливістю регіональних та місцевих умов, специфікою закладу освіти, рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, ступенем забезпечення освітнього процесу підручниками, навчальними посібниками, технічними засобами навчання та іншою матеріально-технічною базою. Необхідність урахування просторових умов зумовлена реалізацією принципу єдності навчання, виховання і розвитку та забезпечує повноцінне середовище функціонування педагогічної системи.

Зауважимо, що окреслення різних груп умов та визначення їх приналежності за будь-якою ознакою сприяє більш чіткому аналізу можливостей розвитку середовища. А умови, направлені на вирішення проблем, які пов'язані з забезпеченням цілісного педагогічного процесу, в науково-педагогічній літературі прийнято окреслювати терміном "педагогічні умови". І хоча не існує єдиного визначення зазначеного поняття, проте останнім часом воно досить широко досліджується науковцями та застосовується на практиці.

Думка вітчизняних та зарубіжних дослідників під час розгляду поняття "педагогічні умови" поділилась на декілька напрямків. Представники першого напрямку (В. Андрєєв, А. Найн, Н. Яковлева та інші) трактували поняття як сукупність будь-яких заходів педагогічного впливу та можливостей освітнього середовища.

До другого напрямку відносяться вчені (Н. Іпполітова, М. Зверєва, І. Зязюн, О. Пехота та інші), які пов'язують педагогічні умови з конструюванням системи освіти, де вони виступають одним з компонентів.

Для вчених, які дотримуються третього напрямку (Б. Куприянов, С. Диніна), педагогічні умови – це послідовна робота щодо уточнення закономірностей освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження. При цьому вчені, які дотримуються ідей цього напрямку, вказують на необхідність послідовної черги обставин, що дає можливість перевірити їх у рамках гіпотези .

Не зникає інтерес дослідників до сутності поняття й останнє десятиліття. Погляди вчених на визначення поняття "педагогічні умови", насамперед, пов'язуються з проблематикою їхніх досліджень.

Так, І. Глухів та Т. Шмоніна у своєму дослідженні щодо підвищення ефективності природничо-наукової підготовки іноземних студентів на

підготовчих факультетах поняття "педагогічні умови" розуміють як якісну характеристику основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища, для яких притаманні цілеспрямоване створення і реалізація в освітньому середовищі, забезпечення розв'язання поставленого педагогічного завдання, сприяння етапності наукових пошуків та можливість перевірки їх результатів, позитивний вплив на ефективність і результати освітнього процесу [8].

С. Кубрак, працюючи над темою професійного саморозвитку вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій, розглядає педагогічні умови як фактори, що створюють систему засобів (методичних, технічних, організаційних) і обставин, які створюють сприятливу ситуацію для професійного саморозвитку майбутнього вчителя-філолога в умовах закладу вищої освіти [4]. О. Чайка, теж вивчаючи тему підготовки майбутніх вчителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів шкіл, під "педагогічними умовами" розуміє спеціально створені обставини, що передбачають застосування сукупності об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на підготовку майбутніх вчителів [9].

Ще одним цікавим поясненням питання педагогічних умов є погляд О. Попадич. В своїй науковій роботі, яка присвячена правовому вихованню майбутніх фахівців комп'ютерної галузі, вона подає термін як цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників, що дозволяють педагогові ефективно здійснювати навчальну чи виховну роботу[6].

Аналіз поглядів різних дослідників відносно сутності поняття "педагогічні умови" дає змогу нам говорити про загальні ознаки і положення, важливі для його розуміння. Отже, умови є складовим елементом педагогічної системи; вони відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми та форми навчання і виховання, методичне забезпечення освітнього процесу) та матеріально-просторового середовища (технічні та учбові засоби навчання, природно-просторове оточення закладу освіти), які позитивно чи негативно впливають на його функціонування; в структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів) елементи; реалізація чітко підібраних педагогічних умов забезпечує розвиток та ефективне нормальне функціонування педагогічної системи.

На основі зазначеного, можна стверджувати, що педагогічні умови є основним компонентом педагогічної системи, відображають сукупність

можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища. Вони впливають на особистісні та процесуальні аспекти даної системи та забезпечують її нормальне функціонування.

Ґрунтовний аналіз науково-педагогічних досліджень доводить, що в теорії і практиці педагогіки можна виокремити такі групи педагогічних умов як організаційно-педагогічні (В. Беліков, О. Гаврилюк, Д. Горобець, С. Гура, О. Козирєва, О. Назарова, С. Павлов, І. Підласий, А. Свєрчков, І. Серєда, Б. Чижевський та інші), психолого-педагогічні (Н. Журавська, О. Круглій, А. Лисенко, А. Малихін, І. Матійків, С. Мірошник, М. Нефьодова та інші) і дидактичні (І. Карпава, Я. Кічук, В. Манько, М. Рутковська, М. Чайковський та інші).

Підводячи підсумки, зупинимося на важливих для нашого дослідження поняттях – умови, педагогічні умови та їх групи. На основі аналізу енциклопедичної, довідникової літератури та досліджень науковців говоримо, що:

1) "умови" є обставини, від яких щось залежить; сукупність причин, що впливають на функціонування і розвиток будь-якого об'єкта (у нашому випадку педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу).

2) "педагогічні умови" є одним з компонентів цілісної педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей змісту, форм, методів, матеріально-технічної бази та оточуючого середовища; наявність таких обставин і передумов, де враховані умови навчання, передбачені способи перетворення їх у напрямку цілей навчання і певним чином відібрані, побудовані та використані елементи змісту, прийоми, методи й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації.

3) ефективний розвиток педагогічної системи забезпечують організаційно-педагогічні (сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів, що лежать в основі управління функціонування педагогічного процесу), психолого-педагогічні (сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які направлені на розвиток чи перетворення конкретних характеристик особистості) та дидактичні умови (є результатом відбору та застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення дидактичної мети).

У педагогічній практиці, як правило, будь-яка умова виступає в сукупності з іншими, тобто діє комплекс педагогічних умов. На нашу думку, освітня діяльність має забезпечуватись комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s>.
2. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225-230. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_50.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. 1440 с.
4. Кубрак С. В. Педагогічні умови проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2012. 20 с.
5. Литвин А.В. Методологічні засади поняття "педагогічні умови" : практ. посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
6. Попадич О. О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія та методика виховання. Умань, 2013. 20 с.
7. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [ред.-поряд. Ю. В. Буган, В.І. Уруський]. Тернопіль: Астон, 2001. 176 с.
8. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття "педагогічні умови". *Збірник наукових праць. Серія "Педагогічні науки"*. Вип. 59. Херсон : ХДУ, 2011. С. 65–68.
9. Чайка О. В. Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2018. 331 с.

Орел Андрій Миколайович,
здобувач другого рівня вищої освіти
спеціальності 073 Менеджмент,
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Шевчук Марина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

Ефективність управління проектно-орієнтованою організацією залежить від певних умов, які віддзеркалюють сутність і специфіку даного процесу. Умова, за словниковими тлумаченнями, визначається як обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення будь-чого або сприяє чомусь [5].

