

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь магістр

на тему:

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Виконала: студентка II курсу, 267 групи
спеціальності 073 Менеджмент
Освітньо-професійна програма
Управління закладом освіти
Чорногор І. М.

Керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Кудла М. В.

Рецензент:
кандидат педагогічних наук, професор
Коберник Г. І.

Умань – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	7
1.1. Теоретичні аспекти формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.....	7
1.2. Особливості готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності	26
РОЗДІЛ 2. ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	40
2.1. Аналіз стану готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.....	40
2.2. Обґрунтування шляхів формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.....	56
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

На сучасному етапі реформування системи освіти актуалізується проблема якості підготовки фахівців, зокрема й менеджерів освіти. Серед основних вимог, що висувуються до менеджерів закладів освіти особливої актуальності набуває сформованість готовності до управлінської діяльності. Розвиток особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу найактивніше відбувається у професійній діяльності. Однією з таких сфер постає управлінська діяльність.

Сучасний керівник повинен бути здатним усе більше зосереджуватися на проблемах майбутнього. У ХХІ столітті визначився новий тип керівника – це творча, націлена на майбутнє особистість, що не лише вміє пристосовуватися до нових умов і готова до співробітництва, але й зацікавлена у нововведеннях.

Нині є потреба в компетентних, морально зрілих, цілеспрямованих менеджерах, які вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, креативністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни. Система вищої освіти має забезпечити соціалізацію молодих фахівців, їхнє впевнене входження в самостійну трудову діяльність, закласти основи побудови успішної професійної кар'єри.

Концептуальні положення щодо професійної діяльності керівника закладу освіти актуалізовано в законодавчих державних документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки та інших. Система закладів освіти, яка розвивається у нових для неї соціально-політичних і ринкових відносинах, потребує застосування сучасних підходів до управління відбором і розстановкою керівних кадрів, оцінювання їхньої

професійної підготовки, якості управлінської діяльності, запровадження ефективної системи мотивації, стимулювання, соціального захисту тощо.

Готовність є необхідною передумовою професійної діяльності, результатом і наслідком ефективної системи підготовки керівників в умовах магістратури закладу вищої освіти. Реалізується вона в Україні, й зокрема в УДПУ імені Павла Тичини за спеціальністю 073 «Менеджмент», освітньо-професійною програмою «Управління закладом освіти».

Проблема підготовки майбутніх керівників закладів освіти до управлінської діяльності була предметом дослідження українських учених (О. Вознюк, О. Вороненко, С. Воронова, Т. Дзюба, Б. Жебровський, С. Загородній, О. Лебідь, Л. Міськевич, О. Нежинська, С. Немченко, Л. Омельченко, В. Приходько, З. Рябова, К. Скрипка, О. Тополенко та ін.).

Значна увага приділяється проблемі формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в різних сферах, про що свідчать наукові розвідки вітчизняних науковців (О. Акімова, В. Анісімова, О. Гомонюк, Л. Грень, Р. Гуревич, Н. Замкова, А. Коломієць, О. Кокун, В. Кремень, Д. Ломов, В. Михайличенко, В. Осадчий, С. Пазиніч, В. Петрук, О. Пономарьов, О. Романовський, А. Семенова, В. Сериков, Ф. Хміль, В. Шахов, Л. Шимановська-Діанич, В. Штифурак та ін.).

Численні праці вчених відображають питання ефективного управління й менеджменту, як чинника удосконалення соціально-економічного розвитку суспільства. Осмисленню гострих проблем українського менеджменту присвячені праці П. Будзана, Г. Дмитренка, Н. Терещенко, Ф. Хміля, Г. Щокіна тощо. Серед суттєвих недоліків роботи управлінського персоналу вчені називають такі: консервативність мислення; самовпевненість; недотримання етичних норм; небажання змін; схильність зберігати стабільність, власну позицію тощо.

Отже, очевидною вимогою сьогодення на шляху подолання економічних та соціальних проблем України є перехід на новий рівень управління та вирішення проблеми підготовки майбутніх керівних кадрів.

Незважаючи на досить високу дослідженість означеної проблеми є необхідність в обґрунтуванні ефективних шляхів розвитку особистісного потенціалу майбутніх менеджерів освіти як передумови їхньої управлінської діяльності.

Таким чином, актуальність і необхідність дослідження даної проблеми й обумовили вибір теми випускної кваліфікаційної роботи **«Формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності»**.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти.

Предмет дослідження – шляхи формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Для досягнення мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці.
2. Виявити особливості готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти.
3. З'ясувати сучасний стан готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.
4. Обґрунтувати шляхи формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі **методи** дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення та систематизація теоретичних положень; емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, тестування.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (факультет соціальної та психологічної

освіти). Загальна кількість респондентів – 32 особи.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що обґрунтовано сутність поняття «готовність до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти» та з'ясовано характерні особливості готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Практичне значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості використання теоретичних положень та практичних рекомендацій у підготовці фахівців у сфері управління, у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінських кадрів, самоосвітній діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження представлені у Збірнику наукових праць магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та на XIV Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (м. Умань, 23 листопада 2023 року).

Публікації. Основні положення дослідження публікувались у статті «Особливості використання інноваційних технології в управлінській діяльності керівника закладу освіти» та тезах «Специфіка управлінської діяльності майбутнього менеджера освіти».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків та списку використаних джерел (78 найменувань). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи складає 103 сторінки, з них 80 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичні аспекти формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності

Одним із провідних чинників розвитку Української держави, подолання кризових явищ як в економіці, так і в суспільно-політичному житті є організація менеджменту, адже передусім від ефективного управління залежить прогрес країни загалом та успіх будь-якої діяльності зокрема. Компетентна управлінська діяльність – це провідна вимога, що визначає розвиток суспільства, зокрема й підготовку фахівців у закладах вищої освіти. У цифрову епоху здатність до самоменеджменту й креативність є тими компетентностями, які гарантують досягнення успіху як у професійній сфері, так і в особистому житті. Сьогодні існує потреба в компетентних, морально сформованих, цілеспрямованих менеджерах, що вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни.

Проблема підготовки менеджерів, які вміють ефективно управляти освітньою установою, полягає у необхідності формування високого рівня готовності до управлінської діяльності, який має забезпечити заклад вищої освіти. Наявна практика підготовки менеджерів в Україні неповною мірою відповідає критеріям, прийнятим сучасним суспільством щодо оцінки конкурентоспроможності фахівців [20].

Пріоритетною характеристикою сучасного менеджера сьогодні є його здатність ефективно й якісно здійснювати управління в професійній діяльності відповідно до умов, що змінюються. Не чекати інструкцій

«згори», а виявляти власну професійну активність і готовність до управлінської діяльності. Переконані у тому, що готовність до управлінської діяльності не є вродженою якістю, вона формується поступово, за умов накопичення досвіду вирішення професійних завдань. Виходячи з цього, основним завданням закладу вищої освіти є підготовка майбутніх менеджерів освіти, практично здатних до продуктивної професійної діяльності. Нині виникла потреба не в адміністраторові, а в керівникові іншого типу, який змістом, методами, характером своєї управлінської діяльності відрізняється від управлінця, що діє тільки відповідно до отриманих інструкцій, причому певна доля адміністративної діяльності в його роботі не є винятком.

Щодо особливостей управлінської діяльності менеджерів освіти, то вони у науковій літературі розглядаються з позицій управління, оскільки мають відношення до людини як суб'єкта діяльності. Таким чином, управлінська діяльність – це соціально-діяльнісний аспект управління, менеджменту як виду людської діяльності.

Термін «менеджмент» (management) – американського походження і в словнику слів іншомовного походження [66, с. 424] запропоновано два його основні значення: процес управління; група людей, що складає орган управління.

У «Новому тлумачному словнику української мови» менеджмент визначається як спосіб взаємодії з людьми, влада, мистецтво управління, особливого роду вміння й адміністративні навички [48, с. 122–123].

Сучасна практика використання цього терміну охоплює три його основні значення: процес управління людьми, наука управління, орган управління і люди, що входять до його складу. У найбільш повному і загальному визначенні [39; 67; 73] менеджмент представлений як система програмно-цільового управління, поточного і перспективного планування і прогнозування науково-технічних розробок, організації виробництва, реалізації продукції і послуг з метою підвищення ефективності

господарювання, задоволення потреб ринку і суспільства в цілому, збільшення прибутків. У цьому контексті термін «менеджмент» використовується стосовно управління соціально-економічними процесами на рівні організації, корпорації, що здійснюється в ринкових умовах, з використанням ринкових методів і механізмів господарювання.

Виникнення і стрімкий розвиток «мережевого» суспільства суттєвим чином змінили зміст управлінської діяльності, а також систему вимог до професійно важливих якостей сучасного менеджера. В цілому, менеджерську діяльність можна представити як систему групових стратегічних і оперативно-тактичних рішень, що вимагають поєднання знань соціально-економічних закономірностей, правил, кількісних методів, умінь їх використання, а також опертя на аналітичні дослідження й особистісну творчість [39]. Крім того, змінились форми і методи управління різними колективами людей, що діють у різних країнах, належать до різних культур, переслідують різні цілі й інтерактивно взаємодіють один з одним.

Якість управлінської діяльності за таких умов безпосередньо залежить від ступеня взаємної довіри, узгодженості дій осіб, що співпрацюють, крім того, вона також залежить і від можливостей швидкісної передачі, обробки і засвоєння переданої інформації, від доступності джерел знання та інформації, від можливості їх використання для досягнення намічених і узгоджених цілей. Всі ці процеси інтегруються менеджером, від якого очікується дуже висока професійна і особистісна відповідальність [50].

Представлене в «Сучасному економічному словнику» [59] трактування поняття «управлінська діяльність» як сукупність вимог, що пред'являються до зовнішнього аспекту процесу управління і до особистісних якостей керівника, обумовлених принципами права, моралі, етики, актуалізує в ньому особистісну складову і підкреслює людиноцентристську спрямованість управлінської діяльності менеджерів освіти.

Базуючись на дослідженнях щодо розуміння сутності управлінської

діяльності менеджера освіти [3; 13], можемо визначити положення, що розкривають її специфічні особливості:

– управлінська діяльність майбутнього менеджера освіти – це універсальна характеристика його педагогічної сфери діяльності, що відображається в різних формах її презентації;

– управлінська діяльність майбутнього менеджера освіти відображає характерні цінності організованої діяльності людей і виконує функцію специфічного проектування їх у сферу педагогічної діяльності;

– управлінська діяльність майбутнього менеджера освіти – це системне утворення, що складається з низки структурно-функціональних складників, які мають власну організацію;

– особливості формування і реалізації готовності до управлінської діяльності майбутнього менеджера освіти обумовлені психофізіологічними, віковими характеристиками, арсеналом знань і навичок, професійних умінь, що забезпечують ефективність управлінських рішень, здатністю до самоуправління, самовиховання, саморегуляції, актуальним соціально-економічним досвідом особистості, індивідуально-творчим підходом до виконання професійних функцій.

Узагальнивши підходи науковців, управлінську діяльність майбутнього менеджера освіти варто розуміти як особливий вид самостійної діяльності, що полягає в інтегруванні процесів планування, організації, мотивації та контролю і спрямована на досягнення спільних цілей організованої діяльності людей на основі раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів.

Принципово нові умови й спрямованість ділової активності, що склалися в соціально-педагогічній сфері закладу освіти, кардинальним чином змінили вимоги до особистості менеджера, до його професійних знань і вмінь. Це зумовило необхідність підготовки кадрів в закладах освіти за профілем, що суттєво відрізняється від того, якого ще декілька років тому набували випускники закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

Для того, щоб створювати ефективні моделі професійної освіти у контексті новітніх вимог суспільної практики й освітніх стандартів, необхідно чітко уявляти сучасну специфіку, ті значущі зміни, що відбулися у змісті професійної діяльності майбутніх фахівців, яких готує заклад вищої освіти.

Педагогічна наука сьогодні вирішує основне завдання – розробити нові підходи до моделювання професійно-освітніх програм підготовки фахівців вищої кваліфікації з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни і кон'юнктури ринку освітніх послуг. Таким чином, завдання ЗВО – підготувати майбутнього менеджера освіти, здатного прогнозувати основні рентабельні напрями діяльності освітньої установи, формулювати її майбутнє у вигляді конкретних, чітких цілей, приймати ефективні управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію [6].

Таким чином, врахування особливостей управлінської діяльності, сучасних вимог до особистості фахівця у галузі менеджменту забезпечує можливість обґрунтування змісту і структури готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Аналіз теорії і практики професійної діяльності менеджера освіти дозволив дійти висновків, що вона відрізняється складністю, полісуб'єктністю, полінауковістю, інтенсивністю, комунікативністю, вірогідністю результатів, процесуальним і творчим характером, певними ступенями ризиків, а її основа – управлінська діяльність – має такі властивості: є складною і творчою; не піддається жорсткій регламентації; відбувається завдяки взаємодії; вона пов'язана з постановкою мети і визначенням на основі особистої відповідальності способів її досягнення.

Враховуючи специфіку управлінської діяльності менеджерів освіти, яка полягає у спрямуванні на об'єднання людей задля досягнення загальних цілей, у персоналізації завдань, розподілі повноважень і ресурсів на основі зворотного зв'язку, можливо визначити зміст поняття «готовність до

управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти», складові якого обумовлюють успішність виконання управлінської діяльності.

У психології категорія «готовність» використовується для характеристики психологічного стану, ознаками якого є настанова і наявність у суб'єкта певних потреб [23; 41; 49]. Аналіз існуючих підходів показує, що найчастіше готовність досліджується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до них [34].

Дослідники в сфері психології під готовністю розуміють особистісне утворення, що містить три взаємопов'язані складники: мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий. Причому мотиваційний складник готовності визначає ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, пізнавальний складник містить сукупність необхідних для цієї роботи інтегрованих знань, умінь і навичок, а емоційно-вольовий складник передбачає цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, самоорганізацію і самоконтроль особистості [21]. Таким чином, готовність до дії потрактовується як стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій.

У науковій літературі [2; 25] можна виокремити два підходи до вивчення готовності до діяльності: аналітичний, функціональний, за якого, в першу чергу, виявляють процесуальні якості, безпосередньо значущі для діяльності, й особистісний, що пропонує вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за їх місцем у регуляції діяльності. При цьому провідну роль виконують особистісні якості, що відображають спрямованість на відповідну діяльність. Готовність до застосування професійних умінь пов'язана з індивідуальними якостями особистості, з її розумінням важливості своєї професійної діяльності. Ця готовність виступає як цілісна система властивостей, результат синтезу світоглядного, наукового, життєво-практичного досвіду студентів [40; 42].

Питання професійної готовності фахівця розглядаються і в сучасних

зарубіжних дослідженнях. Як свідчить аналіз праць з цієї проблематики [18], у провідних зарубіжних країнах (Велика Британія, Німеччина, США, Франція) у вимогах до сучасного працівника-менеджера робиться акцент не стільки на його кваліфікації, освіті, скільки на особистісних якостях. Готовність до управлінської діяльності означає, з одного боку, оволодіння змістом і структурою цієї діяльності, а з іншого, передбачає розвиток тих особистісних властивостей, що забезпечують прийняття, орієнтування й успішне виконання цієї діяльності [21; 28; 33; 70].

У сучасній психологічній і педагогічній літературі [21; 28] досить часто зустрічається опис різних видів готовності. Професійна готовність розглядається як суб'єктний стан особистості, що вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності. Професійна готовність не обов'язково узгоджується з суб'єктивною професійною підготовленістю. Часто професійна готовність ґрунтується на самооцінці й самоактуалізації особистості.

Проблеми готовності до виконання професійної діяльності висвітлювалися в дослідженнях вітчизняних науковців. Так, О. Капітанець вважає, що зміст готовності до професійної діяльності менеджерів освіти містить у собі вміння вирішення завдань регулювання трудових відносин, соціального розвитку, корпоративного навчання, стимулювання інноваційної та підприємницької діяльності. Водночас, акцентуючи увагу на творчому характері професійної діяльності менеджера, що вимагає різнобічних знань, передбачає здібність до аналітичної діяльності і вміння концентруватися на заданих проблемах, дослідник не пропонує чітких ознак, що дозволили б розмежувати поняття професійної готовності, професійної культури та професійної компетентності [27].

Отже, готовність – це закономірний результат професійної спрямованості, професійної освіти, виховання і самовиховання, професійного самовизначення. Особистісна готовність розглядається як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу,

сформованість комунікативних засобів і навичок, бажання спілкуватися, достатній рівень емоційного і вольового розвитку психіки. Особистісна готовність полягає у формуванні в суб'єкта готовності до прийняття нової позиції на певному етапі соціалізації (позиція професійного вибору, позиція члена колективу тощо). Особистісна готовність відображається в певному ставленні до діяльності, ситуації, інших людей, самого себе.

Переконані у тому, що існує взаємозв'язок професійної й особистісної готовності, що можуть бути розглянуті з позицій особистісного і функціонального підходів. Об'єднуючою ланкою виступає психологічна готовність, специфічні особливості якої в своїх працях розглядають Л. Карамушка, О. Кокун та ін. [28; 32]. Основною внутрішньою умовою професійно-особистісної готовності є адекватна мотивація, що відображає ставлення суб'єкта до професійної діяльності як суспільно значущої справи, спонукає і підтримує стабільну спрямованість діяльності, багато в чому визначає і пояснює поведінку суб'єкта в процесі професійно-особистісного самовизначення.

Таким чином, професійно-особистісна готовність може розглядатися як активний стан особистості, обумовлений настановами на вирішення професійних ситуацій і завдань та спрямованістю на регульовану, ефективну діяльність.

Професійна діяльність майбутнього менеджера передбачає: усвідомлення сфери застосування знань, освоєння різних видів професійної діяльності; набуття професійно-індивідуальних якостей, що визначають успіх професійної діяльності; готовність до ролі (чи ролей) особистості, що приймає рішення і бере на себе відповідальність за їх реалізацію; формування інтелектуального потенціалу певного типу і структури [18].

Управлінська діяльність майбутнього менеджера освіти містить такі складові: ухвалення управлінських рішень; реалізація повноважень (завдання підлеглим, контроль та ін.); економічна діяльність (розподіл ресурсів, регулювання різних економічних процесів); організаційна

діяльність (створення організації, зміна організацій); соціально-психологічна діяльність (створення і регулювання психологічного клімату, в якому людина може працювати продуктивно, ефективно, з великою віддачею і відповідальністю).