У такому разі, педагогічна умова трактується науковцями як "взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування системи, які забезпечують високу результативність процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності" (В. Манько), або як "чинники, що поділяються на зовнішні і внутрішні, впливають на досягнення мети, і є сукупністю організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, а також результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів та організаційних форм навчання для досягнення мети" (К.Ярощук) [3, с. 67; 6].

Отже, у нашому дослідженні під *педагогічними умовами* ми розумітиме *обставини (природні або штучні), які є необхідними для ефективного управління проектно-орієнтованою організацією і достатніми для отримання позитивного результату даного процесу.*

На нашу думку, такими умовами мають бути:

- організація матричної структури управління;

- формування кадрового потенціалу носіїв проєктності;
- проєктна компетентність менеджера проєктно-орієнтованої організації.

Розглянемо виділені педагогічні умови.

Для ефективного співвідношення операційної та проєктної діяльності в організації оптимальною виступає матрична організаційна структура управління, яка суміщує лінійне та програмно-цільове управління, що дає змогу ефективно управляти різними сферами діяльності закладу освіти з одного боку, і керувати проєктами та програмами – з іншого.

Матрична структура управління передбачає призначення керівника проєкту, який несе відповідальність за своєчасне досягнення цілей, набір проєктної команди, яка об'єднає спеціалістів з різних сфер для спільної діяльності. При цьому, керівник проєкту працює з фахівцями, які безпосередньо не підпорядковані йому і залежать від лінійних керівників. У такому разі керівники вищого рівня звільняються від необхідності приймати рішення з поточних питань, а зростає відповідальність керівників середнього і нижчого рівнів, що підвищує оперативність управління проєктною діяльністю.

Отже, при матричному типі управління проєктно-орієнтованою організацією лінійно-функціональна структура доповнюється новими елементами, які координують горизонтальні зв'язки виконання проєктної програми, активізують творчу ініціативу та підвищують ефективність діяльності закладу. Серед основних завдань менеджменту при матричній структурі управління слід назвати: забезпечення єдиної інноваційної політики організації, функціональний розподіл операційної та проєктної діяльності, правове забезпечення проєктної діяльності, розробка і впровадження мотиваційних механізмів організації внутрішньо організаційної кооперації, забезпечення централізованого управління матричних об'єктів, підтримку балансу між двома організаційними альтернативами.

Друга умова – формування кадрового потенціалу носіїв проєктності – пов'язана з підбором спеціалістів для виконання проєкту. Це важлива задача, від вирішення якої залежить у значній мірі успіх проєкту. Для ефективної координації зусиль учасників проєктної діяльності важливо розуміти їх професійно-проєктну компетентність, потенційні можливості та потреби, творчий потенціал та особистісну відповідальність. Носій проєктності – спеціаліст, який розуміє сутність проєктної діяльності, її особливості, засвоїв основні характеристики проєкту, володіє власними емоціями і цілеспрямовано рухається до поставленої мети. При цьому, усвідомлює необхідність кардинальних змін для збереження конкурентоздатності організації, вміє

корегувати плани відносно змінних обставин, знаходити шляхи уникнення або нівелювання ризиків, усвідомлює значення оптимального використання ресурсів. За словами американського юриста Ралфа Нейдера, завдання менеджера не в тому, щоб підібрати для проєкту учасників, які будуть наслідувати й догоджати лідерові, а щоб вони самі були справжніми лідерами.

Отже, кадровий потенціал – запорука не тільки успіху даного проєкту, але й розвитку організації в цілому, її проєктного майбутнього. І чим більше в організації буде носіїв проєктності, тим більш оптимізованими будуть всі його етапи, ресурсне забезпечення, виконання строкових обмежень і досягнення якості результату. Тому робота над кадровим потенціалом проєкту виступає важливою умовою ефективного управління проєктно-орієнтованим закладом освіти.

Перші дві умови природно детермінують третю умову управління проєктно-орієнтованою організацією – проєктна компетентність менеджера організації.

Термін "компетентність" сьогодні розглядається науковцями як здатність особистості, яка виявляється в критичний момент і забезпечує можливість успішно здійснювати діяльність й виконувати поставлені завдання за рахунок встановлення зв'язку між ситуацією та власними освітніми та життєвими надбаннями (І. Зимня, В. Кальней, В. Краєвський, Дж. Равен, С. Шишов, та ін.).

Враховуючи, що "проєктна діяльність" розглядається у словниках як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту [2], можна визначити дефініцію "проєктна компетентність" – здатність особи, яка виявляється в життєво значущих проблемних ситуаціях і забезпечує можливість успішно здійснювати творчу конструктивну діяльність з перетворення об'єктивної дійсності, спрямовану на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту у процесі виконання проєктів.

У такому разі "проєктну компетентність менеджера" можна розглядати як здатність керівника здійснювати управлінську діяльність з розв'язання проблем функціонування та розвитку освітньої організації в процесі виконання проєктів.

Сьогодні науковці розглядають компетентність як багатокomпонентну інтегративну якість. Зокрема, В. Крижко та Є. Павлютенков визначають структуру компетентності за трьома сферами різних рівнів професійної майстерності: операційно-технологічна (знання, уміння і навички); мотиваційна (потреби, орієнтації та мотиви); рефлексивна (уявлення про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінка, самоаналіз) [4, с. 15].

Точку зору зарубіжних експертів на складові педагогічної компетентності підтверджує приклад США: вчителів на роботу приймають за результатами тестів, в змісті яких виділяють п'ять основних аспектів: 1) основні вміння; 2) загальний кругозір (знання в галузі мистецтва, літератури, історії); 3) знання предмету, що викладається; 4) знання в галузі педагогіки, психології і філософії; 5) майстерність вчителя [1, с. 101].

Враховуючи результати наукових досліджень, ми визначили наступні компоненти проєктної компетентності керівника проєктно-орієнтованої організації: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Становлення кожного компоненту пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи (мал. 1).



Мал. 1. Компоненти проєктної компетентності керівника проєктно-орієнтованої організації

Отже, проектна компетентність керівника поєднує всі три умови в єдиний динамічний комплекс, який дає змогу зробити управління проектно-орієнтованою організацією успішним, а її розвиток – сталим, навіть в умовах зовнішньої нестабільності та постійних соціально-економічних змін.

Список використаних джерел

1. Балицка Н.З. Педагогічна освіта за кордоом. Тести на компетентність учителя. *Педагогічна освіта*. 1988. № 6. С. 101-102.

2. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремін; чл. редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, І.А. Зязюн та ін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.

3. Манько В. М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння знань. *Наукові записки* : зб. наук. ст. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; укл.: П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. Київ, 2000. Т. XXXVI, ч. 4. С. 66–74.

4. Павлютенков Є.М., Крижко В.В. Робоча книга керівника школи. *Методична робота у школі: організація та управління*. Ч.3. Запоріжжя, 1994. 105 с.