Крім того, реалізація різних видів управлінської діяльності обумовлює необхідність володіння різними вміннями: аналітичними (аналіз проблеми), діагностичними (оцінка стану), дослідницькими (пошук шляхів соціально-економічного розвитку), проєктно-плановими (складання перспективних планів, різних програм розвитку), інформаційними (пошук і збереження цінної для розвитку освітньої установи інформації, сприйнятливості до нововведень), комунікативними (організація взаємодії різних груп людей, консультування). Набуття цих та багатьох інших груп умінь забезпечують дисципліни, що входять до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Інша складова професійної діяльності майбутнього менеджера освіти – комплекс ролей, що він реалізує, виконуючи професійні функції:

- концептолог – творець і провідник концепції управління;
- – ініціатор і захисник інновацій; організатор – конструктор освітньої установи;
- арбітр – головна особа у вирішенні конфліктів;
- експерт – людина, що вміє провести аналіз і дати обґрунтовану оцінку;
- консультант – людина, здатна дати корисні рекомендації, поради, настанови;
- особа, що приймає рішення, – персоніфікація управління;
- особа, що переймає на себе відповідальність [12].

Оволодіння професійною діяльністю передбачає у майбутніх менеджерів освіти, формування готовності до застосування професійних знань, умінь і навичок під час вирішення різних управлінських завдань,

пов'язаних з особистісними функціями вибору, рефлексії, сенсоутворення, організаційними та іншими функціями [1; 19].

Основою визначення сутності готовності до управлінської діяльності виступають функції як здатність до виконання даної діяльності. Такими функціями готовності виступають: світоглядна, орієнтувальна, комунікативна, регулятивна, оцінна, інтеграційна. Розглянемо їхню сутність.

Світоглядна функція готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти орієнтована на «завдання зробити все можливе для створення відповідного варіанту майбутнього і не дати втягнути суспільство у вир невдач» [25, с. 59]. Майбутні менеджери освіти мають досконало володіти сучасними технологіями управління, що не можна здійснювати успішно без освоєння технології управління людськими ресурсами. Менеджер повинен досконало володіти такими технологіями, оскільки він «задає тональність» поведінки в трудовому колективі. Від того, який психологічний клімат створений в закладі освіти, залежить ефективність його роботи.

Однією з головних умов здійснення ефективної діяльності первинного трудового колективу є координація різних дій, тобто такий розподіл завдань, коли їх виконання не гальмується іншими виконавцями роботи, а виступає чинником, що гарантує практичну послідовність комплексу необхідних дій. Таким чином реалізується орієнтувальна функція готовності до управлінської діяльності менеджера освіти.

В умовах сучасного виробництва традиційні ієрархічні стосунки ускладнюються. Тому ефективне управління базується на комунікативній функції, що полягає у використанні комунікативних умінь впливу на оточення без звертання до прямих наказів. Управлінська практика свідчить, що більшість керівників-менеджерів намагаються використовувати проміжний стиль між авторитарним і ліберальним, виконуючи при цьому різні ролі з метою підтримки рівноваги в міжособистісних стосунках з

членами групи. Серед цих ролей науковці виокремлюють: «експерт», «каталізатор», «диригент», «зразковий учасник групи». Як «експерт» керівник визначає сенси процесів, що відбуваються в групі. Як «каталізатор» він сприяє розвитку стосунків між членами групи, «тримаючи дзеркало перед групою» [21]. Як «диригент» групової поведінки спрямовує і варіює склад груп, з тим щоб уникнути зайвої напруженості всередині кожної групи. В ролі «зразкового учасника» демонструє соціально відповідальну поведінку одного з членів групи, а також активність і широкий спектр умінь, навичок управління і можливостей самореалізації особистості. «Для справжнього менеджера очевидно, що засвоєння тієї або іншої ролі передбачає прагнення відповідати очікуванням і вимогам завтрашнього дня. Адже в цьому прагненні запорука успіху, здатність йти завжди трохи попереду своїх підлеглих і захоплювати своєю особистістю як визнаним лідером-авторитетом» [28, с. 128].

Можемо стверджувати, що майбутній менеджер освіти певним чином впливає і контролює групові норми поведінки, в чому і проявляється регулятивна функція готовності до управлінської діяльності менеджера освіти. У зв'язку з новими умовами життєдіяльності, що постійно змінюються, потрібні нові, більш сучасні управлінські прийоми, і керівники повинні освоїти інші підходи відносно своїх підлеглих. «Особистість ...народжується, виникає в просторі реальної взаємодії, щонайменше двох індивідів, пов'язаних між собою через речі і предметні дії з ними» [10, с. 67]. Такий підхід є найважливішою передумовою самореалізації майбутнього менеджера освіти, тобто оцінною функцією готовності до управлінської діяльності. Керівник-менеджер не просто повідомляє систематизовані знання, але й за допомогою знань навчає підлеглих мислити, самостійно шукати, знаходити і оцінювати відповіді на поставлені питання, здобувати нові знання тощо.

Важливо зазначити інтеграційну функцію готовності, тобто її вплив на професійну діяльність майбутнього менеджера освіти. Система

управлінської взаємодії передбачає організацію ділової співпраці в освітній установі. На цій організаційній основі виникає феномен ділової поведінки працівників, що має певні ознаки, оскільки менеджери включені в різні управлінські цикли.

Становлення справжньої команди характеризується зростаючим єднанням людей на засадах ключових взаємозалежних параметрів життєдіяльності:

- цільовому – сприймання і прийняття спільних цілей діяльності;
 - емоційному – спільність інтересів, взаємне прийняття осіб, стійкий позитивний настрій групи;
 - ціннісному – зближення життєвих і смислових орієнтирів щодо головних аспектів буття;
 - організаційному – люди мають за честь працювати в цій установі.
- Вони стають носіями її іміджу [12].

Загальновідомо, що управління нині потребує менеджера, який відповідав би сучасним вимогам, бути компетентними, обізнаними, творчими, ініціативними, креативними лідерами, які вміють реалізувати себе на ринку праці і нести відповідальність за результати своєї діяльності. Розглянемо дослідницький досвід сучасних вітчизняних науковців щодо визначення структури таких близьких до готовності явищ професійної підготовки фахівця, як професійна компетентність, управлінська компетентність, управлінська культура майбутніх менеджерів освіти.

Науковець О. Крупський пропонує розглядати управлінську культуру менеджера як «особистісну інтегративну якість, що містить моральні ціннісні орієнтації, систему знань, умінь і професійну підготовленість до оптимального здійснення управлінської праці в умовах міжособистісної взаємодії на основі гуманістичних принципів» [38, с. 265]. Аналізуючи особливості професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти, складовими якої виступають управління освітнім процесом, виховання підлеглих та розвиток організації в конкурентному середовищі, науковець

доходить висновків, що у цілісній системі управлінської культури можна виокремити такі складники: морально-етичний, когнітивний, психолого-педагогічний, технологічний. Інші науковці [39; 52] вважають, що морально-етичний складник управлінської культури майбутнього менеджера передбачає формування ціннісно-моральної концепції за умов оволодіння кращими зразками і досвідом людської культури на рівні загальнолюдських, національно-етнічних і професійних цінностей. У змісті технологічного складника автори виокремлюють три групи вмінь: гностичні (дослідницькі), організаторські і комунікативні.

Нам імпонує позиція М. Чеботарьова, який вивчаючи особливості готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки, зазначає, що це – «характеристика суб'єкта управлінської діяльності, який самостійно пристосовується до її змін, набуває необхідні для цього знання і вміння, здатен приймати відповідні рішення у проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, адекватні конкретним обставинам, а також забезпечує самоконтроль, саморегуляцію, самоуправління і самовдосконалення у процесі їх ефективного виконання» [76, с. 67–68]. Науковець акцентує увагу на тому, що формування вищезазначеної готовності є процесом цілеспрямованим, організованим і системним, спрямованим на розвиток професійної компетентності й управлінської культури майбутніх менеджерів.

У полі зору сучасних дослідників [44; 60] перебуває таке складне професійно-особистісне утворення, як корпоративна культура майбутніх менеджерів освіти, що містить систему цінностей, рівні оволодіння управлінськими, організаційними, педагогічними, економічними методами і технологіями і знаходить відображення у поведінці, професійній взаємодії, сприйнятті майбутніми фахівцями себе і професійного оточення. Висока культура управління має стати основою нового економічного менталітету в усіх сферах життя і насамперед в освітній галузі, яка закладає основи моралі й етики взаємин, культури підприємницької праці, задає тон для подальшої

трудової діяльності своїх випускників. Лише компетентні фахівці з високою управлінською культурою здатні сформувати міцний колектив однодумців з високою корпоративною культурою.

Важливість формування або привнесення корпоративної культури в освітню установу в сучасних умовах є беззаперечною. Корпоративна культура є стратегічним маркетинговим ресурсом, ефективним інструментом управління в руках керівника.

Переконані, що ефективне та якісне функціонування закладу освіти залежить насамперед від його керівника та колективу, який керівник формує навколо себе. Спільні цінності, правила, погляди на освітню установу та порядок речей – усе це сприяє формуванню успішної корпоративної культури. Саме завдяки їй колектив працює злагоджено і демонструє позитивні результати.

Якщо говорити загалом, то корпоративна культура закладу освіти охоплює усе, що здійснюється у ній. Це все, чим живуть і що виконують працівники щодня, все, що добре і правильно, дозволено чи недозволено. Корпоративна культура є умовою та результатом управлінських дій [60 с. 169–172]. Мораль будь-якої людини виявляється в її моральних якостях: великодушності, правдивості, скромності, щедрості, віроломності, скупості, зазнайстві тощо. Загалом етика менеджера розкривається в контексті загальнолюдської моралі, вбираючи в себе особливості професії і середовище, в якому здійснюється ця діяльність [72 с. 138–139].

Науковець А. Мідляр виокремлює особливості корпоративної культури, яка формується в освітній установі залежно від особистих якостей менеджера:

1. Корпоративна культура існує в будь-якій компанії – завжди і скрізь, де є люди, що створюють в процесі взаємодії певне соціальне середовище, причому незалежно від побажань і думки керівництва. Наївно вважати, що відсутність уваги до цих питань з боку керівництва означає відсутність корпоративної культури як такої.

2. Корпоративна культура є нематеріальною. Незважаючи на те, що корпоративну культуру не можна виміряти і досить важко описати, саме її існування, а також кореляція з цілями і цінностями освітньої установи значно збільшують її конкурентоспроможність.

3. Корпоративна культура є чинником мотивації. У більшості сучасних теоріях мотивації питання взаємодії людей набувають ключового значення, а поняття корпоративної культури створює контекст такої взаємодії, визначаючи його характер, атмосферу та бажані моделі спілкування. Тут принципово важливим є не стільки тип корпоративної культури, скільки збіг з очікуваннями співробітників, їх індивідуальними цінностями, світоглядом, переконаннями.

4. Корпоративна культура є індивідуальною і неповторною. Корпоративна культура кожного закладу освіти є індивідуальною саме тому, що складається з безлічі особливостей, властивих саме йому, а також залежить від особистості керівника та притаманних йому стилів управління. Це і сформований тип взаємодії між людьми, і внутрішні процеси, і заохочувані / неприйнятні сценарії поведінки та ін. [44]. Таким чином, якості особистості менеджера і стиль управління персоналом – це ті чинники, що безпосередньо впливають на формування корпоративної культури закладу освіти, адже успішність закладу освіти вимірюється рівнем розвитку культури всередині професійного соціуму.

Стрижневим положенням сучасних досліджень, присвячених професійній культурі, професійній компетентності, професійній готовності майбутніх менеджерів освіти є розуміння важливості професійної спрямованості, що виступає основою, на якій формуються і розвиваються творчий і управлінський стилі менеджера. Науковці зазначають, що у формуванні професійно значущих особистісних якостей у майбутніх менеджерів, необхідно опиратися на чотирихелементну структуру особистості фахівця, визначаючи такі взаємопов'язані блоки якостей: мотиваційно-цільові якості; загально-особистісні якості; специфічні

професійно значущі якості; професійно необхідні здібності – індивідуально-типологічні властивості особистості [11].

Більшість дослідників у сфері управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти зазначає, що готовність до цієї діяльності є динамічним, структурно-рівневим утворенням. С. Тарасова в роботі, присвяченій формуванню у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності, пропонує таке визначення поняття готовності: «психолого-педагогічна таксономія необхідного і достатнього комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості, інтегроване системою утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності управління як свідомого і цілеспрямованого процесу впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу з метою підвищення організованості та ефективності їх спільної виробничої діяльності» [68, с. 10].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує специфіку управлінської культури керівника сучасного закладу освіти, що виявляється в особливостях професійної свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника, усвідомленні ним культуродоцільності професійної діяльності. Враховуючи зміни, що відбуваються у професійних функціях менеджерів, обумовлені сучасними економічними умовами і особливостями професійного середовища, дослідниця О. Керекеша-Попова доводить, що управлінська культура керівника це – інтегрована якість особистості, що виражається в сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь та навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволять ефективно здійснювати управлінську діяльність (ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати управлінські проблеми та ситуації в професійній діяльності» [30, с. 7].

Вивчення особливостей управлінської компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти дозволило А. Клімовій сформулювати визначення досліджуваного явища: це «соціально обумовлена складова їх професійної компетентності, яка представляє інтегроване динамічне утворення (здатність), що характеризується системою знань і навичок з теорії та практики управління й опосередковується особистісною готовністю спеціаліста до їх практичної реалізації» [31, с. 8]. У процесі формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів дослідниця наголошує на важливості становлення системи професійних ціннісних орієнтацій, професійно спрямованих особистісних якостей, що покликані забезпечити ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців.

Науковець А. Губа, спираючись на функціональні принципи культурологічного підходу та особистісні та діяльнісні ознаки професійно-педагогічної культури педагога, узагальнює теоретико-методичні засади формування управлінської культури педагога – майбутнього менеджера освіти. У контексті цього дослідження науковцем сформульоване визначення управлінської культури педагога як менеджера освіти: це «динамічне системне особистісне утворення, що включає педагогічні цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської професійно-педагогічної діяльності» [19, с. 19].

Група дослідників, В. Ягупов, В. Свістун, М. Кришталь, В. Король, розглядають управлінську культуру і компетентність керівників як психолого-педагогічну проблему. Вони пропонують визначення управлінської культури як «складного системного динамічного утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової, когнітивної, менеджерської, праксеологічної, контрольної-оцінювальної та суб'єктивної складових» [77, с. 300].

Важливими для розуміння сутності готовності до управлінської діяльності є характеристики, що науковці вважають основоположними для управлінської культури: стиль управлінської діяльності керівника, цілі, ціннісні орієнтації, традиції управлінської діяльності, організаційні здібності, вміння накопичення та ефективного використання значущої для процесу управління інформації, психологічний такт, вміння створення позитивного морально-психологічного клімату в установі [77, с. 301].

Спираючись на результати досліджень сучасних науковців у галузі вивчення особливостей управлінської культури майбутніх менеджерів, керівників закладів освіти до управлінської діяльності, корпоративної культури менеджерів закладів освіти, професійно значущих якостей майбутніх менеджерів, а також враховуючи вимоги соціального замовлення, зміст професіограми менеджера освіти, наповнення його професійної підготовки, науковцями пропонується таке визначення готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти: це особистісне інтегративне утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей фахівця, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій. В основі готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти виділяються принципи ефективного функціонування закладу освіти: цілісність; сумісність з умовами її функціонування; оптимізація, що розуміється як досягнення високої міри відповідності складників професійної системи поставленим цілям [12].

На основі аналізу різних підходів до вивчення проблем управлінської діяльності, з'ясовано, що готовність майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності передбачає:

– врахування сукупності моральних спонукань, установок і ціннісних орієнтацій, що впливають на формування морального обличчя майбутнього менеджера. На основі аналізу позицій більшості дослідників ми можемо зробити висновок про те, що головним завданням в умовах

професійної підготовки є формування в майбутнього менеджера освіти ставлення до людини як до найвищої цінності, усвідомлення значущості гуманістичних ціннісних орієнтацій, прийняття цінностей самовдосконалення в сфері управління організацією, оскільки його діяльність пов'язана з керівництвом людьми, тобто має ґрунтуватися на гуманістичній позиції як важливій складовій його професійної підготовки;

– наявність певних управлінських знань, знань про принципи функціонування і розвитку закладу освіти, змісту менеджменту в освіті тощо. Зауважуючи те, що сучасна освіта характеризується зростаючими тенденціями гуманізації, створення атмосфери зверненості до особистості здобувача вищої освіти, відновленням культуро-творчих функцій вищої школи, майбутній менеджер освіти повинен оволодіти такі групи: загальнонаукові й культурологічні, спеціально-професійні й психолого-педагогічні знання;

– володіння емпатією, що є важливою вимогою для ефективного керування людьми, що дозволить майбутньому менеджеру освіти розуміти психологічні особливості членів освітньої установи, забезпечить розвиток комунікабельності, майстерне володіння способами керівного впливу як на окремого члена колективу, так і на колектив у цілому. При цьому враховувати такі професійно цінні особистісні якості, як гуманістична спрямованість, толерантність, відповідальність, принциповість, справедливість, вимогливість до себе та інших, упевненість у собі, позитивна самооцінка, рефлексивність, установка на самоосвіту, що й характеризує особистість менеджера як професіонала, а його управлінську діяльність – найефективнішу;

– наявність відповідних професійних умінь, зокрема: проектувальних (вміння планувати свою діяльність, орієнтуватися в часі, прогнозувати наслідки своїх рішень, формувати стратегії свого розвитку і самовдосконалення); організаторських (самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, адекватно оцінювати результати своєї

діяльності, контролювати свою діяльність); комунікативних (конструктивно вести ділове спілкування, попереджати і вирішувати конфліктні ситуації). До основних комунікативних вмінь майбутнього менеджера освіти відносимо: вміння використання різноманітних прийомів комунікації з урахуванням особливостей ситуації міжособистісного спілкування, вміння засвоєння інформації, вміння переконування, вміння емпатійного слухання, вміння розпізнавання спроб психологічних маніпуляцій під час ділових бесід тощо.

Таким чином, формування готовності до управлінської діяльності майбутнього менеджера освіти можна визначити як процес послідовного і цілеспрямованого становлення професійних і особистісно значущих якостей, що забезпечують здійснення управлінської діяльності.

1.2. Особливості готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності

Вимоги сьогодення, такі як висока динамічність суспільно-економічного життя, науково-технологічний прогрес, зміни на ринку праці стимулюють необхідність перегляду й осучаснення процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО, активізують потребу удосконалення її управлінської складової. Уточнення цілей управлінської освіти, оновлення її змісту, застосування інноваційних форм, методів, засобів навчання, сучасних педагогічних й інформаційно-комунікаційних технологій має спрямовуватися на максимальний розвиток особистості здобувачів вищої освіти, формування в них готовності до роботи в умовах невизначеності, забезпечення на перспективу можливості досягнення успіху в управлінській діяльності.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти характеризується комплексністю та спрямовується на формування в них такого рівня готовності до управлінської діяльності, що дозволяє цілісно сприймати

педагогічну дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. Така підготовка здійснюється за певними напрямками: професійно спрямоване вивчення фундаментальних дисциплін із проблем управління; професійно орієнтовані форми самостійної, позааудиторної роботи; управлінська практика; науково-дослідна робота тощо. Отже, відповідні умови для особистісного становлення майбутнього фахівця створює заклад вищої освіти, освітній простір якого орієнтований на особистість як здобувача вищої освіти, так і викладача.

Сутність особистісно-гуманітарної парадигми вищої освіти [56] полягає в тому, щоб пов'язати її гуманітарний потенціал з побудовою освітнього простору, що формує особистісні (сміслові, ціннісні, світоглядні) функції і властивості індивіда. Такий тип навчання передбачає створення навчальної ситуації, в якій від здобувача вищої освіти очікуються знання і проєктні дії і, головне, рефлексія сенсу, цінності освітньої діяльності.

Педагогічними, є такі дії викладача, коли ним цілеспрямовано створюються умови, що ставлять здобувача вищої освіти в позицію суб'єкта досвіду, що свідомо приймає ціннісний зміст, пропонований педагогом. Провідною умовою залучення здобувачів освіти до організованої продуктивної навчально-пізнавальної діяльності є активна участь у спільній роботі на основі вільного вибору своєї долі участі і використання педагогічних засобів, що забезпечують включеність здобувачів освіти у цю діяльність [61]. Отже, для реалізації і досягнення максимальних результатів за мінімальний час варто «передбачити раціональні форми управління навчальною діяльністю» [75, с. 123].

Теоретичний аналіз педагогічного досвіду показує (І. Бех, Р. Гуревич, С. Ільїн, К. Костюченко, Л. Максимчук та інші), що найбільш характерним чинником підвищення ефективності навчання у закладі вищої освіти є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких здобувач вищої освіти може зайняти активну особистісну позицію і в якнайповнішій мірі

розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, що відображається в свідомому ставленні до навчання, прагненні до навчальної взаємодії, не може відбутися акт пізнання. Тому повинно йтися про рівень і зміст активності здобувача вищої освіти, обумовленої тим або іншим методом навчання: активністю на рівні сприйняття і розуміння; уявою і творчим мисленням; активністю відтворення; створенням нового; соціальною активністю.

Єдина позиція вітчизняних учених на проблему створення умов організації освітнього процесу, на нашу думку, полягає в підпорядкуванні цих умов головній меті – розвитку гармонійної особистості. Основними зв'язками, які, на нашу думку, забезпечують ефективне функціонування освітнього процесу, є зв'язки управління, що проявляються в діяльності педагогів з планування, організації, регулювання і контролю за діяльністю здобувачів вищої освіти. Ми вважаємо, для того, щоб освітній процес функціонував найефективніше, важливо знайти оптимальне співвідношення зв'язків управління і самостійності здобувачів вищої освіти, оскільки занадто жорстке управління діяльністю позбавляє тих, хто вчаться, ініціативи, відповідальності за свою працю, а надмірне приниження ролі педагога також призводить до зниження результативності навчання: «...педагогічне управління ефективно лише у тому випадку, якщо воно в максимально можливій мірі враховує закономірний хід розвитку індивідуумів, громадських процесів, явищ, сприяє прискоренню розвитку їх позитивних тенденцій. Саме ця обставина підкреслює конкретність функції управління в ЗВО» [75, с. 90].

Якщо традиційна педагогіка пов'язує педагогічний засіб з набором певних заходів, пропонуючи при цьому деякий зовнішній вплив на того, хто навчається, з метою передачі йому моделей поведінки, оминаючи його особистісну сферу, то присутність особистісного складника в цілях і змісті освіти змінює наші уявлення про педагогічні засоби, тобто про ті інструменти, за допомогою яких педагог досягає поставлених цілей.

Особистісно орієнтована педагогіка розглядає розвиток особистості як подієвий процес (І. Бех, О. Савченко). Дослідниця І. Холковська описує поняттям особистісно розвивальної ситуації, що є деяким просторовочасовим континуумом людського буття, цілісною системою умов, що «запускає» механізм особистісного розвитку. На думку авторки, «засіб є цілісним процесом продукування, за допомогою якого здійснюється перехід від мети до реального результату» [74, с. 136].

Відповідно до Концепції неперервної професійної освіти [36], людина виступає як суб'єкт власного розвитку, включаючись у спільну діяльність з партнерами, що належать до тієї спільноти, що досить значуща для неї на тому або іншому етапі життя. Ця спільна діяльність визначає зміст, розподіл обов'язків, систему взаємних очікувань партнерів, тобто форму спільноти. Причому принцип спільної діяльності, в даному випадку, обумовлює те, що викладач закладу вищої освіти організує спільну діяльність зі здобувачем вищої освіти на всіх основних етапах процесу навчання, а останній бере активну участь у цій діяльності.

Таким чином, система взаємодій «викладач-здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти-здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти-група», «викладач-група» складає ядро професійної підготовки майбутніх фахівців.

На думку С. Тарасової, становлення фахівця у ЗВО – це формування його потреб і мотивів, причому мотивів двох видів: мотивів досягнення і мотивів пізнання. «Пізнавальною є така мотивація, за якої невідоме нове знання співпадає з метою пізнавальної діяльності, а мотивація досягнення – з мотивацією, за якої пізнавальна діяльність є лише засобом досягнення мети, що знаходиться поза цією пізнавальною діяльністю» [68, с. 259]. Завдання викладача не лише розвивати пізнавально-професійну спрямованість здобувачів вищої освіти, але і забезпечувати новий рівень самовизначення, пов'язаний з перетворенням «внутрішньої позиції» здобувача освіти (усвідомлення свого «Я» в системі реально існуючих

стосунків) у стійку життєву позицію, відповідно до якої життєві плани орієнтуються на потреби суспільства.

Аналіз праць з проблеми формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності дозволив виявити, що в наукових дослідженнях спеціально не розглядаються ситуації педагогічної взаємодії як засіб формування даної готовності. Під системою засобів науковці розуміють систему ситуацій особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, що максимально орієнтовані на особистість здобувача вищої освіти і відображають усі умови і обставини педагогічної діяльності [35; 61]. Тобто особистісно орієнтована взаємодія, повинна мати не лише навчально-професійний, але й особистісно розвивальний характер.

На підставі цього висновку науковці обґрунтовують вимоги до системи педагогічних засобів:

- засобом виступає весь комплекс педагогічних дій, тобто зміст навчання, методи, форми і прийоми, ставлення педагогів до здобувачів вищої освіти, соціальне середовище в навчальній групі та ін.;
- низці засобів може відводитися домінуюча роль в освітньому процесі залежно від виконання домінуючих цілей і можливостей засобів у реалізації цих цілей;
- ситуації особистісно орієнтованої взаємодії у процесі формування професійної компетентності мають бути ситуаціями, що імітують умови міжособистісної взаємодії в управлінському процесі;
- відібрані засоби повинні мати, по можливості, великий спектр впливу на особистість здобувача вищої освіти й на рівень сформованості готовності до управлінської діяльності;
- на кожному подальшому етапі процесу професійної підготовки застосовуються ситуації більш високого рангу, тобто такі, що мають можливість більш цілісного впливу. Цей вплив ситуацій особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії на кожному з етапів процесу

формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти підготовлений ситуаціями попередніх етапів, що актуалізували і закріплювали зв'язки компонентів професійної компетентності. Нові вимоги до фахівця обумовлюють необхідність впровадження сучасних технологій організації освітнього процесу, системний підхід до якого дозволяє виокремити такі складові: самовизначення; критерії діяльності; способи діяльності [53].

Науковцями доведено, що кожна зі складових у рівній мірі впливає на результативність професійної підготовки. Так, розглядаючи технологію самовизначення, варто враховувати, що діапазон результату знаходиться в проміжку від нуля до технологічного рівня використання викладачем даної технології з педагогічною метою [53]:

- навчальний матеріал, що викладається, не пов'язаний з реальною професійною ситуацією, здобувач вищої освіти не бачить його сенсу у контексті набуття професійної готовності, не формується пізнавальний інтерес до пропонованого змісту;
- пропонований зміст цікавий як прецедент, як приклад з історії питання, як концепція на майбутнє;
- кожен «крок» навчальної теми актуалізується викладачем, його значущість розкривається у конкретних діях здобувачів вищої освіти «тут і тепер».

Перша педагогічна ситуація руйнує повагу до технології, вводить здобувачів вищої освіти у стан байдужості і до навчального процесу, і до своєї справи, заради якої вони знаходяться в навчальній аудиторії. Друга педагогічна ситуація створює великий діапазон психологічних станів: від роздратування до щирої зацікавленості, залежно від особливостей ставлення здобувачів вищої освіти до набуття професійної компетентності. Третя педагогічна ситуація вводить здобувача вищої освіти в стан активності, він намагається осмислити важливість нової інформації у контексті вирішення проблем формування готовності до виконання професійних функцій [14].

Наступною складовою є критерії діяльності. Переважання в педагогічних технологіях репродуктивного мислення над продуктивним породжує нездатність здобувачів вищої освіти синтезувати готові й креативні рішення, необхідні в ситуаціях, що не повторюються, без чого неможлива професійна адаптація. Ситуативна поведінка вимагає швидкого реагування, здатності до вибору і ухвалення рішень з урахуванням умов, що склалися. Виходячи з цього, варто розуміти важливість вправлення здобувачів вищої освіти у продуктивному мисленні, коли педагог включає слухачів у логіку свого викладання, побудованого системно, створює умови для осмислення зв'язків у ньому, завдяки чому відбувається інтенсивний процес виробництва власних думок, висновків. Тут, як і в технології самовизначення, існує технологічний діапазон від нуля до максимального дотримання технології модульної структуризації, в якій визначають декілька станів: зміст побудований відповідно до модульного принципу, щоб кожен здобувач вищої освіти побачив власну траєкторію просування до професійної готовності; визначені окремі «порції» нової інформації, зроблена спроба пов'язати її з реальною практикою; вектор викладу не співпадає з актуальними проблемами аудиторії, зміст представлений аморфною масою, не націлений на практичне використання [63].

Важливою складовою частиною діяльності майбутнього менеджера освіти, що формується в освітньому процесі, є способи діяльності. Зупинимося на їх актуальності в менеджменті й на зміні парадигми управління в сучасних умовах. Спроби впровадження в менеджменті демократичного стилю соціального спілкування зустрічають потужні перешкоди у вигляді стереотипів, що склалися раніше, заснованих на застарілому розумінні дотримання обов'язків, виконання «рольових» функцій. Демократична модель взаємодії передбачає вміння: зрозуміти себе, зрозуміти іншого, піти на поступки, домовитися про взаємну вигоду, про співпрацю, не давити, не наказувати, знаходити взаємний інтерес – на

відміну від авторитарної, що базується на гіпертрофованому понятті «повинен» [17].

Саме у закладі вищої освіти необхідно відпрацьовувати в режимі тренінгів, з сукупності яких складаються педагогічні технології, такі необхідні сьогодні процедури діяльності майбутнього менеджера: самовизначення, системне структурування власної діяльності, обмін (у чому і полягає суть ринкових відносин) змістом (матеріальним, інтелектуальним, емоційним), усвідомлення власних дій, передбачення результатів взаємодії, розуміння процесів, що відбуваються в навколишньому світі і власних способів адаптування до них, тобто оволодіння новими технологіями самовизначення в об'єктивних умовах, що склалися [15].

Отже, створювати умови для особистісного становлення майбутнього фахівця може заклад вищої освіти, освітній простір якого орієнтований на особистість як здобувача вищої освіти, так і викладача. Основою цього процесу є система цінностей, що утворює своєрідну організаційну культуру освітньої установи.

Особистісний рівень характеризується як ціннісний, мотиваційний, що розкриває призначення людини і її діяльності, тоді як пізнавальний можна розглядати як інструментальний, на якому вирішуються інформативно-пізнавальні завдання. Проте, особистісний підхід не означає відмови від інформативних функцій освіти, оскільки тут завжди робиться акцент на розвиток особистісного ставлення до світу, діяльності, самого себе.

У сучасній вітчизняній педагогічній теорії визначають декілька напрямів обґрунтування особистісно орієнтованої освіти. Так, наприклад, виокремлюють три групи моделей особистісно орієнтованої освіти: соціально-педагогічну (орієнтована на соціальне замовлення і з технологічного боку пов'язана з розвитком особистості «ззовні»); предметно-дидактичну (орієнтована на науково-предметний поділ знань, що необхідно засвоїти тим, що вчать; особистість тут є представленою у

формі врахування її переваг: типи завдань підвищеної або зниженої складності, спеціалізовані групи, профільні класи); психологічну [45].

Вітчизняний науковець Т. Кошманова пропонує поділ існуючих моделей особистісно-розвивального навчання на «інструментальні», що зорієнтовані на забезпечення досягнення «запланованого» результату в розвитку особистості, і «культурологічні», побудовані на власній особистісній діяльності, рефлексії, самостійності [45]. На її думку, «інструментальний» аспект передбачає своєрідну технологію врахування індивідуальних, психологічних, переважно когнітивних особливостей особистості, навчання на рівні методики, а не моделі процесу.

Культурологічний підхід заснований на унікальності особистості, на забезпеченні умов для розвитку здобувача вищої освіти як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в самозміні й здатного до неї. Виходячи з цього, особистісний підхід в освіті є провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики. Не зважаючи на різноманітність уявлень про особистісно орієнтовану освіту, специфіка його полягає в тому, що в освітньому просторі особистості відтворюється система таких життєвих ситуацій, які потребують прояву і розвитку не лише пізнавальних, але й особистісних функцій.

За своєю суттю освітній процес є соціальним процесом, в якому соціальне замовлення суспільства відображається в головній меті освітнього процесу, тобто у забезпеченні всебічної підготовки людей до успішного вирішення покладених на них завдань. Варто зазначити, що в освітньому процесі відбувається передача і активне засвоєння соціального досвіду, причому це здійснюється не лише за допомогою цілеспрямовано організованої діяльності (навчально-пізнавальної, виробничої та ін.), але і шляхом спілкування здобувачів вищої освіти і викладачів, систематичного впливу на свідомість, волю і емоції останніх.

Таким чином, соціальний досвід «постійно і поступово переплавляється» в якості особистості. Для розкриття сутності освітнього процесу, варто:

- визначити етапи процесу (частина процесу, яка має внутрішню самостійність);
- проаналізувати, яким чином у результаті взаємодії викладача і здобувача освіти на кожному етапі відбувається досягнення проміжної мети, як це впливає на результати подальшого етапу і на досягнення мети всього процесу;
- виявити місце і роль учасників освітнього процесу на різних рівнях представлення [75, с. 17].

Відомо, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти є складною за структурою багатокomпонентною педагогічною системою. Згідно з цим, цілісний освітній процес передбачає єдність усіх елементів (навчання, виховання, наукової і педагогічної роботи) професійної підготовки фахівців [64].

Вивчення історії розвитку різних підходів до розуміння сутності освітнього процесу свідчить про те, що пошук адекватних уявлень про нього як про цілісність, тобто максимальну орієнтованість на всебічний розвиток особистості, не отримав у вітчизняній науці однозначного рішення, що пояснюється складністю явища, яким виступає педагогічний процес [10].

В освітньому процесі визначають внутрішній і зовнішній аспекти, що певним чином співвідносяться: «внутрішній зміст освітнього процесу полягає в саморозвитку організму; передача найважливіших культурних надбань і навчання старшим поколінням молодшого є тільки зовнішнім аспектом цього процесу, що прикриває саму сутність його» [10, с. 58], причому «навчання, освіта, привчання, виховання, настанова, умовляння, покарання й інші подібні численні слова означають різні властивості,

методи, прийоми і засоби одного великого цілого – освітнього процесу» [46].

Аналіз наукової літератури свідчить, що автори сучасних концепцій єдині в думці: розкрити суть педагогічного процесу і виявити умови набуття ним властивостей цілісності можна тільки на основі методології системного підходу. При цьому варто розглядати педагогічні об'єкти як системи, тобто визначити склад, структуру й організацію основних компонентів; встановити провідні взаємозв'язки між ними; виявити зовнішні зв'язки системи; виокремити головну систему; визначити функції системи і її роль серед інших систем; встановити на цій основі закономірності і тенденції розвитку системи у напрямі її цілісності. Отже, цілісність завжди має сенс тільки стосовно системних об'єктів, яким і є педагогічний процес [54, с. 103–104].

Розглядаючи цілісний освітній процес як систему, визначимо властиві йому характеристики: цілеспрямованість – провідна мета полягає в підготовці фахівця, формуванні його особистості, таких якостей, що сприятимуть продуктивній професійній діяльності; двобічний характер – у освітньому процесі завжди можна виокремити діяльність двох основних суб'єктів – викладачів і здобувачів вищої освіти; творчий характер – ця характеристика за своєю глибинною сутністю вимагає креативності як від викладача, так і від здобувачів вищої освіти, що проявляється в оновленні змісту, форм, методів освітньо-виховної діяльності педагога і пізнавальної діяльності здобувачів освіти; динамізм – освітній процес є явищем, що розвивається, для нього властиві зміни змісту, дій суб'єктів цього процесу і самих суб'єктів; цілісність – будучи інтегруючою характеристикою освітнього процесу, вона передбачає, що всі його компоненти знаходяться в узгодженому зв'язку і підпорядковані єдиній меті [54, с. 66].

Освітній процес закладу вищої освіти, всі його структурні компоненти ведуть до внутрішніх змін: навченості; вихованості; інтелектуального, морального, емоційного розвитку; підвищення професіоналізму

майбутнього фахівця будь-якого профілю. Будучи цілісним явищем, освітній процес має загальні стійкі зв'язки, закономірності, зміна або порушення їх призводять до дисгармонії в його організації. Варто зазначити, що в освітньому процесі закладу вищої освіти реалізуються, переплітаючись і взаємодіючи, функції, за допомогою яких розвивається освітня діяльність, компоненти якої взаємно впливають один на одного, змінюючись самі і змінюючи інші компоненти.