5. Український тлумачний словник URL: http://ukrainian_explanatory.academic.ru/184788 (дата звернення 22.05.2021).

6. Ярощук К. Визначення педагогічних умов формування професійної етики майбутніх інженерів-педагогів в процесі фахової підготовки. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1716>

Пантелієнко Аліна Олексіївна,
здобувачка першого рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Гордієнко Тетяна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В УПРАВЛІННІ ДИСТАНЦІЙНИМ НАВЧАННЯМ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дистанційне навчання розглядається як форма навчання, яка забезпечує інтерактивну взаємодію вчителя та учня, розділених у просторі і в часі, на основі використання сукупності традиційних і сучасних інформаційних технологій. Змінюються вимоги до методів і форм організації навчання, а отже, і до рівня підготовки вчителя та його ролі в освітньому процесі. Провідними стають активні індивідуальні і групові форми роботи з навчальним матеріалом.

Дистанційне навчання насамперед пов'язане з використанням у освітньому процесі інформаційних і комунікативних технологій, які дають можливість більш ефективно управляти процесом навчання.

Узагальнюючи наукові праці дослідників із питань дистанційного навчання, слід відокремити такі напрями напрацювань: організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні (В. Олійник, В. Жулкевська, Н. Жевакіна, Н. Корсунська, М. Танась, П. Таланчук, О. Третяк, Т. Койчева, В. Шейко та інші); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, Т. Олійник, В. Рибалка, Н. Сиротенко, А. Петренко, М. Беседіна, Є. Блінов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун та інші). Та питання ролі вчителя в дистанційному навчанні не розглянута до кінця.

Сьогодні дистанційне навчання розглядається як педагогічна технологія або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємодоповненні всі відомі технології навчання, підкоряється основним законам педагогіки, хоча і трансформує їх

згідно з новими умовами навчання і вимагає певного переосмислення у рамках освітніх закладів. Тому вчитель в системі дистанційного навчання насамперед повинен вільно орієнтуватися в інформаційному середовищі, яке постійно поширюється [1, с.23].

Процес дистанційного навчання побудований на принципах свідомого партнерства й взаємодії з вчителем, а освітній процес спрямований не стільки на трансляцію знань, скільки на розвиток пізнавальних здібностей здобувачів початкової освіти. У зв'язку із цим величезну роль має організаційно-методична діяльність вчителя по керуванню освітнім процесом з використанням інформаційних і комунікаційних технологій і діяльність по забезпеченню освітнього процесу навчальними матеріалами [2, с. 90].

Вчитель має допомогти учню відчувати свої сили та можливості, зрозуміти цілі та завдання навчання. Це зробить навчання більш мотивованим. Вчитель, коли він працює з учнями, може значно посилити мотивацію за допомогою зворотного зв'язку та допомогти закріпити навички здобувачів.

Навчання базується на принципах співробітництва і ненав'язливого керівництва [1, с. 18]. Тому у дистанційного вчителя виникають наступні обов'язки по управлінню освітнім процесом:

- надання загальних відомостей про технологію навчання;
- забезпечення учнів доступом до навчальних матеріалів;
- організація дистанційних уроків;
- оцінювання виконаних робіт учнів тощо.

Виділяють такі управлінські функції вчителя в дистанційному навчанні:

- організаторська – організація освітньої діяльності, робочий простір учнів;
- інформаційна – піклування про засвоєння учнями певного теоретичного змісту, та набуття умінь;
- комунікативна – забезпечення спілкування;
- розвиваюча – активізування пізнавальну діяльність.

Таким чином, вчитель допомагає учню дидактично правильно організувати процес навчання; мотивує на ефективне засвоєння знань, умінь і навичок; організовує і управляє освітнім процесом; консультує учнів; контролює виконання завдань; створює сприятливі для навчання організаційно-психологічні умови, що полегшують і сприяють ефективному процесу навчання [1, с.137].

Тому вчитель в дистанційному навчанні має проявляти такі відмінні риси: знання предмету, здібності, компетентність, пристосованість і гнучкість, взаємодопомога, терпіння і терпимість, здатність до творчості, новаторство, погляд в майбутнє, енергійний і динамічний підхід, мотивація.

Виклики часу вимагають від вчителя в дистанційному навчанні бути більш гнучким і орієнтованим на інновації. Дистанційне навчання дасть результати, лише якщо буде посиленням для всіх учасників освітнього процесу. Вчитель зобов'язаний виконувати освітню програму для досягнення учнями передбачених результатів навчання, тобто надавати інформацію щодо обсягу та змісту навчального матеріалу, завдань на його закріплення, перевіряти й оцінювати їх та надавати відгуки на виконані завдання. Саме вчитель співпрацює з усіма учасниками освітнього процесу. Він має розуміти мету, план виконуваних завдань, інструментарій для праці, її обсяг та методичку оцінювання виконаної роботи [2, с. 88].

Вчителю бажано розпочати з планування графіка своєї роботи, визначити базові інструменти та платформу. Для реалізації завдань індивідуальної освітньої траєкторії осіб з особливими освітніми потребами вчителям та асистентам вчителів інклюзивних класів варто проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини, календарно-тематичне планування, визначити теми для вивчення в дистанційному режимі, розробити тематичні завдання в системі онлайн у межах встановленого навантаження [1, с. 242].

Дистанційне навчання створює нові виклики для дотримання норм і правил академічної доброчесності. Для учнівства виникає можливість списування, для вчительства постає проблема справедливого оцінювання. Певні педагогічні прийоми можуть спонукати дітей чесно й самостійно виконувати завдання, якщо вчитель:

- заохочуватиме і хвалитиме дітей, коли бачитиме, що робота виконана самостійно, хоч і не ідеально;

- даватиме робочі завдання, де рівень складності наростає від елементарного до дуже складного, якщо дитина виконала завдання лише до половини, вчитель дякуватиме за зроблену роботу і пояснить складніший матеріал додатково;

- даватиме індивідуальні завдання кожному хоча б раз на кілька тижнів, можна вибірково;

- даватиме завдання з готовими відповідями з проханням спробувати спочатку виконати завдання самостійно, не підглядаючи, а якщо щось незрозуміло – звернутися за роз'ясненнями до вчителя;

- даватиме завдання, які передбачають власні міркування та висловлення власної думки дитини, а не вибір з готових відповідей [1, с. 281].

Але найголовніша профілактика списування – розумна помірність навантаження. Часто діти списують через надмірну кількість завдань, особливо якщо вправи затеоретизовані й одноманітні. Учителям, особливо під час

дистанційного навчання, коли учні значну кількість матеріалу мають опанувати самостійно, варто чітко вимірювати і прогнозувати час, який знадобиться дітям на виконання завдань, а також узгоджувати в педагогічному колективі графік перевірних робіт, щоб зберігати рівномірний розподіл навантаження протягом робочого тижня.

Основними формами онлайн-комунікації є: відеоконференція, форум, чат, блог, електронна пошта, анкетування, соціальні мережі, служби обміну миттєвими повідомленнями та мобільні застосунки на кшталт Viber або Telegram. Найпоширенішими веб-ресурсами для дистанційного навчання є: платформа Moodle, платформа Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype, ClassDojo, Classtime, Learnin. Дистанційне навчання передбачає кілька типів взаємодій з різними цілями: оперативне інформування; повідомлення нового матеріалу; уточнювальні запитання; коментарі до виконаних робіт тощо.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу. К.: Міленіум, 2018. 324 с.
2. Іваненко Л. О. Роль викладача в дистанційному навчанні. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2016. Вип. 39. С. 87-92.

Радченко Ольга Яківна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Хомащук Анастасія Богданівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 073 "Менеджмент"
(Управління навчальним закладом)
факультету педагогіки і психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах модернізації змісту освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір особливої значущості набуває створення освітнього середовища, яке б забезпечувало всебічний розвиток учнів, мотивувало їх до самовдосконалення та набуття компетентностей. Актуалізується потреба у розробці критеріїв оцінки ефективного функціонування виховного середовища, як невід'ємної складової закладу загальної середньої освіти.

Зазначена проблема не є новою у психолого-педагогічній науці. Вагомий внесок у обґрунтування характеристик критеріїв оцінки виховного середовища здійснили: О. Гречаник, М. Гагарін, В. Кабуш, Ф. Тарасенко, О. Шабанова, І. Дудник, Л. Берталанфі, В. Громовий.

Розгляд питання розпочнемо зі з'ясування сутності поняття "виховне середовище". Зазначимо, що немає єдиного підходу щодо самого терміну, вживаються наступні поняття: "виховне середовище", "виховна система", "виховний простір". Український науковець Олександр Язиков вважає, що "виховне середовище – це сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на виховання учня, на його творчий, професійний та особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій у виховному процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня в навчальному закладі та поза його межами" [4]. В. Ковальчук у визначенні сутності виховної системи звертає увагу, що це "цілісне утворення, яке організується у процесі

інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, виховуючого середовища школи" [3].

Таким чином, звертаємо увагу, що науковці розглядають зазначене поняття у різних аспектах, але чітко простежуються інтеграційних зв'язки між компонентами.

Цінним для нашого дослідження є документ МОН, де розглянуто Критерії та індикатори оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти (у сфері загальної середньої освіти) [2], які, на наш погляд, допомагають оцінювати не лише освітнє, а й виховне середовище:

– Забезпечення здорових, безпечних і комфортних умов навчання та праці. Дизайн виховного середовища креативний, практичний та функціональний, допомагає максимально підвищувати ефективність всіх поставлених завдань. Заклад освіти забезпечений кабінетами, приміщеннями, різноманітними матеріалами, які допомагають у процесі виховання. Виховне середовище закладу мотивує учнів до процесу виховання, зокрема самовиховання та перевиховання при потребі. Виховне середовище розроблене із врахуванням бажань здобувачів освіти. Наявність та функціонування учнівського самоврядування, яке активно залучають до освітнього процесу.

– Створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації. У закладі систематично проводиться робота щодо профілактики булінгу. Заклад освіти надає психологічну та психосоціальну підтримку всім, хто її потребує. У закладі освіти систематично проводиться робота із батьками щодо запобігання насильству дітей. Проводиться робота із подолання проблем, що існують.

– Формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору. Усі здобувачі освіти мають рівний доступ до освітнього процесу. Заклад освіти систематично співпрацює із інклюзивно-ресурсним центром, а також залучає фахівців до створення програми розвитку. Педагогічні працівники активно залучають здобувачів освіти із особливими освітніми процесами до виховних заходів, різноманітних форм виховної роботи.

Заслуговує на увагу підхід М. Гагаріна, який виділяє наступні критерії ефективності виховного середовища в закладі загальної середньої освіти [1]:

– самодостатність – можливість середовища до визначення пріоритету покладеної задалегідь мети виховання, яка закладена в концепції, спрямування на досягнення результатів;

– цілісність виявляється в здатності середовища функціонувати як єдине ціле, тобто всі взаємопов'язані компоненти основні компоненти становлять цілісну структуру виховного середовища;

– універсальність – можливість середовища охоплювати всі сторони життєдіяльності всіх учасників процесу виховання в закладі освіти. Насамперед, виділяємо педагогічний та учнівський колективи, як суб'єктів виховного середовища;

– стійкість – проявляється в можливості гнучко реагувати на різноманітні негативні впливи, які можуть виникати (чи внутрішні, чи зовнішні), а також швидко поновлюватись до стану ефективного функціонування середовища;

– результативність – виявляється в досягненні поставленої мети та вирішення певних завдань, які існують.

В. Ковальчук вказує, що характер виховної системи школи можна визначити на основі таких критеріїв [3]:

– цільовий – пріоритетні цілі школи;

– діяльнісний – характер взаємодії між дорослими і дітьми, між суб'єктами системи;

– соціальний – взаємодія школи і оточуючого середовища;

– управлінський – пріоритетні напрямки управлінської діяльності.

Аналіз наявного доробку і власне бачення проблеми дозволяє виділити наступні критерії оцінки ефективності виховного середовища закладу загальної середньої освіти:

– *реалізація наскрізного процесу виховання* – один з восьми компонентів формули нової української школи, який формує такі цінності: гідність, чесність, турботу, повагу до себе, до інших людей, повагу до мови, культури, патріотизм. Зважаючи на події останніх місяців, агресію Росії, вважаємо за необхідне виокремити цей компонент;

– *взаємодія між усіма суб'єктами освітнього процесу, психологічна та емоційна безпека учасників;*

– *фізична безпека, реалізація принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування.*

Отже, виокремлення і розуміння критеріїв оцінки виховного середовища дозволяє забезпечити цілісний підхід до функціонування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Гагарін М. І. Критерії ефективності функціонування виховної системи школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі*. 2020. № 68. С.152-155. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12767/1/Gagarin_kruterii.pdf (дата звернення: 15.09.2022)
2. Критерії та індикатори оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти (у сфері загальної середньої освіти): Додаток 1 до Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти (пункт 6). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0250-19#n138> (дата звернення: 16.09.2022)
3. Ковальчук В. А. Проблема дослідження виховних систем загальноосвітніх закладів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2693/1/08kvaszz.pdf> (дата звернення: 16.09.2022)
4. Проектування моделі нового освітнього середовища закладу загальної середньої освіти: Методичні рекомендації / автори-укладачі: Т.О.Кузьміч, Н.І.Мітяєва. Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2019. 35 с.
5. Язиков О. Моделювання виховного середовища навчального закладу в контексті теорії психологічного поля К. Левіна: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 08-09 вересня 2017 р. Херсон, 2017. С. 114-116.