Серед основних функцій освітнього процесу визначають:

- освітню, призначення якої підвищення рівня навченості студентів;
- виховну – формування переконань, цінностей, установок, ідеалів, якостей особистості;
- розвивальну – розвиток різних сфер особистості (емоційно-вольової, сенсорної, інтелектуальної);
- методичну – відбір форм, методів, засобів, що певним чином вибудовують освітній процес, діяльність викладача і здобувачів вищої освіти;
- аналітико-результативну – аналіз, визначення рівня продуктивності освітнього процесу, підведення підсумків, розробка нових завдань; професійну – об'єднання всіх компонентів педагогічного процесу, турбота про рівень професійної підготовки майбутнього менеджера [64, с. 71].

Системотвірним чинником освітнього процесу виступає його мета, що розуміється як багаторівневе явище. Відомий вітчизняний учений І. Бех вважає, що тільки коли навчальна мета стає особистісно значущою, здобувач вищої освіти починає сам організовувати свою діяльність, спрямовану на досягнення навчальної мети, перетворюючись на суб'єкта навчальної діяльності. Проблемність підходу до системи «суб'єкт (педагог) – об'єкт суб'єктивних стосунків (здобувач вищої освіти)» полягає в складності постановки мети в освітньому процесі і так, щоб вона стала

особистісно значущою, і спрямовувала б на активність здобувач освіти [5].

Якщо мета навчання – сформувати готовність здобувачів вищої освіти до виконання професійних функцій, то досягнення цієї мети повинні забезпечувати організація, зміст, технологія освітнього процесу. Саме від того, що необхідно розвивати в суб'єктові залежить постановка мети і пошук спеціальних шляхів організації освітнього процесу, відбір відповідних методичних засобів і змісту навчання, визначення показників і способів виявлення ефективності. При цьому варто враховувати, що досягнення мети в процесі навчання безпосередньо залежить від усіх складників освітнього процесу і знаходиться в тісному взаємозв'язку з ними [36].

Процес підготовки фахівця у закладі вищої освіти характеризується своїми особливостями: своєрідністю цілей навчання (формування знань, умінь, що забезпечують вдосконалення професійної й управлінської діяльності); своєрідністю об'єкту вивчення; більш високим рівнем пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти; високим рівнем мотивації учіння, високим рівнем рефлексії тих, хто навчається; обмеженістю часу навчання [46].

Педагогічна взаємодія, за твердженням А. Брінклі, Б. Десентс, М. Флемм, О. Сидоренка, означає «взаємну активність викладача і студентів і передбачає: педагогічний вплив; активне сприйняття педагогічного впливу; засвоєння інформації, її персоніфікацію; власну активність студента, яка виражається в його діях у відповідь і впливах на самого себе і на викладача» і є однією з умов ефективності перебігу педагогічного процесу [9, с. 17].

Специфіка педагогічної взаємодії обумовлена тим, що в її процес залучені не лише індивідуально – психологічні особливості особистості педагога, але й особливості здобувачів вищої освіти, без яких діяльність викладача втрачає сенс. О. Сидоренко вважає [9, с. 104], що саме від емоційності педагога залежить успіх педагогічного впливу, вона мобілізує,

спонукає до дій, активує розумову діяльність, концентрує увагу, позитивно впливає на пам'ять, навчає.

Науковці вважають, що за таких умов майбутній фахівець звикає діяти в обстановці реальної різноманітності ситуацій, що вимагають управлінських рішень, долає страх і невпевненість перед незліченною кількістю різних елементів поведінки, реакцій суб'єктів взаємодії. Здобувач освіти не об'єкт, не предмет впливу. Він партнер зі спільної діяльності, що сприяє його особистісному і професійному росту завдяки навчальній взаємодії, взаєморозумінню і співпраці [36, с. 19].

Сутність професійної підготовки, підкреслює Н. Андрущенко, не у «пасивному засвоєнні готового досвіду або в прийнятті обставин, а в перетворенні їх, в перетворенні своєї діяльності і, кінець кінцем, у самозміні» [1, с. 8].

Отже, для майбутніх менеджерів освіти важливим є внутрішні відносини викладач–здобувач вищої освіти, які мають бути орієнтовані на найбільш ефективну взаємодію, на виключення перешкод у реалізації діяльності з того й іншого боку. Це можливо, якщо цілі узгоджені, тобто відбулося самовизначення, якщо внутрішній зміст орієнтований на збагачення завдяки спільним критеріям діяльності, якщо методи відповідають здібностям викладачів і майбутнім менеджерам освіти й покликані забезпечити розвиток майбутнього фахівця в процесі оволодіння способами діяльності.

Варто зазначити, що кожен з цих процесів забезпечує два інших (і забезпечується двома іншими), в чому і проявляється їх єдність і цілісність: тому, якщо навчання відбувається, то воно є і виховним, і розвивальним водночас, що й обумовлює внутрішні процеси зміни навченості, вихованості і розвитку особистості не лише здобувача вищої освіти, але і викладача.

РОЗДІЛ 2

ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Аналіз стану готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності

Готовність майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності передбачає володіння необхідними знаннями і вміннями, системою морально-етичних якостей і ціннісних орієнтацій, що визначають моральне обличчя майбутнього фахівця, використання психолого-педагогічних знання в організації міжособистісної взаємодії, безпосередня участь в освітньому та виховному процесах як майбутнього керівника.

Крім того, в управлінському стилі діяльності майбутнього менеджера освіти варто виокремити такі групи професійно значущих особистісних якостей: мотиваційно-цільові (наявність інтересу, значущість професії для суспільства, наявність соціальної настанови, стійкої мети оволодіти професією менеджера); загально-особистісні (креативність, здатність до самореалізації, здатність до самоуправління, працездатність, інтелігентність); специфічні професійно значущі якості (комунікативно-лідерські здібності, організаторські вміння, підприємливість, конкурентоздатність, професійна самосвідомість); професійно необхідні здібності – індивідуально-типологічні якості особистості (активність, товариськість, емоційна стійкість, соціальна адаптивність, швидкість психічних реакцій) [31].

Ми суголосні з позицією О. Керекеші-Попової, яка у структурі готовності до управлінської діяльності виділяє такі якості, що виступають складовими управлінської діяльності та спрямовані на реалізацію сукупності управлінських функцій, зокрема: інтерес до управлінської

діяльності в закладах освіти, до вивчення управлінських дисциплін; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями та навичками, здобуття управлінських знань, реалізації управлінських здібностей, можливостей, особистісних якостей; ціннісні орієнтації в управлінській діяльності; управлінські вміння та навички, що забезпечують якісну реалізацію управлінських функцій: інформаційно-аналітичні, планувально-прогностичні, організаторські, операційні, діагностувальні, самоменеджменту); наявність досвіду управлінської діяльності (здатність визначати стратегію навчальної діяльності здобувачів освіти та колективу вцілому; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проєктувати цілі, здійснювати планування, організацію та контроль освітнього процесу, виховання, розвитку, навчально-пізнавальної діяльності учня та колективу здобувачі освіти; здатність до прийняття управлінських рішень у стратегічній, тактичній та оперативній перспективі; знання про зміст, методи, форми та технології управлінської діяльності (основи планування й нормування освітнього процесу, власної праці, організації діяльності учнів та власної діяльності, сучасних теорій лідерства та командного управління, видів, методів та засобів управлінського контролю та ін.); сукупність професійно важливих для управлінської діяльності якостей особистості: комунікативні (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичні (гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), вольові (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість), організаторські (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність, спостережливість, лідерство), а також орієнтація на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності (самоменеджмент)) [30].

Таким чином, професійна спрямованість підготовки майбутніх менеджерів освіти є тією основою, на якій утворюється і розвивається готовність майбутніх фахівців до управлінської діяльності.

На наше переконання, готовність до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти характеризується наявністю таких ознак: орієнтація на загальні моральні норми і принципи; наявність інтересу до професії; прагнення до творчої самореалізації; мотивація досягнення успіху; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями і навичками, здобуття управлінських знань; спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності.

Сучасний менеджер освіти відрізняється стратегічним мисленням; знаннями про сутність, функції, форми та способи здійснення управлінської діяльності; знаннями з економічних, фінансових, управлінських дисциплін з організації управління колективом; здатністю до аналізу та проектування реальних проблемних ситуацій, до цілепокладання і вибору ефективних управлінських рішень; знаннями про соціально-психологічні особливості поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну діяльність.

Крім того, досить важливим в управлінській діяльності є наявність моральної стійкості, вимогливості, енергійності, креативності, комунікативно-лідерської якості, товарищескості, організаційно вольові якості (цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, послідовність, відповідальність, рішучість, сміливість, готовність до ризику), емоційна стійкість; рефлексія; впевненість у собі, адекватна самооцінка; емпатійність; демократичність, а також володіння інформаційно-аналітичними, планувально-прогностичними, операційними, діагностичними, організаторськими, комунікативними вміннями; вміннями делегувати повноваження; запобігання конфліктам та їх вирішенню, формування команди, налагодження взаємодії на суб'єкт суб'єктній основі.

Врахування виокремлених особливостей управлінської діяльності дозволяє спланувати і реалізувати завдання констатувального етапу

дослідження з виявлення рівня сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Метою дослідження було визначення стану готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності, який забезпечується в умовах традиційної організації освітнього процесу. Виявлення рівнів сформованості вказаної готовності проводилося з метою управління розвитком професійно важливих особистісних якостей, реалізації індивідуального підходу до здобувачів вищої освіти, а також для організації самопізнання і самокорекції здобувачами вищої освіти свого професійного становлення, активізації їх самоосвіти та особистісно-професійного саморозвитку.

У дослідженні взяли участь 32 здобувачі вищої освіти факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління закладом освіти».

Оцінюючи рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності за виділеними нами ознаками використовувалися діагностичні методики та експертне оцінювання. Так, за допомогою методики визначення спрямованості особистості Б. Басса (Додаток А) ми намагалися виявити до чого особистість прагне, що для неї є найважливішим, цінним, бажаним. Вона містить 30 пунктів, які визначають ставлення індивіда до різних видів діяльності і способів соціальної взаємодії. Респондентам пропонується три способи поведінки в різних ситуаціях, які вони повинні оцінити за ступенем прийнятності, бажаності для себе: від найбільш бажаного до найменш бажаного. Дана методика дає змогу оцінити тип спрямованості індивіда: 1) на себе – орієнтація на самоствердження, кар'єрне зростання, досягнення високого соціального статусу, престижу, визнання серед колег і партнерів; 2) на діяльність – орієнтація на виконання поставлених завдань, отримання високих результатів, досягнення успіху у професійній діяльності; 2) на взаємодію –

орієнтація на формування позитивних міжособистісних стосунків з іншими суб'єктами спільної діяльності, формування позитивного мікроклімату в колективі, налагодження співробітництва і доброзичливих взаємин з партнерами.

Спрямованість особистості на себе характеризується домінуванням мотивів самоствердження, особистого благополуччя, визнання, лідерства, успіху, престижу. Індивідів з домінуванням такої спрямованості цікавить головним чином власна персона, свої інтереси, прагнення і почуття. Водночас їх мало турбують бажання й інтереси інших осіб. У майбутній професії вони цінують передусім можливості для самоствердження, реалізації власних планів і домагань, кар'єрного зростання, досягнення успіху і визнання.

Спрямованість на взаємодію проявляється у прагненні індивіда до спілкування, створення сприятливих умов для міжособистісних стосунків і конструктивної взаємодії з учасниками спільної діяльності. Майбутніх менеджерів освіти з такою спрямованістю цікавить не стільки продуктивність діяльності, скільки формування позитивних міжособистісних відносин з підлеглими й організація комфортного спілкування.

Спрямованість на діяльність (ділова) проявляється в зацікавленості особистості передусім організацією та результатами діяльності. Її цікавить передусім ефективність, продуктивність спільної діяльності, а не комфортні міжособистісні стосунки або власні амбіції.

Зауважимо, що названі види спрямованості зазвичай тією чи іншою мірою характерні для кожної особистості, однак одна з них є домінуючою.

Аналіз результатів, отриманих при допомозі використаної нами методики дав змогу визначити провідні типи спрямованості майбутніх менеджерів освіти. З'ясувалося, що ділова спрямованість є домінуючою у 25,1 % майбутніх менеджерів освіти. Для таких здобувачів вищої освіти характерний підвищений інтерес до засвоєння професійних знань і умінь,

прагнення до професійної самореалізації, розвитку в себе професійно значущих якостей і здібностей, оволодіння сучасними методами і прийомами професійної діяльності. Орієнтуючись на забезпечення максимальної продуктивності професійної діяльності, вони часто недооцінюють значення позитивних міжособистісних стосунків і емоційної підтримки персоналу освітньої установи.

Для 28,1 % майбутніх менеджерів освіти домінуючою є направленість на себе, яка проявляється в прагненні до самоствердження, соціального визнання й особистого успіху. Майбутню професійну діяльність вони розглядають передусім як засіб самоствердження. Інші люди сприймаються й оцінюються в контексті реалізації власних честолюбних намірів, планів і амбіцій. Для здобувачів вищої освіти, зорієнтованих на себе, характерна розвинена уява, мислення, творчі здібності, здатність продукувати нові ідеї, мотивувати інших на їх реалізацію. Такі здобувачі вищої освіти, як правило, прагнуть до лідерства та домінування у колективі. Якщо їх прагнення не знаходять підтримки в інших членів колективу, це може призводити до виникнення емоційної напруженості й конфліктів у стосунках. Водночас здобувачі вищої освіти з особистісною спрямованістю характеризуються зацікавленим ставленням до кар'єрного зростання, прагненням до професійного самовдосконалення та самоствердження.

Для 21,8 % майбутніх менеджерів освіти домінуючою виявилася орієнтація на міжособистісну взаємодію, формування позитивного мікроклімату в колективі, створення емоційно комфортних умов для спільної діяльності. У професійній діяльності вони прагнуть передусім до конструктивного діалогу, взаєморозуміння, співпраці, формування партнерських стосунків з іншими учасниками спільної діяльності. Вони характеризуються такими особистісними якостями, як толерантність, чуйність, емпатія, доброзичливість, тактовність, врівноваженість, товариськість.

Отже, у більшості майбутніх менеджерів освіти домінуючою є орієнтація на себе, дещо менш виражена спрямованість на діяльність і на міжособистісну взаємодію.

Варто звернути увагу на певні особливості динаміки спрямованості майбутніх менеджерів освіти упродовж навчання в ЗВО. На першому році навчання в магістратурі для більшості здобувачів вищої освіти домінуючою є орієнтація на себе, менш виражена орієнтація на взаємодію і на діяльність. На другому році навчання структура типів спрямованості стає більш диференційованою: на перший план виходить спрямованість на діяльність, дещо менш виражена орієнтація на себе. На останньому місці перебуває орієнтація на взаємодію. Таким чином, упродовж навчання поступово підвищується спрямованість майбутніх менеджерів на діяльність і одночасно знижується орієнтація на взаємодію. Така динаміка може свідчити про дещо тривожну тенденцію переорієнтації майбутніх менеджерів освіти на директивну модель управлінської діяльності, що концентрується на досягненні практичних результатів й недооцінює важливість налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії в закладі освіти, формування емоційно комфортних стосунків між членами колективу.

Для виявлення готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти із врахуванням їх орієнтації на загальні моральні норми і принципи, наявності інтересу до професії; прагнення до творчої самореалізації; мотивація досягнення успіху; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями і навичками, здобуття управлінських знань, спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності ми застосовували метод експертного оцінювання. У ролі експертів виступали здобувачі вищої освіти, які мають певний досвід роботи, тобто працюють за фахом (дві особи). Оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності за вищезазначеними ознаками користуючись п'ятибальною

шкалою: 5 – максимальний рівень; 4 – вищий середній рівень; 3 – середній рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 1 – мінімальний рівень.

З'ясовано, що на першому році навчання у магістратурі високий рівень сформованості готовності до управлінської діяльності властивий для 21,8 % здобувачів вищої освіти, середній – для 50,1%, низький – для 28,1 %. На другому році навчання: високий рівень властивий для 28,1 % здобувачів вищої освіти, середній – для 53,1%, низький – для 18,8 %. Таким чином, спостерігається загальна тенденція підвищення рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності на першому та другому роках навчання. Однак, незважаючи на це 18,8 % демонструє низький рівень сформованості готовності до управлінської діяльності.

Крім того, ми намагалися й врахувати яким чином здійснюється розвиток професійно важливих особистісних якостей. Визначаючи такі якості, ми орієнтувалися на результати узагальнюючих досліджень професійно значущих якостей менеджера [22]. Найчастіше дослідники відносять до професійно значущих такі якості менеджера, як: впевненість у собі, домінантність, прагнення до досягнень, креативність, відповідальність, організованість, комунікабельність, толерантність, емпатійність, доброзичливість, емоційна стабільність, стресостійкість, самостійність, підприємливість, готовність до ризику.

Під час визначення готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності за вищезазначеними якостями ми також застосовували метод експертного оцінювання. Експерти за 5-бальною шкалою оцінювали сформованість у здобувачів вищої освіти комплексу професійно важливих якостей: домінантність, впевненість у собі, прагнення до досягнень, креативність, відповідальність, організованість, комунікабельність, толерантність, емпатійність, доброзичливість, емоційна стабільність, самостійність, підприємливість, готовність до ризику, рефлексивність.

З'ясовано, що у здобувачів вищої освіти найбільш розвинуті такі якості: емпатійність (15,6 %), комунікабельність (18,7 %), доброзичливість (21, 8), підприємливість (15,6 %). Відносно низько експерти оцінюють розвиток у майбутніх менеджерів наступних якостей: організованість (12,5 %), прагнення до досягнень (9,3 %), самостійність (6,2 %), готовність до ризику (6,2 %), креативність (12,5 %), толерантність (9,3 %), впевненість у собі (9,3 %). Однак, упродовж професійної підготовки спостерігається тенденція до поступового розвитку таких професійно важливих якостей, як підприємливість, відповідальність, прагнення до досягнень, комунікабельність.

Узагальнивши дані дослідження можемо констатувати, що близько половини майбутніх менеджерів освіти властивий середній рівень сформованості готовності до управлінської діяльності на першому курсі становить 50,1 %, на другому курсі – 51,8 %.

Однак вказані зміни мають порівняно незначний характер, що свідчить про відносну стабільність особистісних якостей як чинника управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Визначення сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності за такими ознаками як: знання сутності, функцій, форм та технологій управлінської діяльності, способів планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності; стратегічне мислення; здатність до аналізу професійних ситуацій та прийняття ефективних управлінських рішень; знання соціально-психологічних особливостей поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну управлінську діяльність, моральних норм і принципів професійної етики менеджера відбувалося також із застосуванням методу експертних оцінок. Оцінювання здобувачів вищої освіти здійснювалося за перерахованими показниками із використанням 5-бальної шкали.