Самойленко Олена Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

СТРУКТУРА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналіз сучасних наукових досліджень доводить, що існували спроби структурування ключових компетентностей фахівців і виділення їх найсуттєвіших компонентів. Проте проблема структурування ключових компетентностей з менеджменту ще не стала предметом досліджень і в умовах сьогодення є актуальною.

Концептуальними основами процесу розробки структурних компонентів ключових компетентностей та визначення адекватних засобів її реалізації на практиці для підготовки фахівців різних спеціальностей можна розглядати різні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців щодо визначення самого поняття "ключові компетентності", їх змісту та структурних компонентів; а також методологію проекту Tuning ("налаштування") освітніх структур в Європі, мета якого спрямована на реалізацію завдань Болонського процесу на рівні університетів та предметних галузей. На нашу думку, в процесі розробки складових ключових компетентностей з менеджменту в освіті необхідно враховувати фактори, які мають, значний вплив не тільки на формування ключових компетентностей з менеджменту в освіті, що виявилися щонайменше в чотирьох особливостях, але й на їхній структурний вибір.

Так, перший фактор, який впливає на визначення структури ключових компетентностей з менеджменту, передбачає створення передумов для формування компетентного фахівця, здатного творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Другий фактор включає зміст педагогічної освіти, що вимагає володіння професійними знаннями на технологічному рівні, тобто на рівні вирішення практичних завдань.

Третій фактор відноситься до вивчення окремих особистісних якостей майбутнього фахівця, його творчого потенціалу, його здібностей: комунікативність, здатність до вольового впливу та логічному переконанню, емоційну стійкість, професійну пильність, оптимізм, тощо.

Четвертий фактор передбачає вивчення методики навчання, що полягає в засвоєнні знань на рівні застосування їх у практичній діяльності. Крім того, під час процесу розробки структурних складових ключових компетентностей з менеджменту в освіті та визначення їх змістового наповнення необхідно враховувати також наступні положення: – головні ознаки класифікацій ключових компетентностей та компетенцій, схарактеризованих ученими; – структуру педагогічної діяльності майбутніх фахівців; – зміст понять "компетентність", "компетенція" як головних категорій компетентнісного підходу; "освітні компетентності (компетенції)", "професійні компетентності", "спеціальні компетентності" та базових понять галузей: менеджменту загального як науки і мистецтва управління, менеджменту як виду професійної діяльності; менеджменту освітньої діяльності як нового виду менеджменту сучасності та нового напрямку педагогічної науки; – процедуру конструювання освітніх компетентностей, яка спирається на рефлексивне виявлення компетентнісного змісту існуючої освіти.

У цьому плані варто вказати, що ключові компетентності з менеджменту в освіті узгоджуються з ключовими освітніми компетентностями, які характеризуються на рівні освітніх галузей і навчальних предметів для кожного ступеня навчання згідно Закону України "Про вищу освіту" (ст. 6) [52].

Таким чином, перелік ключових компетентностей з менеджменту в освіті визначається на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду й досвіду особистості, а також основних видів діяльності майбутніх фахівців, що дозволяють йому опанувати соціальний досвід, одержувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві.

З огляду на вище викладене влучним буде розглядати процес розробки структурних компонентів ключових компетентностей з менеджменту в освіті через категорію "професійна компетентність", оскільки вони є складовою саме професійної компетентності фахівця. У педагогічному сенсі виділимо найбільш, на нашу думку, уживані та схарактеризовані вченими [94; 128; 83; 90; 107; 85; 149] характерні ознаки, які характеризують професійну компетентність фахівця в галузі освіти, а саме більшість дослідників до структури професійної компетентності включають сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок, які дозволяють вирішувати завдання професійної діяльності. У цьому випадку варто підкреслити думку вчених про те, що "професійна компетентність" містить в собі наступні компоненти: комунікативну компетентність, персональну компетентність, соціальну компетентність, психолого-педагогічну компетентність.

Зазначені компоненти "професійної компетентності" мають свої характерні особливості. Ознакою комунікативної компетентності є здатність майбутнього фахівця здійснювати міжособистісне спілкування, яке певною мірою впливає на сприйняття оточуючими його людей моральних норм, цінностей. Ознаки персональної компетентності зумовлюють використання власних професійних здібностей і можливостей у діяльності відповідної до певної галузі та готовність до постійного самовдосконалення. Ознаки психолого-педагогічної компетентності – підготовленість до самостійного і творчого здійснення в майбутньому освітнього процесу з урахуванням індивідуально-психологічних та вікових особливостей учнів. Ознаки соціальної компетентності характеризують підготовленість майбутніх фахівців до професійного та педагогічного спілкування, здібність до взаємодії, співпраці з дітьми, колегами, громадськістю та ін. Таким чином, класифікаційні ознаки "професійної компетентності" можна представити у вигляді чотирьох компонентів. Отже, "професійна компетентність" виступає як базова характеристика спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

На основі вищезазначеного пропонуємо розглядати ключові компетентності з менеджменту в освіті як інтегровану сукупність взаємопов'язаних ключових компетентностей в частині складової професійної компетентності фахівця в галузі освіти як особистісних якостей особистості – це знання (теоретичного матеріалу, програм і підручників із фахових та спеціальних дисциплін; вміння (планувати свою діяльність та прогнозувати її результати, креативно мислити, реально бачити план дій); здібності (до творчої діяльності, впровадження дієво-правових умінь щодо менеджменту освітньої діяльності). Такий підхід до розуміння змісту зазначеної дефініції умотивовуємо тим, що саме "професійна компетентність" дає найбільш загальну характеристику здатності фахівця з освітньої галузі ефективно виконувати професійні обов'язки (функції) в тому числі в частині менеджменту, оскільки їх підґрунтя становлять отримані спеціальні фахові знання, вміння, навички, цінності в процесі фахової підготовки, які необхідні для професійної діяльності у даному напрямі. Зі сказаного вище можна зробити висновок про те, що професійна компетентність включає в себе як базову компетентність, так і спеціальну компетентність. Крім того, базова компетентність охоплює організаційний і дидактичний компоненти, здатність до педагогічного мислення, когнітивно-креативний, психологічний, оцінювальний, консультативний компоненти і здатність до розвитку впродовж життя. Причому, базова компетентність є універсальною та необхідною для будь-якого фахівця, і одночасно виступає підґрунтям для формування