Результати дослідження свідчать, що для більшості майбутніх менеджерів освіти характерний середній рівень готовності до управлінської

діяльності (перший рік навчання – 45,6 %; другий – 49,7 %). Такі здобувачі вищої освіти володіють базовими знаннями про сутність, функції, форми та технології управлінської діяльності, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, моральні норми і принципи професійної етики, соціально-психологічні особливості поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну діяльність. Водночас такі здобувачі вищої освіти зазнають певних труднощів під час аналізу професійних ситуацій, прийняття управлінських рішень, застосування засвоєних знань на практиці. У них також недостатньо розвинене стратегічне мислення, бракує гнучкості й оперативності у прийнятті управлінських рішень та прогнозуванні їх результатів. Високий рівень готовності до управлінської діяльності за визначеними ознаками властивий для магістрантів (16,4 % – перший рік навчання; 22,8 % – другий рік). Такі здобувачі вищої освіти відрізняються стратегічним мисленням, широкими, глибокими, ґрунтовними знаннями про теоретичні основи управління; способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності; соціально-психологічні особливості групової динаміки та взаємодії; вимоги до професійної поведінки менеджера організації, етичні норми і правила управлінської діяльності, загальні способи формування конструктивних взаємовідносин між людьми в освітній установі. Варто підкреслити, що майбутні менеджери освіти, яким властивий високий рівень розвитку готовності до управлінської діяльності, володіють як декларативними, так і процедурними знаннями технологій, способів та прийомів ефективної управлінської діяльності, здатністю творчо застосовувати їх у різних практичних ситуаціях.

Звертає на себе увагу відносно значна кількість майбутніх менеджерів освіти, яким властивий низький рівень готовності до управлінської діяльності за визначеними ознаками (37,6 % – перший рік навчання; 31,6 % – другий рік навчання). Такі здобувачі вищої освіти мають поверхові й фрагментарні знання про сутність, функції, форми та технології

управлінської діяльності, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, соціально-психологічні особливості взаємодії людей в організаціях, недостатньо усвідомлюють зміст і значення моральних норм і принципів професійної етики, відчувають значні труднощі під час аналізу професійних ситуацій і прийняття управлінських рішень.

Ще одним завданням дослідження було з'ясування сформованості готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності за такими ознаками як: наявність інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних; операційних, діагностувальних, організаторських, комунікативних вмінь; вміння делегувати повноваження, запобігати конфліктам та їх вирішенню, формувати команду, налагоджувати взаємодію на суб'єкт суб'єктній основі. Для цього ми використовували такі методи та методики: методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях» (Додаток Б), опитувальник Н. Амяги «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні» (Додаток В).

Ефективність діяльності менеджера освіти значною мірою залежить від його способів поведінки у складних, конфліктних ситуаціях, використовуваних стратегій спілкування і взаємодії з іншими людьми: їх схильності до суперництва або співпраці, ігнорування або загострення конфліктів. Методика Томаса дозволила визначити схильність майбутніх менеджерів освіти до використання різних стилів поведінки в конфліктній ситуації:

- 1) суперництва – прагнення досягти власної мети без урахування інтересів партнерів по взаємодії;
- 2) співпраці – спрямованості на задоволення потреб усіх учасників взаємодії;
- 3) компромісу – часткової відмови від власних інтересів заради підтримання конструктивних стосунків і досягнення спільної мети;
- 4) уникнення – відмови від розв'язання проблеми, її ігнорування;

5) пристосування – відмови від задоволення власних потреб та інтересів заради інтересів партнера по взаємодії.

За результати цієї методики виявилось, що більшість майбутніх менеджерів освіти у конфліктних ситуаціях орієнтується на стилі співпраці, пристосування та уникнення. Звертає на себе увагу порівняно високий рівень орієнтації здобувачів вищої освіти на стиль суперництва, що свідчить про їх налаштованість на конфронтаційну модель поведінки. Становить інтерес аналіз відмінностей у використанні різних стилів поведінки в конфліктних ситуаціях здобувачами освіти різних курсів. Виявилось, що здобувачі вищої освіти першого року навчання надають перевагу стилям пристосування і уникнення, що свідчить про їх невпевненість у собі і пов'язану з цим схильність ігнорувати конфліктні ситуації або відмовлятися від їх вирішення. На другому році навчання здобувачі вищої освіти більш схильні розв'язувати конфліктні ситуації за допомогою стилів компромісу і співпраці. Ці стилі дають змогу зберегти партнерські стосунки, уникнути зайвих витрат сил і енергії на вирішення міжособистісних проблем, спрямувавши їх на реалізацію більш важливих завдань спільної діяльності.

Важливе значення для управлінської діяльності має здатність майбутнього менеджера освіти контролювати своє спілкування, виявляти гнучкість і креативність у вирішенні комунікативних проблем, керувати враженням, яке він справляє на навколишніх людей. Рівень сформованості цієї здатності у майбутніх менеджерів освіти ми визначали за допомогою опитувальника «Здатність до управління само презентацією в спілкуванні», який дає змогу оцінити сформованість комплексу важливих комунікативних умінь: оцінювати ситуацію взаємодії, цілеспрямовано змінювати з урахуванням її особливостей способи спілкування, координувати свої дії з поведінкою інших суб'єктів, налагоджувати конструктивні стосунки з партнерами по взаємодії, забезпечувати адекватний зворотний зв'язок у спілкуванні, дотримуватися творчого підходу у розв'язанні проблемних ситуацій, мотивувати інших людей до співпраці, виявляти впевненість та

ініціативу у спілкуванні, швидко приймати рішення, цілеспрямовано впливати на учасників взаємодії, забезпечувати самопрезентацію й викликати позитивне ставлення співрозмовників.

Методика «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні» (Додаток Г) складається з 25 тверджень щодо способів реагування особистості на різнопланові ситуації міжособистісної взаємодії. Вона дає змогу визначити осіб, які спроможні ефективно керувати враженням, яке вони справляють на навколишніх людей, а також тих, хто не вміє управляти власним спілкуванням, керується стабільними внутрішніми настановами і не здатний до цілеспрямованої самопрезентації, формування у навколишніх людей певного враження про себе. Людина, здатна до свідомої самопрезентації у спілкуванні, володіє широким репертуаром соціальних ролей і комунікативних умінь, добре розуміє особливості різних ситуацій соціальної взаємодії та може гнучко й адекватно поводитися у них.

Отримані результати засвідчують, що високий рівень комунікативного контролю властивий лише для 28,1 % майбутніх менеджерів освіти. Такі студенти демонструють гнучкість у спілкуванні, враховують особливості різних соціальних ситуацій, вміють пристосовуватися до різних співрозмовників, налаштовані на діалог і взаєморозуміння у спілкуванні, швидко адаптуються до різних соціальних ролей, реагують на зміни обставин, можуть доволіно викликати у партнерів певне враження про себе, формувати власний імідж. У спілкуванні вони зазвичай виявляють тактовність, делікатність і врівноваженість, ретельно оцінюють свої слова, прогнозують можливу реакцію співрозмовника, постійно здійснюють рефлексію власної поведінки.

Для порівняно значної кількості здобувачів вищої освіти (34,3 %) властивий середній рівень сформованості комунікативного контролю. Такі здобувачі вищої освіти під час спілкування намагаються враховувати особливості конкретної ситуації, демонструють спрямованість на співрозмовника, враховують його емоційний стан, розуміють контекст

спілкування, прагнуть до конструктивної міжособистісної взаємодії. Їм притаманна гнучкість у міжособистісному спілкуванні, що виявляється в здатності змінювати власний стан у відповідності з особливостями соціального контексту, доречно використовувати різноманітні засоби комунікації, впливати на співрозмовника з урахуванням конкретних обставин, формувати позитивний мікроклімат для продуктивної взаємодії з партнерами. Вони також прагнуть перебувати в центрі уваги, лідирувати, виявляють комунікативну ініціативу й активність.

Чимало здобувачів вищої освіти (37,6 %) демонструють низький рівень контролю спілкування, що знаходить вияв у його недостатній гнучкості, шаблонності. Такі здобувачі вищої освіти почувають себе впевнено в звичних ситуаціях, що потребують типових, усталених способів поведінки, коли спілкуються з добре відомими співрозмовниками. Як правило, вони є відкритими і прямолінійними у спілкуванні, відкрито виявляють свої погляди, емоції й почуття, ставлення до людей, у зв'язку з чим їх нерідко вважають конфліктними у стосунках. Зазвичай вони дотримуються своєї позиції навіть, якщо у певних обставинах їх звична манера поведінки є недоречною. У соціальних ситуаціях, які потребують гнучкого й швидкого реагування, вони можуть поводитися неадекватно. Такі здобувачі вищої освіти відчують значні труднощі у спілкуванні, оскільки їм важко здійснювати само презентацію і керувати враженням, яке вони справляють на співрозмовників.

Таким чином, на основі узагальнення отриманих результатів ми визначили три рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності: низький, середній, високий. Узагальнені результати про рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності наведено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнені результати рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності

Рівні		
Високий (всього осіб)	Середній (всього осіб)	Низький (всього осіб)
21,8 % (7)	50,1 % (17)	28,1 % (9)

Для здобувачів вищої освіти з низьким рівнем готовності до управлінської діяльності (28,1 %) характерні поверхові, значною мірою інтуїтивні й фрагментарні уявлення про сутність, функції, форми та технології управління освітньою установою, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, механізми реалізації управлінських рішень. У своїй діяльності вони орієнтуються переважно на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно прийняті, недостатньо усвідомлювані норми і принципи спілкування. здобувачі вищої освіти характеризуються також низьким рівнем сформованості професійно важливих особистісних якостей, а також поверховим інтересом до майбутньої професійної діяльності. Через недостатню сформованість стратегічного мислення, інформаційно-аналітичних і планувально-прогностичних умінь такі студенти не можуть швидко адаптуватися до мінливих ситуацій професійної діяльності, оперативно приймати управлінські рішення й визначати шляхи їх реалізації.

Здобувачі вищої освіти із середнім рівнем готовності до управлінської діяльності (50,1 %) виявляють інтерес до майбутньої професії, загалом позитивно ставляться до навчання, проте мають стереотипні уявлення про менеджера організації. Вони володіють базовими знаннями, необхідними для ефективного управління організацією, які, однак, мають репродуктивний характер. Здобувачі вищої освіти здатні їх застосовувати у типових ситуаціях професійної діяльності, але зазнають значних труднощів,

коли необхідно самостійно приймати управлінські рішення й обирати способи та прийоми діяльності у нових, нестандартних умовах. Професійні ціннісні орієнтації таких здобувачів вищої освіти характеризуються певною дисгармонійністю, що проявляється в односторонній спрямованості на цінності діяльності, самоствердження або міжособистісної взаємодії.

Здобувачі вищої освіти, яким властивий високий рівень готовності до управлінської діяльності (21,8 %), характеризуються розвинутим стратегічним мисленням, ґрунтовними знаннями про сутність, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю діяльності персоналу, соціально-психологічні особливості поведінки груп, які займаються спільною діяльністю, моральними нормами і принципами професійної діяльності менеджера, вимогами до його особистості. Вони володіють здатністю до аналізу професійних ситуацій і прийняття ефективних управлінських рішень, високим рівнем професійних домагань, спрямованістю на формування позитивних міжособистісних стосунків з партнерами по спільній діяльності, прагненням до професійної самореалізації. Здобувачі вищої освіти характеризуються також розвиненістю необхідних для успішної управлінської діяльності особистісних якостей (відповідальності, самостійності, підприємливості, рефлексивності, організованості, креативності, впевненості у собі) та умінь (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, операційних, діагностувальних, організаторських, комунікативних), які можуть адекватно застосовуватися ними у різних ситуаціях професійної діяльності.

Отже, характерним чинником підвищення ефективності навчання у закладі вищої освіти є безумовно створення таких психолого-педагогічних умов, в яких здобувачі вищої освіти можуть зайняти активну особистісну позицію і в якнайповнішій мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, що відображається в свідомому ставленні до навчання, прагненні до навчальної взаємодії, не може

відбутися акт пізнання. Тому повинно йтися про рівень і зміст активності здобувача вищої освіти, обумовленої тим або іншим методом навчання: активністю на рівні сприйняття і розуміння; уявою і творчим мисленням; активністю відтворення; створенням нового; соціальною активністю.

Вважаємо, що ефективне формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти можливе за таких умов: застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти.

2.2. Обґрунтування шляхів формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності

Великого значення у вирішенні питань підвищення якості та ефективності управління, розробки та впровадження нових управлінських технологій набуває якість професійної підготовки майбутніх менеджерів. Саме тому проблема формування готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти набуває значної актуальності, оскільки від її успішного вирішення багато в чому залежить ефективність майбутнього розвитку Української держави.

Із цього випливає, що одним із пріоритетних завдань підготовки майбутніх менеджерів до професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти є формування їхньої готовності до управлінської діяльності. Саме в процесі підготовки до професійної діяльності в майбутніх фахівців формуються навички ефективного роботи в середовищі, що динамічно змінюється, бажання вдосконалювати та розвивати власний управлінський потенціал.

Вважаємо, що управління є видом професійної діяльності, що пов'язане з керівництвом людьми. Його завданням є організація роботи з

підлеглими, спрямованої на досягнення поставлених цілей. Для її успішного здійснення керівник має вміло організовувати планування, ухвалювати й приймати оптимальні рішення, використовувати свої здібності, досвід, знання для ефективного управління, контролювати діяльність людей, делегувати підлеглим завдання, мотивувати їх для досягнення поставлених цілей тощо.

З огляду на вищезазначене вважаємо зацентувати на ефективності застосування системи проблемних ситуацій, що моделюють змісті управлінської діяльності майбутнього менеджера освіти.

Професійно спрямоване навчання передбачає необхідність його організації як досвіду діяльності, що адекватно відображає психологічну структуру і зміст професійних умінь. Відомо, що професійна діяльність складається з низки ситуацій, у кожній з яких фахівець вирішує проблеми, що активізують його професійне мислення, виконує функції, що вимагають професійно значущих якостей особистості. Відповідно, в процесі навчання здобувач вищої освіти повинен під час навчальних занять здійснювати квазіпрофесійну діяльність в умовах, які моделюють типові професійні ситуації, що лежать в основі майбутньої діяльності менеджерів [8].

Найважливішою ознакою змістового аспекту проблемної ситуації є відображення об'єктивних суперечностей, що закономірно виникають у процесі пізнання і будь-якої діяльності, що є джерелом руху і розвитку у будь-якій сфері [71]. Для того, щоб здобувач вищої освіти у ході освітнього процесу міг розвивати свої особистісні якості, а не тільки отримувати відомості з різних наукових галузей, він має бути включений у «ситуацію діяльності», під якою розуміється «частина навчально-виховного процесу, що стимулює різнобічну діяльність студентів» [16, с. 86]. О. Топузов стверджує, що моделювання ситуацій життєдіяльності людини в навчанні відображає зв'язок процесу навчання з іншими широкими соціальними процесами, оскільки це – «одиниця аналізу способу життя людини» [69, с. 58]. Таким чином, одним з інструментів формування готовності

майбутнього професіонала до управлінської діяльності, що допомагає забезпечити організацію практичного використання здобувачами вищої освіти теоретичних знань в умовах, що моделюють форми майбутньої діяльності, предметний і соціальний її контексти, є система проблемних навчальних ситуацій.

Проблемна ситуація визначається в літературі [47; 65] як психічний стан розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, що характеризується потребою і зусиллями здобувача вищої освіти виявити, «відкрити» і засвоїти нове, невідоме ще для нього знання, що міститься в навчальному предметі і необхідне для вирішення навчальної проблеми. Таким чином, проблемна ситуація не зводиться ані до характеристики суб'єктивного стану здобувача вищої освіти, що переживає деяке інтелектуальне утруднення, ані до особливостей навчального матеріалу. Проблемна ситуація – це сукупність параметрів, що описують стан особи, що включена як суб'єкт у навчально-пізнавальну діяльність, організовану особливим чином. Інакше кажучи, проблемна ситуація – це характеристика суб'єкта і його оточення. Таке оточення створюється викладачем (суб'єктом навчання), ним же опосередковується і активність здобувача освіти [47, с. 24].

Проблемна ситуація виникає, коли є динамічна суперечлива ситуація взаємодії суб'єкта і об'єкту, що обумовлюється усвідомлюваною особистістю необхідністю пізнати об'єкт. Взаємодія відображається в мисленні як образ, набуває властивості поновлювати об'єкт моделі в суб'єктивній формі [47]. Включення в проблемну ситуацію можна охарактеризувати як стан людини, що поставила питання самій собі про невідоме для неї знання, спосіб розумової дії або принцип вирішення навчальної ситуації [69, с. 57]. За умов характеристики проблемної ситуації показником її складності стає не просто міра новизни засвоєваних знань, а та міра узагальнення, якої повинен досягти здобувач вищої освіти у процесі виявлення нового знання. Іншим елементом проблемної ситуації є

можливості здобувача освіти, що містять і досягнутий ним рівень знань, і його творчі здібності.

Переконані у тому, що застосування системи проблемних навчальних ситуацій сприятиме розвитку творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації, використання знань у навчальних і практичних умовах. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями.

Професійна діяльність складається з низки ситуацій, в кожній з яких фахівець вирішує проблеми, які активізують його професійне мислення, виконує функції, що вимагають тих або інших професійно цінних якостей особистості. Отже, в процесі професійної підготовки майбутній фахівець у межах навчальних занять повинен здійснювати професійну діяльність, що моделює не умови передачі і прийому навчальної інформації, а ситуації професійної дії, що вимагають включення в аналіз цих ситуацій і ухвалення кваліфікованих професійних рішень. Кожне з прийнятих рішень, обумовлене специфікою змістового аспекту проблемної ситуації, безперечно, сприятиме формуванню певних особистісних якостей.

Проблемна ситуація, що виникає перед майбутнім менеджером освіти, стимулює його інтелектуальну діяльність, змушує по-новому оцінити ситуацію і свою позицію, скоригувати поведінку і реакцію у відповідь. Майбутні менеджери освіти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, володіти вміннями і навичками постановки і вирішення інтелектуальних завдань, доведення і спростування певних положень, що стосуються відстоювання своїх поглядів, демонстрації компетентності. Це означає єдність теорії і практики в роботі, використання отриманих знань як засобу діяльності в умовах, що моделюються на заняттях.

Розрізняють ситуації засвоєння знань, ситуації осмислення «чужого досвіду» і ситуації з набуття власного досвіду [71]. У першому випадку здобувачі вищої освіти просто «черпають» знання. В процесі ситуацій

другого типу знання отримуються шляхом спостереження здобувачів освіти за діями інших. У ситуаціях третього типу джерелом цих, необхідних для реалізації цілей навчання, ситуацій є особиста діяльність і досвід здобувача вищої освіти, його взаємодія з іншими учасниками навчальної взаємодії.

Ключовим завданням менеджменту, формування готовності до управлінської діяльності є набуття здобувачами вищої освіти вмінь подолання складних життєвих ситуацій. Навчальні справи мають розкривати складність життєвих ситуацій, що покликане забезпечити досягнення мети отримання реальних практичних управлінських умінь. Реалізм модельованих ситуацій і труднощі, з якими здобувачі вищої освіти стикаються у межах цих ситуацій, мають свою «ціну»: вони можуть ще більше їх «заплутати», позбавити чітких уявлень щодо тих чи інших питань і тим самим зашкодити освітньому процесу. Так може статися, якщо викладач не управляє проблемними ситуаціями, не дотримується педагогічних умов їх впровадження в освітній процес. У разі ж, коли викладач уміло управляє модельованою ситуацією, її складність є одночасно і стимулом до набуття знань, і засобом для їх засвоєння.

Проблемні ситуації виникають не завжди, а лише в певних випадках, передусім «тільки тоді, коли навчальний матеріал сформований особливим чином» [29, с. 39]. Формулювання матеріалу, що виступає основою створення проблемної ситуації, повинне відповідати таким дидактичним вимогам: рівню підготовленості і можливостям тих, хто навчається; питання і завдання мають бути сформульовані з урахуванням інтересу, минулого досвіду здобувачів вищої освіти, засновані на раніше засвоєних знаннях, проте проблема має бути новою і спрямовувати пізнавальну діяльність на пошук, дослідження; «проблемна ситуація повинна містити в собі властивості динамічності. Вирішення основної проблеми повинно відбуватися на тлі вирішення ланцюга супідрядних проблем, що впливають одна з одної і відображають причинно-наслідкові відношення між явищами, що вивчаються, і процесами» [24 с. 97; 26]; формулювання і

постановка проблеми не мають бути штучним «нав'язуванням» здобувачам освіти того або іншого завдання, а подані так, ніби викликані самим ходом вивчення матеріалу [71, с. 61–62].

Навчальну проблемну ситуацію можна охарактеризувати як психічний стан розумової взаємодії цього суб'єкта (здобувача вищої освіти, групи) з об'єктом (проблемою) під керівництвом іншого суб'єкта (викладача). У навчальній проблемній ситуації виникають відношення типу «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт». Такі відношення можна описувати відповідно до загальних уявлень про структуру діяльності. Подібно до того, як в процесі діяльності можна визначити мотиваційно-потребнісну сферу і виконавчу, в проблемній ситуації виокремлюють мотиваційний і предметно змістовний аспекти [69, с. 59]. Мотив – пускова ланка діяльності, він подібний до стартера, але «мотором проблемної ситуації є процес перетворення предмета, що відбувається в предметно змістовній сфері. У навчально-пізнавальному процесі, побудованому за ознаками проблемності, провідною групою мотивів є пізнавальні. Формування мотивів – лише одне із завдань навчання, у тому числі проблемного, успішність же його визначається логікою і змістом діяльності здобувача вищої освіти. Найважливіша ознака змістового аспекту проблемної ситуації – відображення об'єктивних суперечностей, що закономірно виникають у процесі пізнання і проектуються у професійну діяльність майбутніх менеджерів освіти.

Основні зусилля викладачів зазвичай спрямовані на те, щоб стимулювати активне залучення майбутніх менеджерів освіти у процес навчання. Розумова, фізична й емоційна активність здобувачів вищої освіти зростають у міру поступового просування проблемних ситуацій від легшого рівня складності до складнішого. Здобувачі вищої освіти можуть попросити викладача виступити експертом за умов знаходження ними несподіваних додаткових фактів, що суттєво впливають на розвиток подій. Таким чином, навчання не зводиться до простого однобічного пасивного отримання знань,

і джерела знань не є традиційно очевидними. У такому разі викладач розглядається як одне з джерел отримання знань, як «модель», на досвіді якої здобувачів освіти вчать, як учасник процесу набуття здобувачами вищої освіти власного досвіду. Майбутні менеджери освіти отримують можливість спостерігати дії інших, апробувати свої професійні вміння, тобто набувати власного досвіду. При такому підході розвиваються творчі здібності майбутніх менеджерів освіти, забезпечується адекватна підготовка особистості до вимог, що швидко змінюються. За словами М. Кноулза, «ми повинні витягати знання з усього, що ми робимо, ми повинні розглядати будь-який отриманий нами досвід як досвід набуття знань... Навчання означає використання всіх ресурсів – у навчальному закладі або поза ним – для нашого особистісного росту і розвитку» [78, с. 103].

Більшість описаних проблемних ситуацій можна звести до випадків нестачі або надлишку теоретичної або фактичної інформації. Аналіз проблемної ситуації повинен перетворити її на проблемне завдання. У навчанні проблемне завдання розпочинається з проблеми, а остання – з проблемного питання. Зазвичай для вирішення складної проблеми необхідно розчленувати її на підпроблеми, побудувавши їх певну послідовність. Серія проблемних питань повинна перетворити проблемну ситуацію на проблемне завдання – в модель пошуку рішення.

Створення і використання проблемних ситуацій у навчанні повинно відповідати специфічним особливостям навчального предмета, тим дидактичним цілям, що формулюються освітньою програмою. Процес відкриття нових знань в основних типах проблемних ситуацій підкоряється загальним психологічним закономірностям процесу мислення, конкретні ж способи створення проблемних ситуацій у різних навчальних дисциплінах надзвичайно специфічні.

Метод професійних проблемних ситуацій використовується в практиці викладання менеджменту з метою формування в майбутніх

фахівців готовності до управлінської діяльності, застосування теоретичних знань на практиці.

У підготовці майбутніх менеджерів освіти поширення отримав метод «case-stady», визнаний одним з найефективніших методів навчання. Проблемні ситуації («кейси») потрібні для аналізу й узагальнення інформації, заснованої на фактах реального життя. «Кейси» створюються для того, щоб стати предметом обговорення в аудиторії, а не для того, щоб виявити ефективність або неефективність керівництва. Вони допомагають приймати управлінські рішення в складних ситуаціях. «Кейси», як правило, проєктуються на реальний фактичний матеріал. Створені таким чином навчальні ситуації дають можливість перевірити і краще зрозуміти ефективність і обмеженість концепцій і теорій шляхом перенесення абстрактних ідей у реальне життя. Здобувачі вищої освіти формулюють альтернативні шляхи вирішення проблем, називають можливі пріоритети цих альтернатив, включаючи перспективи перешкод на шляху їх успішної реалізації, вказують найбільш прийнятні способи вирішення завдання і, спираючись на теорію, захищають свої позиції [43, с. 104].

Нині, ефективність методу «case-stady» зростає, оскільки є ефективним у вирішенні проблемної ситуації, яка в основному пов'язана з реконструкцією способів здійснення професійної діяльності. За цих умов великого значення набуває ситуативний рівень вирішення проблемної ситуації, пов'язаний із з'ясуванням причин виникнення суперечності і способів його зняття і подолання. Ситуативний рівень проблемності характеризується, передусім, особливостями врахування певних емоційних станів особистості з метою успішного вирішення утруднення [71, с. 44]. Проте, необхідно також усвідомлювати необхідність зміни, вдосконалення деяких особливостей особистості. Проблемні ситуації, що виникають у ході практичної діяльності фахівця, змушують його «піднятися» на рівень, з якого він міг би проаналізувати самого себе не лише в ролі виконавця, але в ролі людини, що програмує виконавську діяльність інших [26]. Такий стан

суб'єкта відображається в пошуку засобів цілеспрямованого формування своїх професійно значущих особистісних якостей, розробці програм подальших самозмін, саморозвитку, самоврядування особистісним ростом, тобто усвідомлення особистістю надситуативної проблемності. Реалізація надситуативної проблемності дозволяє не лише поставити діагноз власних особистісних і професійних проблем, але і гіпотетично пропрацювати конкретні способи активізації внутрішніх ресурсів, вольового й емоційного налаштування, виходячи зі свого досвіду [63]. Таким чином, рівні вирішення проблемних ситуацій – це дослідження не характеристик фахівця як особистості, а виявлення характеристик його як суб'єкта діяльності, тобто суб'єктних характеристик. Навчання з використанням проблемних ситуацій спонукає майбутніх менеджерів займати активну позицію, формує вміння брати на себе відповідальність за свої рішення.

Нині, особливо значущою стає здатність майбутнього менеджера освіти прийняти правильне управлінське рішення у вирішенні певної проблемної ситуації. Ефективним, на нашу думку, можливе виконання такого завдання. Здобувачі вищої освіти отримують теки з однаковим набором документів, що стосуються діяльності певної освітньої установи або підрозділу, в ролі керівника якого кожен з них виступає на цьому занятті. Необхідно на підставі розрізної інформації, що поступає з окремих документів, скласти уявлення про ситуацію, що виникла на керованому об'єкті, зробити висновки і ухвалити низку рішень, тобто знайти вихід з «інформаційного лабіринту». Ухвалення правильного рішення сприяє формуванню здатності у майбутніх менеджерів освіти діяти в умовах невизначеності, розвитку вмінь швидкого адаптування, адекватного реагування на зміни.

Проблемні ситуації можуть бути пов'язані з виникненням конфліктів під час вирішення нестандартних професійних ситуацій. Причина багатьох нестандартних проблем – конфлікти. В їх вирішенні (саме розв'язанні, а не втечі від них) також проявляється вміння керівників об'єднувати різні

вимоги, тобто комунікативні здібності, необхідність у яких обумовлена вже тим, що справами установи займається безліч різних людей і у кожного з них є або можуть бути свої ідеї. Якщо вони стикаються з іншими ідеями, тим краще, тому що це може дати добрі результати на більш високому рівні. Розбір конфліктної ситуації в керованій системі на занятті, в основі якої лежать протилежні погляди на вирішення однієї проблеми, повинен привести до певних висновків. В даному випадку проблемна ситуація виникає на основі зіставлення різних поглядів, позицій. Такі проблемні ситуації розвивають у майбутніх менеджерів освіти креативність, тобто здатність до творчого вирішення завдань. За участю викладача майбутні менеджери повинні вчитися моделювати і показувати приклади різноманітних проблемних ситуацій, роз'яснювати загальні способи їх аналізу, поступово залучаючи самих здобувачів вищої освіти до цього аналізу.

Саме при вивченні основних компонентів циклу професійної підготовки основним завданням є визначення форм і методів роботи з проблемними ситуаціями. Для цього необхідно забезпечити певний рівень знань, що вимагає певного мистецтва від викладачів, використання конкретних проблемних ситуацій. «Педагогічний засіб» – це комплекс форм, методів, педагогічних ситуацій, що забезпечує формування готовності майбутніх менеджерів до застосування спеціальних умінь в управлінській діяльності.

Розглянемо детальніше особливості педагогічних ситуацій. Існує декілька варіантів технологій використання педагогічних ситуацій. Ситуації поділяють на ситуації-стимули і ситуації-вправи; орієнтовно-аналітичні, проєктувальні, цілепокладальні і практико-імітаційні; ситуації засвоєння типового змісту діяльності, ситуації з елементами вибору варіанту діяльності, ситуації розвитку самосвідомості через спілкування з іншими, ситуації саморегуляції; аналітичні, конструктивні, операціональні [54].

Варто використовувати такі ситуаційні педагогічні завдання: ілюстративні, функціональні і стратегічні, що розрізняються за мірою складності, усвідомленості застосування знань у подальшій управлінській діяльності. Ілюстративні завдання орієнтовані на формування професійного мовлення і вміння ідентифікувати проблему в конкретній ситуації. Ці завдання можуть включатися в матеріал лекції з метою: організації обговорення матеріалу, що вивчається, перевірки ступеня розуміння здобувачами вищої освіти матеріалу, що викладається, через письмовий розбір міні – ситуацій безпосередньо на лекції. Функціональні завдання відповідають чітко окресленій галузі, що вимагає від здобувача вищої освіти знання теоретичних розділів відповідної дисципліни. Водночас у завдання вводиться інформація, яка має суперечливий характер, що посилює чинник невизначеності при виборі рішення. Особлива увага при виборі правильного рішення приділяється аргументації і міри доказовості обраного рішення. Ці завдання орієнтовані на розвиток готовності до інновацій завдяки предметним знанням. Стратегічні завдання характеризуються наявністю множини суперечливих критеріїв вибору, обумовлених неможливістю визначення впливу нестабільних чинників, що присутні в реальних ситуаціях. Вони орієнтовані на формування готовності до інновацій завдяки концептуальним знанням і тим самим працюють на формування готовності до управлінської діяльності.

Під час вирішення таких завдань в аудиторії виникає потреба «програвання» запропонованих рішень, що забезпечує ефективність осмислення управлінських умінь. Під час вирішення стратегічних завдань працює «команда», що обирає стратегію активного перетворення середовища і розв'язання проблем.

Технологія ухвалення командного рішення в проблемній ситуації складається з декількох етапів:

1. Цілепокладання – визначення цілей дій. Треба визначити потреби, що виникають у команді в зв'язку з проблемною ситуацією. Їх задоволення і буде метою вирішення проблемної ситуації.

2. Опис ситуації – з'ясування всіх умов, за яких діє команда, і складання повної картини командного бачення проблемної ситуації з інформації, якою володіє кожен член команди.

3. Визначення проблеми – виокремлення і групування тих проблем, що просувають команду до досягнення поставлених цілей. У процесі створення списку може виявитися, що якась проблема перестала бути такою через свою неактуальність, і навпаки, те, що раніше здавалося дрібним утрудненням, переросло в ключову проблему.

4. Створення теоретичного проєкту – планування дій, спрямованих на вирішення виокремлених проблем, за умов оперування не конкретними предметами, а теоретичними поняттями, символами і абстракціями. Це ідеальна схема, в якій відображені принципи рішення подібних проблемних ситуацій і шляхів їх реалізації.

5. Створення робочого проєкту – детальний конкретний опис необхідних дій, спрямованих на рішення пакету проблем команди, обов'язків кожного члена команди з реалізації цього пакету, графік виконання цих обов'язків.

6. Реалізація – виявлення недоліків розробки вирішення проблемної ситуації, визначення помилок у реалізації робочого проєкту.

Таким чином, важливо те, що вирішення управлінських завдань не піддається стандартам, оскільки в професійній діяльності від менеджера освіти вимагається ефективно використання отриманих знань в окремо взятій ситуації відповідно до своїх комунікативних умінь. Особистісне ставлення до ситуації має розглядатися як необхідний елемент професійного мислення. Професійні вміння дозволяють менеджерів адекватно реагувати на дії своїх підлеглих, добре орієнтуватися в реальності і можливості вирішення проблеми. Готовність майбутніх менеджерів

застосовувати професійні вміння під час вирішення управлінських завдань дозволить їм виробляти свій стиль управління. Відповідно до алгоритму розбору «ділових ситуацій» [53], здобувачі вищої освіти в ролі менеджерів повинні не лише оцінити ситуацію, що зображена на малюнку, але і сформулювати відповідь, адекватну, на їх погляд, цій ситуації. За результатами відповідей, отриманих під час використання інтерперсональної діагностики Т. Лірі, кожен може для себе вирішити, до якого типу керівника він може себе віднести, які позитивні і негативні риси притаманні цьому стилю управління, в яких ситуаціях і яким чином краще поводитися, щоб найефективніше вирішити те або інше завдання.

Отже, дидактичний засіб, що слугує цілям управлінської підготовки майбутніх фахівців-менеджерів, є педагогічною конструкцією, що містить три типи педагогічних ситуаційних завдань: ілюстративні, функціональні та стратегічні (Додаток Е). Таким чином, педагогічні завдання вказаних типів є результативними у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності, а саме, формують вміння аналізувати і вирішувати управлінські завдання; вміння знаходити виходи з конфліктних ситуацій; розкривають і розвивають творчі здібності здобувачів вищої освіти у сфері майбутньої управлінської діяльності; сприяють працювати майбутніх фахівців в гурті, колективі, оскільки робота менеджера освіти пов'язана з діяльністю в системі «Людина-Людина».

Отже проблемні ситуації (кейси) є ефективним інструментарієм, що застосовується з метою узагальнення отриманих знань і вмінь при дослідженнях, що базуються на фактах реального життя. Переваги цього методу полягають у можливості всебічного розгляду проблеми із залученням матеріалу з різних, вже пройдених студентами, тем. Вирішення практичних ситуацій повинно поєднуватися з іншими активними методами навчання. Різноманітність видів діяльності на практичних заняттях (ділові ігри, ситуаційні завдання, перехресні опитування, тестування, використання різних форм позааудиторних самостійних робіт) дозволяє інтенсифікувати

процес навчання, активізувати творчий потенціал здобувачів вищої освіти, формувати готовність до управлінської діяльності у майбутніх менеджерів освіти.

Важливим, у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності, є застосування активних методів навчання.

Застосування активних методів навчання вимагає від викладача створення проблемних ситуацій і організації дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, від здобувачів – самостійного вирішення проблемних ситуацій, пошуку нових джерел знань. Проблемне навчання забезпечує розвиток творчих здібностей фахівців, що особливо важливо у зв'язку з ростом частки розумової праці і творчих рішень в усіх сферах діяльності. Для творчості характерне відкриття нового: нових об'єктів, предметів діяльності, способів їх перетворення – всього, що пов'язано з вирішенням проблем, – нестандартних завдань, що вимагають відкриття або застосування нових методів рішення і нових знань.

Відомо, що істотним недоліком освітнього процесу є пасивна і недостатньо творча позиція здобувачів вищої освіти. Гнучкість, швидка адаптація до ситуації, що склалася, адекватна реакція на зміни, вміння діяти в умовах невизначеності, в складній і суперечливій обстановці, отже, тільки активна, творча позиція дозволить відбутися справжньому менеджеріві. Варто робити акцент на тому, щоб допомогти майбутнім менеджерам самим освоювати знання в життєвих умовах, що постійно змінюються. В цьому випадку діяльність викладача виступає як одне з численних джерел набуття знань, а навчання в аудиторії – як один з варіантів навчання. Необхідно у майбутніх фахівців-менеджерів розвивати здібності розпізнавання потенційних можливостей для навчання в будь-якому набутому досвіді [58].