спеціальної компетентності. Зокрема, з менеджменту в освіті вона відображає специфічний характер педагогічної діяльності в цьому напрямі й базується на здібностях, знаннях та вміннях індивіда. Врахування вищезазначених аспектів дозволяє виокремити наступні ключові компетентності з менеджменту: мотиваційно-ціннісна, когнітивно-пізнавальна, управлінська (спеціальна) та регулятивно-діяльнісна ключові компетентності, які й визначають структуру ключових компетентностей з менеджменту в освіті. Характерним для кожної із названих компетентностей є введення до їх складу певного блоку компетенцій, якими майбутній фахівець має оволодіти через: самоосвітню діяльність, всі види педагогічної практики, лекційні, практичні та семінарські заняття, тим самим формуючи себе як майбутнього компетентного фахівця з менеджменту в освіті. Такий підхід видається досить зручним, оскільки є найбільш дієвим як у контексті педагогічної, так і науково-дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Київ, 2006. 20 с.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22-24.
3. Долинська Л. В., Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів: навч.-метод. посібник / Л. В. Долинська, В. П. Черевко. К. : ДЦССМ, 2001. 95 с.
4. Закон України "Про освіту" № 1060 – XII від 23.05.1991. *Законодавчі акти України з питань освіти*. К.: Парламентське видавництво, 2004. С. 21-52.
5. Закон України "Про вищу освіту". *Освіта в Україні. Нормативна база*. К.: КНТ, 2006. С. 40-93.
6. Закон України "Про загальну середню освіту" № 651 – XIV – від 13.05.1999. *Законодавчі акти України з питань освіти*. К. : Парламентське видавництво, 2004. С.21-52.
7. Зимня І. О. Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті. М., 2004. 320 с.
8. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. К.: "К.І.С.", 2003. С. 13–41.

Хлєбїк Свїтлана Ростиславївна,
кандидат педагогїчних наук,
доцент кафедри соціальної педагогїки і соціальної
роботи Нїжинського державного університету
їменї Миколи Гоголя

ДУАЛЬНА ОСВІТА У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

З огляду на динамізм сучасного виробництва й менеджменту особливого значення в Україні набуває питання досягнення реальної відповідності багаторівневої підготовки менеджерів еволюційним вимогам до їх професійної кваліфікації, а також відповідного нормативно-правового забезпечення, яке б сприяло їхньому професійному розвитку протягом всього життя.

На етапі розвитку країни в умовах загострення загрози національному суверенітету питання підвищення ефективності професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів стало до управлінської діяльності в закладах освіти є особливо важливим та актуальним.

В даний час створена та успішно функціонує система професійної підготовки менеджерів освіти у державних та недержавних університетах, а також посилюються їхні міжнародні професійні контакти. Основним результатом діяльності університетської освіти майбутніх фахівців такого профілю є збереження традиційних вітчизняних послуг професійної освіти та підвищення ефективності та якості професійної підготовки за рахунок модернізації. [2].

Прогресивні науковці й практики одноставно стверджують, що головним завданням, яке необхідно вирішити системі освіти, є формування нової моделі професійної підготовки менеджерів, яка б сприяла подоланню відставання в структурі, об'ємах і якості фахівців від реальних вимог сучасних освітніх закладів.

Досвід показав, що професіоналізм майбутніх фахівців значною мірою залежить від якості та ефективності процесу професійного навчання студентів вищих навчальних закладів. Завдання, з якими стикається вища освіта на сучасному етапі реформування системи професійної освіти, є складними та відповідальними. Одночасно з формуванням вищої освіти, необхідно сформувати відповідний процес професійної підготовки студентів, який відповідає новій структурі та цілям державних та недержавних університетів, а

також практичним можливостям науково-педагогічних працівників. Визначення вимог до процесу професійного навчання є важливою передумовою викладання для підвищення його ефективності та відіграє фундаментальну роль у підготовці студентів до якісної професійної діяльності.

Освітній досвід показує, що мотивація професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти повинна розвиватися за таких умов: вказати на важливість професійної підготовки у засвоєнні змісту професійної діяльності студентів; активізувати пізнавальну діяльність студентів у процесі професійної підготовки; виховувати інтерес студентів до обраної професії; вдосконалення організації виробництва та інших видів практики; виховання у студентів впевненості в соціальній значимості обраної професії [2].

Управління сучасним освітнім закладом – це перш за все робота з людьми, тому, для досягнення успіху, керівнику необхідно володіти рядом відповідних якостей. Незважаючи на особливості і відмінності організаційних культур і структури освітніх установ, можна виділити ряд загальних, неспецифічних компетентностей, наявність яких є необхідною (але не достатньою) умовою для ефективної роботи менеджера освіти:

1. Професійна компетентність, інтелект, загальна ерудиція: здатність до навчання та інновацій; креативність (творча активність) і системність мислення; сприйняття, обробка та аналіз великих обсягів складної інформації; постійний особистісний та професійний розвиток; самоорганізація і вміння розподіляти час; організаторські і адміністративні здібності (планування, організація, делегування, контроль); позитивне мислення, оптимізм; гнучкість, адаптивність до нових ситуацій; ефективно вирішення проблемних ситуацій.

2. Особистісні можливості: комерційна і ділова орієнтація; завзятість, цілеспрямованість, результативність; надійність і відповідальність; самостійність та ініціативність; мотивація досягнення успіху; здатність до прийняття відповідальних рішень; стресостійкість, вміння "тримати удар".

3. Комунікативні здібності: товарицькість, комунікабельність; здатність до співпраці та роботі в команді; авторитетність, здатність до переконання і впливу на співрозмовника; ефективно проведення переговорів і презентацій; корпоративне мислення.

Для успішного впровадження інновацій, сучасному керівникові закладу освіти необхідно розвивати в собі лідерські якості, готовність і здатність переконувати, володіти гнучким мисленням. Його професіоналізм – це постійно самозростаюча величина. Керівник сучасного освітнього закладу покликаний являти собою зразок підвищення рівня своїх професійних теоретичних знань і

практичних навичок.

Одним із найбільш актуальних питань сьогодення є узгодження так званого "кваліфікаційного розриву" між навичками випускників закладу вищої освіти та потребами роботодавців, що стає можливим за допомогою впровадження дуальної форми здобуття освіти.

Україна не є новатором у впровадженні дуальної освіти. Батьківщиною такого підходу до організації навчання є Німеччина, яка почала випробовувати цю форму з 60-х років ХХ століття. Згодом цей досвід запозичили інші країни: Канада, Австрія, Швейцарія та ін.

І хоча існує думка, що дуальна освіта найбільше підходить для підготовки за технічними спеціальностями, німецький досвід свідчить: спектр застосування моделі є набагато ширшим.

Дуальна форма здобуття освіти у закладах фахової освіти (далі – заклади освіти) передбачає здобуття освіти шляхом поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації на основі договору. Це визначення закріплено в Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, затвердженої Кабінетом Міністрів України у 2018 році, а також в Законі України "Про освіту".

Метою впровадження дуальної форми навчання є підвищення якості професійної підготовки менеджерів в закладах вищої освіти є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддям праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у навчальному закладі знань професійних вмінь та навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Основне завдання впровадження елементів дуальної форми навчання – усунути недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців, підвищення рівня якості практичного навчання студента з подальшим збільшенням відсотка його кваліфікаційних здібностей.

Дуальна форма навчання дає можливість поетапної адаптації майбутнього фахівця впродовж тривалого періоду завдяки одночасному суміщенню процесу теоретичного та практичного навчання. Протягом року студент поступово долає більшість адаптивних етапів на виробництві, формується як молодий фахівець,

отримує максимальний обсяг інформації, виконує більшість завдань, винесених на самостійну роботу в умовах виробництва. Тим самим досягається чітка поетапність фахової підготовки та, як результат, рівень професійного росту.

Дуальна освіта скоріш має переваги для студентів, які ще не мають досвіду управлінської діяльності в закладі освіти. Серед таких переваг – можливість отримати перший досвід та більш м'яка адаптація на першому робочому місці завдяки супроводу менторів

На думку стейкхолдерів, основні переваги дуальної освіти полягають у: можливості вже під час навчання одразу застосовувати теорію на практиці; усвідомити якою є обрана професія "зсередини", отримати перший досвід; навчатися на реальних кейсах з більш широким доступом до інформації; відповідальності, яка змушує швидко вчитися; спроможності будувати професійні зв'язки вже під час навчання, брати участь у корпоративних освітніх програмах, курсах, використовувати корпоративні програми лояльності; можливості отримувати оплату при навчанні на робочому місці.

Серед можливих ризиків програми варто виділити вузький фокус та орієнтацію на підходи, які використовує конкретний роботодавець. Через практично-орієнтоване спрямування програми, вона також може не давати достатньо знань для вступу до аспірантури. Також, частині студентів буде складно спланувати час так, щоб спрямувати достатньо зусиль на навчання.

У зв'язку з цим, необхідно зазначити, що на відміну від традиційного навчання, під час організації дуальної освіти у закладі освіти потрібно заздалегідь визначити зворотний принцип організації теоретичного навчання студента у вигляді самостійної форми навчання з закріпленням знань, отриманих під час роботи у закладі освіти та оцінюванням викладачами окремих навчальних дисциплін з урахуванням цього принципу. Тому має місце реалізація чітко запланованої індивідуальної роботи викладача з майбутнім фахівцем.

Список використаних джерел.

1. Андрейців І. Що таке дуальна освіта і навіщо вона українцям. URL: <http://life.pravda.com.ua/society/2017/02/16/222630>
2. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. Київ: ЦУЛ, 2018.384 с.
3. Гриневич Л. Привабити студентів та зупинити їх відтік можна лише якістю вищої освіти, яка зростає. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-privabiti-studentiv-ta-zupiniti-yih-vidtik-mozhna-lishe-yakistyuu-vishoyi-osviti-yaka-zrostaye>

4. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9>

5. Ребуха Л. З. Гносеологічні основи миследіяльності майбутніх фахівців- управлінців закладів освіти. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : зб. наук. праць : матеріали Всеукр. наук.- практ. інтер.-конф.(Переяслав, 12 лют. 2021 р.) Переяслав. 2021. Вип. 67. С. 70-72.

Яресько Ольга Миколаївна,
завідувач сектора відділу
науково-методичного забезпечення
видання навчальної літератури
ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти"

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Завдяки сприятливому положенню України у самому центрі Європи є суттєвим фактором зростання її міжнародного значення. Наша країна є повноправним учасником широкої взаємодії культур і цивілізацій у нинішньому (сучасному) світі. Також Україна намагається сприяти формуванню демократичного світового устрою, подоланню бар'єрів геополітичних та культурних. Сучасний стан ринку праці України диктує необхідність додаткової якості фахівця – конкурентоспроможності.

Ще декілька років тому в підручниках з педагогіки, в документах про вищу освіту не було інформації про "конкурентоздатність". Це поняття стає особливо актуальним за часів ринкової економіки, тому що важливий не просто фахівець, а високоякісний продукт, який він виробляє. Україна підписала Болонську декларацію, де фігурують такі поняття як якість підготовки фахівців і його конкурентоспроможність. Отже, Україна повинна готувати конкурентоздатних випускників.

У практиці професійної підготовки студентів формуються в основному тільки знання, вміння та навички професійної діяльності стосовно знайомої та дещо зміненої ситуації. Розвитку ж конкурентоспроможних якостей особистості, які забезпечать продуктивність майбутньої професійної діяльності фахівців в умовах професійного середовища, що часто змінюються, приділяється явно недостатня увага.

Причину цього ми бачимо в тому, що в процесі підготовки майбутніх фахівців спостерігається розрив між теоретичними знаннями та вміннями їх практичного використання.

Таке становище обумовлює необхідність пошуку нових підходів до розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців, здатних до самостійної професійної діяльності, гнучкої адаптації до умов професійного середовища, що змінюються. Теоретичні основи процесу розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців визначено у працях багатьох представників психологічної та педагогічної думки.

Дослідженню питань з професійної підготовки фахівців присвячені праці С. Артрюха, В. Бондар, І. Геращенко, м. Кісіль, С. Сисоєва, Т. Стойчик, О. Онаць та інших; також існують психологічні проблеми які відображені в роботах О. Алексєєва, І. Лобача, О. Філь та інших.

Аналіз наукових праць свідчить, що поняття конкурентноспроможності є мало описаним, але зацікавленість учених до нього зростає.

Конкуренція (від лат. *concurrentia* – змагання, суперництво) – економічний процес взаємодії та боротьби товаровиробників за найвигідніші умови виробництва й збуту товарів, отримання найбільших прибутків[3].

Виділяють три єдині характеристики конкурентоздатної особистості:

- спрямованість – прагнення, націленість особи застосовувати свої знання, досвід, здібності у сфері вибраної професії (професійні цінності, орієнтації, інтереси, стосунки);
- компетентність – знання, уміння і навички, а також способи й прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особи;
- гнучкість.

Система вищої освіти розвивається в даний час у контексті ринкових перетворень, тому стає можливим і необхідним застосовувати до її функціонування деякі економічні категорії, такі як "ринок", "товар", "попит", "пропозиція", "конкуренція", "конкурентноспроможність", "маркетинг".

Спробуємо розглянути взаємозв'язки цих понять стосовно головного результату діяльності вузів – випускника, майбутнього фахівця.

Ринковий підхід до фахівця. Серед різноманітних потреб ринкової економіки цікавлять, перш за все, потреби в інтелектуальному, культурному, фізичному та моральному розвитку та самореалізації особистості, а також потреби окремих підприємств, організацій та суспільства загалом у висококваліфікованій робочій силі, у накопиченні та використанні науково-технічного та культурного потенціалу [2].

Заклад вищої освіти якраз і призначений для забезпечення цих потреб. Рівень забезпечення потреб окремими закладами освіти залежить від історії та часу їх створення, від якості матеріально-технічної, наукової, інформаційно-методичної бази та викладацького потенціалу. Одним з важливих критеріїв діяльності є якість продукту, що випускається – випускника, майбутнього фахівця. У разі розглядається саме цей продукт діяльності закладу вищої освіти, хоча добре відомо, що він єдиний.

Поняття конкурентноспроможності фахівця мало розроблено у вітчизняній педагогіці. Скористаємося наступним визначенням названого поняття:

конкурентоспроможність товару – це відносна та узагальнена характеристика товару, що виражає його вигідні відмінності від товару-конкурента за ступенем задоволення потреб та витратами на її задоволення.