Розвиток професійного мислення майбутніх менеджерів освіти – це формування творчого, тобто за своєю суттю проблемного підходу до вирішення професійних проблем. Підготовка фахівця-менеджера у закладі вищої освіти спрямована на формування готовності до виконання

управлінських дій: вміння самостійно побачити і сформулювати проблему, висунути гіпотезу щодо її вирішення, знайти або винайти спосіб її перевірки, зібрати дані, запропонувати методiku їх обробки, проаналізувати їх, створити рекомендації-висновки. Якщо це колективна робота, менеджер повинен побачити проблему в цілому, етапи і аспекти її вирішення, свою роль у цій справі. Для успішного застосування проблемного навчання у закладі вищої освіти треба зважати як на спеціальні цілі навчання (предметна підготовка), так і психолого-педагогічні цілі (загальні і специфічні). Головна психолого-педагогічна мета проблемного навчання – розвиток професійного проблемного мислення – завжди специфікується конкретною діяльністю [62, с. 176].

Для організації продуктивної навчальної діяльності майбутніх менеджерів освіти варто використовувати три класи засобів мислення і діяльності: логіко-технічні вирішення проблем (ситуації, завдання), що містять технологію; соціотехнічні, орієнтовані на інтенсифікацію колективної мисленнєвої діяльності; психотехнічні, що дозволяють подолати обмеження людини, розкрити, актуалізувати і розвинути її здібності.

До логіко-технічних засобів належать технології ухвалення управлінських рішень і низка технік мислення: аналіз, синтез, рефлексія, проблематизація, вирощування ідеї, критика, заперечення. Соціотехнічні засоби передбачають організацію групової роботи і дискусії. Програма групової роботи містить процедури групоутворення, позиційної динаміки, співпраці, змагання, конфлікту. Психотехнічні засоби орієнтовані на розвиток організаційних умінь і навичок, пошук і представлення продуктивних форм ситуаційної поведінки і містять тренінги різних видів. У кожному виді тренінгу є свої засоби і процедури, що дозволяють інтенсифікувати продуктивну діяльність.

Тренінг особистісного росту дозволяє усвідомити свою техніку мислення, стан і мотивацію дій. У тренінгу ділового спілкування – це

бачення групи, дзеркальне відображення, «тут і тепер», роль і місце в групі. У соціально-психологічному тренінгу – техніки знайомства, сприйняття стану іншого, вимір стану, об'єднання групи, соціометрія. Внесення засобів мислення і діяльності дозволяє отримати змістовні психологічні результати. Перші спрямовані на досягнення кращого розуміння основ теорії управління, розвиток уміння моделювати процеси і ситуації, формулювати завдання і проблеми тощо. До других належать: усвідомлення своїх особистісних проблем, зміна самооцінки, руйнування стереотипів, освоєння методики отримання змістовних результатів, набуття конструктивних прийомів мислення і комунікації.

Таким чином, процес навчальної діяльності в цілому і кожна його окрема форма можуть бути ефективні лише за умови активної взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти як рівноправних партнерів зі спільної пізнавальної діяльності.

Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання у ЗВО особливе місце належить навчальній дидактичній грі, ефективність якої є незаперечною в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

У сучасній філософській, психологічній, педагогічній літературі не існує однозначної класифікації ігор. Одні дослідники до навчальних відносять імітаційні, ділові, проблемні, сюжетні, ситуаційні, рольові ігри, інші – репродуктивні, частково пошукові та творчі ігри [51]; ігри з правилами, сюжетно-рольові і пограничні або рубіжні [53].

На нашу думку, варто виокремити дидактичні ігри, які мають навчальний характер і обов'язково пов'язані з вирішенням життєво важливої ситуації, тобто ті, що є формою відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем стосунків, що характерні для цієї діяльності як цілого.

Враховуючи вищезазначене рекомендуємо таку класифікацію ігор:

1. Ділові або виробничі. Є конкретна проблема, завдання, варіанти рішення, ролі і правила, що виробляються здобувачами вищої освіти в ході самої гри.

2. Рольові. Кожен з учасників групи виконує ту або іншу діяльність, згідно з індивідуальним завданням.

3. Ситуаційні. Професійні завдання, для вирішення яких застосовуються знання із навчального предмету.

4. Дослідницькі. Перевіряються гіпотези, що стосуються нових принципів освітньої установи, стосунків у колективі.

Під діловою грою розуміється процес вироблення і ухвалення рішень в умовах поетапного багатокрокового уточнення необхідних чинників, аналізу інформації, що додатково поступає і виробляється під час окремих «кроків» у ході гри [57]. У діловій грі при її конструюванні і застосуванні реалізуються такі психолого-педагогічні принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки установи, ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності, спільної діяльності, діалогічного спілкування, двоплановості, проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності [63].

Відмінність ділової навчальної гри від традиційних методів навчання, її навчальні можливості полягають в тому, що в грі відтворюються основні закономірності професійної діяльності й професійного мислення на матеріалі динамічно породжуваних навчальних ситуацій, що вирішуються завдяки спільним зусиллям. Необхідно створити такі дидактичні умови, щоб учасник ділової гри міг реалізувати комплекс умінь, набутих завдяки іншим формам навчання на попередніх етапах гри. Комплекс таких умінь складають: бачення професійної ситуації як цілого; аналіз складових частин об'єкту діяльності і умов його функціонування; визначення в цій ситуації предмету дій, мети, засобів, очікуваних результатів перетворення ситуації; формулювання завдань; визначення системи дій, що забезпечують досягнення мети в цих умовах; побудова моделі діяльності з перетворення

умов поставленого завдання; пошук необхідної інформації; зміна умов функціонування об'єкту або його властивостей; здійснення дії, спрямованих на вирішення завдання; проведення оцінки і узагальнення отриманих результатів [7].

Участь у діловій грі дозволяє фіксувати зміни, що відбуваються з людиною на трьох рівнях: зміни в галузі знань (інформація про зміни, розуміння їх обґрунтованості); зміни в стосунках (прийняття необхідності змін і їх характеру, як раціонального, так і емоційного); зміни в індивідуальній поведінці (підтримка ефективного здійснення змін або опір їм).

Таким чином, гра – це завжди прояв свободи вибору, можливість передбачення наслідків рішення, подолання перешкод, співвідношення свободи і правил гри. Це завжди напруга, змагання, творчість. Тут діє принцип самовираження, тобто прагнення людини показати себе з хорошого боку.

З цією метою пропонуємо проведення таких ігор: «Організація ухвалення управлінських рішень», «Мозковий штурм – основа ухвалення рішення», «Моделювання ідеального керівника-менеджера», «Конфлікт у колективі» будується за логікою діяльності, точніше – взаємодії, що відображають узгодження різних інтересів.

Для ефективного проведення ділової гри необхідно уточнити такі термінологічні поняття, як завдання і проблема. Завдання – це поставлена мета, яку прагнуть досягти. З іншого боку, завдання можна розглядати як суперечність, спосіб рішення якого відомий, є конкретні інструкції, положення й інші документи. Конкретне завдання обробляється в строго певних межах. Спосіб його вирішення відомий викладачеві. Наприклад, ділова гра «Конфлікт у колективі». Є тільки один правильний вихід з ситуації, що виникла, згідно з трудовим законодавством, але підходи до вирішення цього питання різні. Кожна з підгруп виробляє і пропонує для загального обговорення свій варіант вирішення і спільно з викладачем

знаходить правильну відповідь. Абсолютно інша ситуація, коли йдеться про проблему. Проблема – складне теоретичне або практичне питання, що потребує вивчення, вирішення. Можна розглядати проблему як суперечність, спосіб вирішення якого невідомий. Наприклад, ділова гра «Моделювання ідеального керівника-менеджера» (Додаток Д) показує, що існують суперечність між потребами в роботі підлеглих і особистісними характеристиками майбутнього керівника, його стилем керівництва.

Можна виокремити такі етапи гри: отримання учасниками гри початкових даних; визначення завдання гри; аналіз головних закономірностей, зв'язків, стосунків у змодельованій діяльності, виходячи з проблеми, що лежить в основі гри; визначення ігрових одиниць і їх функцій; вироблення рішення учасниками гри; підведення підсумків діяльності кожного учасника гри. Варто зазначити важливу роль викладача в створенні ігрової мотивації, в забезпеченні оптимальної динаміки міжособистісних стосунків. При комплектуванні команд необхідно враховувати міжособистісні стосунки, що склалися в групі. Для співпраці краще, щоб в команді спостерігалися позитивні міжособистісні стосунки. Можна використовувати різні методики (С. Романова і О. Потьомкіної, С. Пряжнікова та ін.). Педагогові варто запобігти на цьому етапі формування команди перенесенню мети з виконання завдання на перебування в групі. Американський соціальний психолог М. Дженнінгс описав феномен, який він назвав перетворенням соціальної групи на «психологічну» [4].

У «психологічній» групі її члени пов'язані взаємною симпатією, відчують свою захищеність, психологічний комфорт і головну увагу приділяють спільному перебуванню в групі, а не вирішенню проблеми. Тому рішення недостатньо продумуються і обговорюються. Важливо так вести гру, щоб вплив різних гравців на розв'язання ситуації наближався до рівного. Педагогові як керівникові гри необхідно підтримувати бажаний рівень емоційної і інтелектуальної напруженості, але без авторитарної

позиції. Спостереження за індивідуальними особливостями учасників гри дозволяють погодитися з рольовою структурою А. Брінклі, що відображає відмітні характеристики більшості студентів – гравців [9]. Опис ролей представлено у додатку 3. Залежно від виду ділової гри, можна сформувати 3 команди: критиків, захисників і експертів. Необхідно обрати лідерів, визначити терміни гри, основні критерії оцінки майбутніх рішень. Найчастіше формуються малі групи, що працюють над одним питанням, аналізуючи й обгрунтовуючи його рішення, кожна за допомогою своїх аргументів.

На підставі аналізу проведення ділової гри можна визначити умови організації ефективної ділової гри. По-перше, зв'язок з життям, тобто зв'язок з проблемами, які сьогодні постають перед фахівцями-менеджерами у більшості випадків. По-друге, змагальність, що дозволяє активізувати творчий потенціал учасників. Викладачеві важливо не допускати при цьому конфліктної ситуації, за якої всі сили концентруються на перемозі завдяки тиску, а не переконання (набуття нових якостей). По-третє, врахування емоційного, інтелектуального, комунікативного напруження. По-четверте, необхідність розбору й аналізу роботи груп у цілому і, по можливості, індивідуальної роботи кожного студента, із зазначенням його особистісних позитивних функцій.

Таким чином, проведення ділової гри створює умови для розвитку і формування творчої індивідуальності майбутнього менеджера освіти, його самовдосконалення, тобто управління своїми переживаннями, почуттями.

Ділова гра повинна бути в професійній підготовці майбутніх фахівців не самоціллю, а органічною складовою частиною загальної системи форм і методів навчання, підвищуючи тим самим якість усього освітнього процесу у вищій школі. До обов'язкових ознак ділової гри, що використовується у процесі формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності, можна віднести: наявність проблеми або завдання, запропонованого для вирішення; наявність умовного, змодельованого

об'єкту; відтворення управлінської діяльності; призначення ролей і рольових функцій; наявність між учасниками взаємодії, що відтворює реальні зв'язки і відносини в ієрархічній системі по горизонталі і вертикалі; багатоелементність «ланцюжка рішень», що впливають одне з іншого; наявність конфліктних ситуацій внаслідок відмінності інтересів або в умовах інформаційної невизначеності; наявність у грі чинника часу, що або співпадає з реальним, або є «стислим», уповільненим; наявність системи оцінки ігрової діяльності; наявність змагання груп, що беруть участь у діловій грі [63]. Ділові ігри у процесі професійної підготовки менеджерів відрізняються тим, що творчі групи отримують певні завдання і опрацьовують їх, а потім виступають з представленням свого рішення. Результатом ділових ігор можуть бути: вирішення творчого завдання, розробка організаційної структури, моделювання діяльності установи тощо.

Переконані у тому, що використання ігор в освітньому процесі значно підвищить рівень засвоєння теоретичного матеріалу, розвиває інтерес здобувачів вищої освіти до предмету, вчить самостійно творчо мислити, аргументувати, забезпечує набуття навичок «роботи в команді», тобто сприяє формуванню професійно значущих особистісних якостей (лідерські здібності, професійна самосвідомість, активність), що виступають основою готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Тренінгові заняття потрібні як викладачеві, що виступає в ролі учасника, для більш глибокого і всебічного вивчення особистості здобувача вищої освіти, так і майбутнім фахівцям для подолання стереотипів, що заважають спілкуватися з оточенням і вирішувати ефективно управлінські завдання, усвідомити свої сильні сторони, які ведуть до успіху в подальшому професійному становленні. Тренінг – це колективна гра, в якій кожен його учасник одночасно є гравцем і членом колективу. Соціально-психологічний тренінг має на меті розвиток особистості і освоєння навичок міжособистісної взаємодії. Основним результатом тренінгу стає розуміння учасниками власних особливостей, своїх сильних і слабких сторін, а

керівник дістає можливість спостерігати і враховувати особистісні особливості і переваги членів колективу, побачити себе їх очима, добре уявити власні особливості й переваги.

Важливе значення має те, що виникає стійка мотивація до саморозвитку в учасників групи і формується почуття приналежності до групи. Завданням викладача є доведення здобувачам освіти, що їх група також може бути колективом, коли вона не просто «задана» зовнішніми обставинами, а стала для них системою стосунків, активно побудованих на базі спільної діяльності. На заняттях, присвячених формуванню, розвитку і роботі команди управління, здобувачі вищої освіти всередині навчальної групи організують, розподіляють функції згідно зі структурою заданого виду керівництва. При цьому враховуються особистісні особливості й переваги учасників заняття, їх структурування стосунків між собою, відбувається процес саморозкриття людини. Тренінг – це ключ до успішної роботи з іншими людьми або до керівництва освітньою установою, до набуття впевненості в своїх силах при ухваленні продуктивного й ефективного рішення.

Таким чином, важливим, на нашу думку є те, що майбутній менеджер освіти має бути орієнтований на взаємодію і контакти не з проблемами в чистому вигляді, функціями, завданнями, а з реальними людьми, які й виявляються носіями управлінських завдань, труднощів, проблем, функцій.

Отже, використання активних методів навчання, безумовно, має бути продуманим і обгрунтованим, органічно входити в освітній процес. Тільки в цьому випадку вони будуть ефективними у формуванні професійної готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності.

ВИСНОВКИ

Сучасні соціально-економічні умови обумовлюють потребу в компетентних, морально сформованих, цілеспрямованих менеджерах освіти, що вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни.

Спираючись на результати досліджень сучасних науковців у галузі вивчення особливостей управлінської культури, корпоративної культури, професійно значущих якостей менеджера готовність до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти пропонуємо розглядати як особистісне утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей фахівця, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій. В основі готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти виділяємо принципи ефективного функціонування закладу освіти: цілісність; сумісність з умовами його функціонування; оптимізація, що розуміється як досягнення високої міри відповідності складників професійної підготовки поставленим цілям.

Важливими для розуміння сутності готовності до управлінської діяльності є характеристики, які вважаємо основними для управлінської культури: стиль управлінської діяльності керівника, цілі, ціннісні орієнтації, традиції управлінської діяльності, організаційні здібності, вміння накопичення та ефективного використання значущої для процесу управління інформації, психологічний такт, вміння створення позитивного морально-психологічного клімату освітньої установи.

Визначаючи особливості готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності встановлено, що відповідні умови для особистісного становлення майбутнього фахівця створює заклад вищої освіти, освітній простір якого орієнтований на особистість як здобувача

вищої освіти, так і викладача. Основою цього процесу є система цінностей, що утворює своєрідну організаційну культуру освітньої установи.

Переконані у тому, що система взаємодій «викладач-здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти-здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти-група», «викладач-група» складає ядро професійної підготовки майбутніх фахівців.

У структурі готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти виокремлено характерні ознаки, які включають сукупність моральних спонукань, настанов і ціннісних орієнтацій, що впливають на формування морального обличчя майбутнього менеджера; систему управлінських знань, специфічних знань про принципи функціонування і розвитку закладу освіти, менеджмент освіти, його зміст, типи, рівні; сукупність відповідних професійних умінь (проектувальних, організаторських, комунікативних), необхідних для реалізації управлінських функцій; професійно важливі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, відповідальність, принциповість, справедливість, вимогливість до себе та інших, упевненість у собі, позитивна самооцінка, рефлексивність, настанова на самоосвіту), що виступають особистісною основою успішної управлінської діяльності.

Врахування виокремлених ознак дало змогу визначити три рівні сформованості готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти: низький, середній і високий.

З метою з'ясування стану готовності майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності, нами проведено опитування серед здобувачів вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент, результати якого доводять, що майбутні менеджери освіти в цілому характеризуються середнім і низьким рівнем готовності до управлінської діяльності.

Проведене дослідження дало можливість встановити, що лише 21,8 % опитаних мають високий рівень від загальної кількості респондентів; 50,1 % мають середній і 28,1 % респондентів мають низький рівень.

Переконані у тому, що характерним чинником підвищення ефективності навчання у закладі вищої освіти є безумовно створення таких психолого-педагогічних умов, в яких здобувач вищої освіти може зайняти активну особистісну позицію і в якнайповнішій мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, що відображається в свідомому ставленні до навчання, прагненні до навчальної взаємодії, не може відбутися акт пізнання. Тому повинно йтися про рівень і зміст активності здобувачів вищої освіти, обумовленої тим або іншим методом навчання: активністю на рівні сприйняття і розуміння; уявою і творчим мисленням; активністю відтворення; створенням нового; соціальною активністю.

Таким чином, традиційна організація освітнього процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти не в повній мірі забезпечує необхідний рівень готовності до управлінської діяльності значної частини здобувачів вищої освіти. Розв'язання цієї проблеми потребує обґрунтування шляхів формування готовності до управлінської діяльності як важливої складової професійної готовності майбутніх менеджерів освіти.

Вважаємо, що ефективне формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти можливе за таких умов: застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Отже, формування готовності до управлінської діяльності майбутнього менеджера освіти можна визначити як процес послідовного і цілеспрямованого становлення професійних і особистісно значущих якостей, що забезпечують здійснення управлінської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко Н. О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед наук. Вінниця, 2011. 20 с.
2. Атанов Г. О. Діяльнісний підхід у навчанні. Донецьк: ЕАИ-пресс, 2001. 160 с.
3. Баєва О. В., Ковальська Н. І., Згалт-Лозінська Л. О. Основи менеджменту: практикум: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 524 с.
4. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 468 с.
5. Бех І. Виховання особистості: у 2-х кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
6. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 2. С. 109–115.
7. Бискуп В. С. Застосування методу аналізу ситуацій (case study) в інтерактивних формах навчання: URL: http://Sau.ua/docs/conference_internet08/v.s.biskup.doc (дата звернення 28.01.2023).
8. Богатирьов К. О. Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2002. 22 с.
9. Брінклі А., Десантс Б. Флемм М. Мистецтво бути викладачем: практ. посіб. / за ред. О. І. Сидоренка. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. 144 с.
10. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. 2-ге вид. , випр. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 376 с.