Комплекс конкурентоспроможності товару складається з трьох груп елементів: технічних, економічних та соціально-організаційних. Якщо розглянути ці елементи стосовно майбутнього фахівця – випускника ВНЗ, то ми отримаємо такі параметри:

- технічні – спеціальність та спеціалізація, обсяг освоєної програми в годинах, дисциплінах, модулях, рівень підготовки, відповідність стандарту або перевищення його; сфери та межі використання; одержуваний документ та ін.. (ці параметри найбільш жорсткі);

- економічні – витрати на підготовку фахівця з урахуванням усіх витрат;

- соціально-організаційні – облік соціальної структури споживачів (у нашому випадку самих випускників та роботодавців); національних та регіональних особливостей у створенні виробництва, інакше кажучи підготовки випускників, збуту – працевлаштування та реклами майбутніх спеціалістів.

Конкурентоспроможність випускників – майбутніх фахівців багато в чому визначає і конкурентоспроможність самих закладів вищої освіти, проте між цими поняттями є й важливі відмінності.

Конкурентоспроможність закладу вищої освіти, що відображає його відмінності від інших навчальних закладів, застосовна до досить тривалого періоду. Конкурентоспроможність товару – у разі майбутнього фахівця, визначається будь-який, невеликий з погляду економіки проміжок часу. Однак тут слід зазначити, що специфіка випускника як товару закладу вищої освіти полягає і в тому, що його конкурентоспроможність також тривалого користування. Саме тому закладу потрібен значний час для того, щоб набути статусу конкурентоспроможного. Якщо ж це трапляється, то протягом досить довгого часу заклад вищої освіти може користуватися цим статусом як свого роду гарантією. Водночас одного разу завойована конкурентоспроможність висуває підвищені вимоги до організації життєдіяльності навчального закладу.

На відміну від конкурентоспроможності товару, оцінку роботі підприємства (ВНЗ) дає не лише споживач (студент, випускник, роботодавець), а й сам виробник (професорсько-викладацький склад, управлінський персонал). Саме вони визначають, чи вигідно їм за цих умов створювати товар.

Заслуговують на увагу стосовно закладів освіти, загальні фактори управління, які дають конкурентні переваги виробникам:

1. Націленість всіх і кожного працівника на дію, на продовження розпочатої справи.
2. Близькість підприємства до клієнта.
3. Створення автономії та творчої атмосфери на підприємстві.
4. Зростання продуктивності завдяки використанню здібностей людей та їхньому бажанню працювати.
5. Демонстрація важливості загальних підприємствам цінностей.
6. Вміння твердо стояти на своєму.
7. Простота організації, мінімум рівнів управління та службового персоналу.
8. Вміння бути одночасно м'яким та жорстким. Тримати під жорстким контролем найважливіші проблеми та передавати підлеглим менш важливі.

Таким чином, поняття конкурентоспроможності майбутнього фахівця підводить до найскладнішої проблеми: які ж здібності, характеристики, якості, знання та вміння забезпечують, а ще краще гарантують, чи конкурентоспроможність фахівця – випускника ЗВО? В ідеальному варіанті цього вищого закладу освіти та інших навчальних закладів, система освіти загалом повинна мати узагальнену модель конкурентоспроможного фахівця, на основі якої кожен рівень освіти проектував би свою підмодель. При такому підході моделі та підмоделі виступали б як мета функціонування освітніх структур і виконували б функцію системоутворюючого фактора. Поняття "конкурентоспроможності" фахівця має достатній рівень конструктивності і може бути покладено в основу проектування всієї освітньої діяльності. При цьому за основні властивості слід прийняти:

- чіткість цілей та ціннісних орієнтацій.
- працьовитість.
- творче ставлення до справи.
- здатність до ризику.
- незалежність.
- здатність бути лідером.
- здатність до безперервного саморозвитку та професійного зростання.
- прагнення високої якості кінцевого продукту [1].

Конкурентоспроможність спеціаліста, на думку багатьох авторів, асоціюється з успіхом як у професійній, так і особистісній сферах. І, дійсно, головна психологічна умова успішної діяльності у будь-якій галузі – це впевненість у своїх силах. Це принцип – "впевненість – запорука успіху". Основні напрямки, за якими виробляється впевненість у собі:

- Освоєння та вдосконалення професійної майстерності.
- Адекватна поведінка у різних ситуаціях людського спілкування.
- Підтримка та зміцнення здоров'я та працездатності.
- Створення сприятливого зовнішнього вигляду, власного іміджу.

Ці рекомендації спрямовані на підвищення індивідуальної конкурентоспроможності, що дуже актуально за умов, коли альтернативою кожному може стати безробіття. Робоча сила зараз – реальний товар ринку праці, де дедалі більше затверджується принцип конкуренції, і це товар, щоб відповідати попиту, може бути конкурентоспроможним, тобто. мати гарну якість, гарне оформлення та хорошу рекламу (або саморекламу). Якщо проблема професіоналізму завжди була у центрі уваги вітчизняної системи освіти, то інші параметри успішної поведінки не були предметом цілеспрямованого формування та розвитку у закладах вищої освіти [2]

Конкурентоспроможна професійна компетентність випускників закладів вищої освіти на ринку праці у світлі міжнародних вимог може бути досягнута за умови суттєвих перетворень системи вищої професійної школи. Поряд із складностями бюджетного фінансування та недостатньою увагою до вищої професійної освіти з боку держави дають про себе знати недоліки самих механізмів управління, які не спрацьовують за наявності протиріч між:

- новизною в управлінні навчальним закладом та значним відставанням в організації та якості процесу навчання;

- вимогами до підготовки конкурентоспроможних фахівців та підготовленістю відповідних педагогічних кадрів до її здійснення,

- готовністю професорсько-викладацького складу до творчої науково-педагогічної діяльності та відсутністю умов для реалізації свого потенціалу.

Новий тип навчального закладу виражений у цілях, новизна яких полягає в орієнтації вищого професійного навчання на підготовку конкурентоспроможного, професійно компетентного фахівця, готового до співробітництва та взаєморозуміння людей. Це потребує зміни змісту та технологій навчання та їх диференціації залежно від особливостей особистостей та здібностей учнів, а також від різних рівнів навчання всередині одного та різних типів навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Онаць О.М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. *Проблеми*

сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. К.: Педагогічна думка, 2018. Вип.20. 560 с.

2. Сергеева Л.М., Стойчик Т.І. Конкурентноздатність як умова професійного ставлення фахівців: монографія./ Л.М. Сергеева, Т.І. Стойчик. Дніпро : Журфонд, 2020, 181 с.

3. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, рік оновлення статті. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=4856

Для нотаток

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ
У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ**

МАТЕРІАЛИ
Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

29 вересня 2022 року

Технічний редактор – І. П. Борис

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку 12.10.2022 р.
Гарнітура Times New Roman
Замовлення № 641

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 4,07
Ум. друк. арк. 4,65

Папір офсетний
Ел. видання



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.