11. Василюшина О. В. Розвиток професійної мотивації та якість підготовки здобувачів вищої освіти економічного профілю в умовах сьогодення. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали XXXIV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. ПереяславХмельницький, 20 червня 2017 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «ПереяславХмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2017. Вип 34. С. 24–27.

12. Василюшина О. В. Педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2021. 312 с.

13. Влодарська-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 2003. 20 с.

14. Волкова В. В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Луганськ, 2000. 20 с.

15. Воробйова Є. В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: дис.канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 263 с.

16. Галузинський В. Г. Основи педагогіки та психології вищої школи. Київ: Інтел, 1995. 168 с.

17. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23–33.

18. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності у випускників ВНЗ: досвід зарубіжних країн. *Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: зб. наук. праць.* Київ, Миколаїв: Інститут педагогіки АПН України, 2008. С. 68–77.

19. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя-майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2010. 46 с.
20. Демура І. Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів економічного профілю як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. №3. 80 с.
21. Дзвінчук Д. І. Психологічні основи ефективного управління: навч. посібник. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2000. 280 с.
22. Діденко М. С. Професійно значимі якості особистості менеджера організацій: теоретичний аспект. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 13. С. 201–211.
23. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
24. Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників: методичні рекомендації для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів / за ред. Г. М. Романової. Київ: Ін-тут професійно-технічної освіти НАПН України, 2014. 132 с.
25. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої освіти *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 58–61.
26. Калаур С. Потенціал проблемного підходу та використання проблемних ситуацій під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 5 (7). С. 96–110.
27. Капітанець О. М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 18 с.

28. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навчальний посібник для ст-ів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2004. 424 с.
29. Карпушина М. Г. Система методів та форм навчання у формуванні вмінь вирішувати проблемні ситуації. *Вісник Запорізького НУ: Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький НУ, 2013. №2(920). С. 36–47.
30. Керекеша-Попова О. В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2020. 20 с.
31. Клімова А. М. Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2015. 21 с.
32. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. 200 с.
33. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
34. Колот А. М. Мотивація персоналу: підручник. Київ: КНЕУ, 2002. 337 с.
35. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. Київ. 2004. 164 с.
36. Кремень В. Г., Андрущенко В. П., Зязюн І. А. Система освіти в Україні. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.
37. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с.
38. Крупський О. Професійна культура майбутніх менеджерів: психологопедагогічні аспекти й чинники формування. *Теорія і практика*

професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: кол. монографія. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 258–282.

39. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 2003. 416 с.

40. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.

41. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посіб. Київ: ТОВ УВПК, 2001. 512 с.

42. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 68–72.

43. Манько В. А. Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків, 2006. Вип. 25. С. 102–106.

44. Мідляр А. Роль особистості керівника в корпоративній культурі. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2017. № 13. С. 75–76.

45. Моделі навчання (для студентів педагогічних спеціальностей): Серія: навчально-методичні матеріали / за ред. Т. С. Кошманової. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. Вип. 5. 22 с. 246.

46. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

47. Ніколенко Л. Т. Особистісно орієнтована освіта: проблеми та шляхи реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Наукові записки*. 2005. №3. С. 23–27.

48. Новий тлумачний словник української мови: в трьох томах / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2008. Т. 3. С. 422–423.

49. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної управлінської діяльності. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. №3–4. С. 58–66.

50. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посіб. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.

51. Освітні технології: навчально-метод. посібник. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К, 2001. 348 с.
52. Охріменко А. Г. Основи менеджменту: навч. посіб. Київ: Центр навч. літератури, 2006. 130 с.
53. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2000. 280 с.
54. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Вища школа, 1986. 543 с.
55. Петрук В. А. Теоретико-методологічні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис.. ... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 36 с.
56. Подмазин С. І. Особистісно-орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження. Запорозжя: Просвіта, 2010. 250 с.
57. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.
58. Придатко О. В., Ренкас А. Г. Дослідження ефективності та аспекти впровадження інтерактивних засобів навчання в організацію навчального процесу ЛДУБЖД. *Збірник наукових праць ЛДУБЖ*. 2010.
59. Райзберг Б. А., Лозовський Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Сучасний економічний словник. Київ: Інфра, 2008. 512 с.
60. Рудинська О. В. , Яромич С. О. Корпоративний менеджмент: навч. посібн. Київ: КНТ, Єльга Н. 2008. 416 с.
61. Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України / головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
62. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
63. Ситуаційний аналіз або Анатомія Кейс-методу / під ред. д-ра соціологічних наук, проф. Сурміна Ю. П. Київ: Центр інновацій і розвитку, 2022. 286 с.

64. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
65. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. ВНЗ / укл. О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 104 с.
66. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1975. 775 с.
67. Стадник В. В., Йохна М. А. Менеджмент: посібник. Київ: Академвидав, 2003. 464 с.
68. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. Вип. 58. С. 258–263.
69. Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 57–60.
70. Формування конфліктної компетентності у майбутніх менеджерів. *Теоретико-методологічні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів*: Зб. наук. праць. Київ: Персонал. 2000. №1 (55). С. 101–102.
71. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психологодидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
72. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 2007. 576 с.
73. Хміль Ф. І. Менеджмент. Київ: Вища школа, 1995. 608 с. 254. Холковська І. Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Випуск 55. С. 134–141.
74. Холковська І. Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені*

М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Вінниця, 2018. Випуск 55. С. 134–141.

75. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для студентів вищих навч. закладів. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 280 с.

76. Чеботарьов М. К. Формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 185 с.

77. Ягупов В. В., Свистун В. І., Кришталь М. А., Король В. М. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України: Серія Педагогічні і психологічні науки.* 2013. № 4 (69). С. 291–301.

78. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Androgogy.* Chicago, 1980. P. 103.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики спрямованості особистості (Б. Бассе)

Інструкція: *«З пропонованих у кожному пункті трьох відповідей потрібно вибрати одну, яка найбільше відповідає дійсності та виражає Вашу думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім вибрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».*

1. *Найбільше задоволення отримую від:*

- а) схвалення моєї роботи;
- б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
- в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. *Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:*

- а) тренером, який розробляє тактику гри;
- б) відомим гравцем;
- в) капітаном команди.

3. *На мою думку, кращим педагогом є той, хто:*

- а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
- б) зацікавлює своїм предметом так, що учні із задоволенням вивчають цей предмет;

в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

4. *Мені подобається, коли люди:*

- а) радіють за виконану роботу;
- б) із задоволенням працюють у колективі;
- в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. *Я бажав би, щоб мої друзі:*

- а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- б) були вірними та відданими мені;
- в) були розумними та цікавими.

6. *Кращими друзями я вважаю тих:*

- а) із ким маю добрі стосунки;
- б) на кого завжди можна покластися;
- в) хто може багато досягти в житті.

7. *Найбільше мені не подобається:*

- а) коли мені щось не вдається;
- б) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- в) коли мене критикують.

8. *На мою думку, дуже погано, коли педагог:*

- а) не приховує своєї антипатії до деяких учнів, насміхається та дразнить їх;
- б) викликає дух суперництва в колективі;
- в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. *У дитинстві мені найбільше подобалося:*

- а) проводити час із друзями;
- б) відчуття виконаної справи;
- в) коли мої вчинки схвалювали.

10. *Я бажав би бути схожим на тих, хто:*

- а) досягнув успіху в житті;
- б) справді закоханий у свою справу;

в) вирізняється доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед повинна:

- а) навчати розв'язувати завдання, які ставить життя;
- б) розвивати індивідуальні здібності учнів;
- в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

- а) для спілкування з друзями;
- б) для відпочинку та розваг;
- в) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
- б) маю цікаву роботу;
- в) отримую винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли:

- а) інші люди поважають мене;
- б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
- б) написали про мою діяльність;
- в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

- а) має до мене індивідуальний підхід;
- б) може зацікавити своїм предметом;
- в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого за:

- а) образи власної гідності;
- б) невдачі під час виконання важливої справи;
- в) втрати друзів.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливості спільної праці;
- в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які:

- а) вважають себе гіршими за інших;
- б) часто сваряться та конфліктують;
- в) заперечують усе нове.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

- а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточенням;
- б) про життя відомих людей;
- в) про останні досягнення науки та техніки.

22. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом.

23. Я хотів би:

- а) вигадати цікавий конкурс;

- б) перемогти в конкурсі;
в) організувати конкурс і керувати ним.

24. Для мене важливо знати:

- а) що я бажаю зробити;
б) як досягнути мети;
в) як організувати людей для досягнення мети.

25. Людина повинна прагнути того, щоб:

- а) інші люди схвалювали її вчинки;
б) передусім виконувати свою справу;
в) її не можна було критикувати за виконану роботу.

26. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;
б) переглядаю цікаві фільми;
в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів.

За кожну відповідь у стовпчику «Найбільш привабливо» зараховується 2 бали, за відповіді у стовпчику «Найменш привабливо» – 0 балів, за відповіді, що не потрапили в жодний стовпчик, – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 судженнями, додаються для кожного виду спрямованості окремо за ключем.

№	Я	С	Д	№	Я	С	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Інтерпретація результатів. За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. *Спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. *Спрямованість на спілкування (С)* – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. *Спрямованість на справу, діло (Д)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Тест «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас)

Інструкція: «В опитувальнику наведено 5 можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації, які згруповані у 30 пар. З кожної пари оберіть те судження, яке Ви вважаєте найхарактернішим для своєї поведінки».

1. А. Інколи я даю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Чим обговорювати те, в чому ми розходимося, я прагну звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся вирішити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3. А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Я прагну заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.

4. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час прагну знайти підтримку у іншого.

Б. Я прагну зробити все, щоб уникнути даремної напруженості.

6. А. Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б. Я прагну добитися свого.

7. А. Я прагну відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися іншого.

8. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Я насамперед прагну ясно визначити те, в чому полягають всі інтереси і питання.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникли.

Б. Я роблю зусилля, щоб добитися свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Перший крок – це чітке визначення того, в чому полягають всі інтереси і питання.

Б. Я прагну заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

12. А. Зазвичай я уникаю займати позицію, яка може викликати спори.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

15. А. Я прагну заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

Б. Я прагну зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16. А. Я прагну не зачепити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Я прагну зробити все, щоб уникнути даремної напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість відстояти своє.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19.А. Перший крок – це чітко визначення того, в чому полягають всі інтереси і спірні питання.

Б. Я прагну відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я прагну знайти якнайкраще поєднання переваг і втрат для нас обох.

21. А. Коли я веду переговори, прагну бути уважним до бажань іншого.

Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23.А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за рішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся піти назустріч його бажанням.

Б. Я прагну переконати іншого прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

Б. Коли я веду переговори, прагну бути уважним до бажань іншого.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Зазвичай я уникаю займати позицію, яка може викликати спори.

Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість відстояти своє.

28.А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку у іншого.

29. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30. А. Я прагну не зачепити почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли добитися успіху.

Отримані в результаті дослідження дані співвідносяться з ключем (таблиця). Підраховується частота прояву кожного типу поведінки.

Таблиця

№	Суперництво	Співпраця	Компромiс	Уникання	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А

17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
Сума балів					

Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість у нього тенденцій до прояву відповідних стилів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Стиль суперництва (конкуренції) – прагнення досягти задоволення власних інтересів, незважаючи на інтереси інших. Активність дій та вольових зусиль. Орієнтація на власні ідеали та здібності. Авторитарність, яка спрацьовує в ситуаціях, коли потрібно швидко ухвалити рішення; якщо людина, яка приймає рішення, – досвідчений керівник; якщо ситуація є критичною або інші люди розгубилися, комусь потрібно зрештою прийняти рішення.

Стиль співпраці – активна участь у розв’язанні конфлікту з відстоюванням як своїх інтересів, так і інтересів партнерів. Спільне обговорення проблем та потреб сторін спрацьовує в ситуаціях, де рішення є важливим для обох сторін; якщо стосунки з партнерами довготривалі й корисні; якщо є час і можливість попрацювати над подальшим розв’язанням складної ситуації; якщо бажання обох сторін збігаються; якщо між партнерами є статусна рівновага.

Стиль компромісу – здатність поступитися своїми інтересами з обох сторін, що беруть участь у конфлікті. Прагнення прийняти рішення, що задовольняє обидві сторони, спрацьовує в ситуаціях, якщо ці сторони мають однакову владу, але протилежні інтереси; якщо необхідно виграти час і Вас задовольняє часткове рішення; якщо рішення потрібно прийняти швидко, тому що це найбільш економний і ефективний шлях; інші підходи до розв’язання проблеми видаються неефективними; є бажання зберегти стосунки з протилежною стороною.

Стиль уникнення – відсутність прагнення до кооперації, пасивність у відстоюванні своїх прав через неважливість розв’язання проблеми або у безвиході. Перенесення відповідальності за розв’язання проблеми на інших спрацьовує в ситуаціях, коли напруженість конфлікту досить висока і необхідно її послабити; якщо рішення настільки незначні, що не слід витрачати сили на їхню зміну; якщо потрібно виграти час на збирання доказів і підтримку іншого рішення; якщо виникає відчуття, що інші мають більше шансів на розв’язання проблеми.

Стиль пристосування – здатність діяти спільно з партнером заради його інтересів. Прагнення до гармонії у стосунках, комфортності обох сторін спрацьовує в ситуаціях, коли необхідно зберегти мирні стосунки з партнерами; якщо наслідок конфлікту важливіший для партнерів, ніж для Вас; якщо у Вас замало влади або шансів на перемогу; якщо важливішими є інтереси партнера, а не власні; якщо Ви вважаєте, що для партнера таке рішення буде певним уроком, навіть якщо воно неправильне.

**Опитувальник «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні»
(Н. Амяга)**

Інструкція: *«Нижче подані висловлювання, які стосуються ваших способів реагування на різні ситуації. Всі висловлювання різні за змістом, тому уважно вчитуйтеся в кожне з них, перш ніж відповідати. Якщо висловлювання «правильно» або «швидше правильно» відповідає вашій позиції, поставте на окремому аркуші позначку «+» поряд з номером, який відповідає номеру висловлювання. Якщо висловлювання «неправильно» або «швидше неправильно» відповідає вашій позиції, поставте позначку «-». Важливо, щоб ви відповідали щиро і чесно».*

1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. У моїй поведінці найчастіше відображається все те, що я думаю, відчуваю і в чому переконаний насправді.
3. На вечорах і інших різних зібраннях я намагаюся робити або говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, в які вірю сам.
5. Я можу виголошувати промови експромтом навіть на теми, про які не маю майже ніякої інформації.
6. Я вважаю, що вмію проявляти себе так, щоб справити враження на людей або розважити їх.
7. Якщо я не впевнений, як слід поводитися в певній ситуації, я починаю орієнтуватися, спостерігаючи за поведінкою інших людей.
8. Можливо, з мене б вийшов непоганий актор.
9. Я рідко потребую порад друзів, щоб зробити вибір в книгах, музиці або фільмах.
10. Іншим іноді здається, що я переживаю глибші почуття, ніж це є насправді.
11. Я більше сміюся над комедією, коли дивлюся її разом з іншими, ніж коли наодинці.
12. У групі людей я рідко є центром уваги.
13. У різних ситуаціях з різними людьми я поведжуся по-різному.
14. Мені не дуже легко добитися того, щоб інші відчули до мене симпатію.
15. Навіть якщо я не в дусі, я часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.
16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.
17. Я не стану висловлювати спеціальні думки або міняти поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися.
18. Я вважаюся людиною, яка здатна розважити.
19. Щоб подобатися, налагодити відносини з людьми, я намагаюся передусім робити те, що люди від мене чекають.
20. Я ніколи не проявляв себе особливо успішно, якщо грав з іншими в ігри, які вимагають кмітливості або імпровізованих дій.
21. Я відчуваю труднощі, коли намагаюся міняти свою поведінку так, щоб вона відповідала різним людям і ситуаціям.
22. Під час вечірок я іншим надаю можливість жартувати і розповідати історії.
23. У компаніях я почуваю себе дещо незручно і не проявляю себе досить добре.
24. Якщо це знадобиться для якоїсь доброї справи, я можу будь-кому, дивлячись прямо в очі, сказати неправду і при цьому зберегти безпристрасний вираз обличчя.
25. Я можу зробити так, щоб інші були зі мною доброзичливі, навіть якщо при цьому вони мені не подобаються.

Обробка результатів

Кожна відповідь, яка збігається з ключем, оцінюється 1 балом, яка не збігається – 0 балів.

Ключ:

1) відповіді «правильно» на судження з номерами: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25.

2) відповіді «неправильно» на судження з номерами: 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Загальний показник здатності управляти самопрезентацією в спілкуванні отримують підсумовуванням усіх отриманих балів. Підсумковий показник може знаходитися в діапазоні від 0 до 25. Чим він вищий, тим вища здатність особистості управляти самопрезентацією в спілкуванні.

Інтерпретація результатів:

15-25 балів – високий рівень здатності до управління самопрезентацією у спілкуванні.

11-14 балів – середній рівень здатності до управління самопрезентацією у спілкуванні.

0-10 балів – низький рівень здатності до управління самопрезентацією у спілкуванні.

Тест об'єктивності сприйняття партнера по спілкуванню

Інструкція: «У кожному із запропонованих завдань виберіть відповідь, з якою Ви найбільше погоджуєтесь».

1. Якими характеристиками відрізняються, на вашу думку, ті, хто особливо ретельно додержуються прийнятих правил поведінки і ніколи не відступають від гарного тону:

- а) ввічливі і приємні в спілкуванні,
- б) строго виховані,
- в) насправді вони лицемірять і за всім цим старанно приховують свій справжній характер.

2. Ви знаєте подружню пару, що ніколи не свариться. Як ви думаєте, вони:

- а) щасливі,
- б) байдужі один до одного,
- в) приховують свої відносини від сторонніх людей, не довіряють один одному.

3. Уявіть, що ви вперше бачите деяку людину, і вона відразу починає розповідати вам анекдоти, жартувати. Яка вона?

- а) жартівник, дотепник,
- б) почуває себе невпевнено у вашому товаристві і у такий спосіб намагається вийти з незручного становища,
- в) просто хоче справити приємне враження.

4. Ви розмовляєте з людиною на тему, що цікавить вас обох. Ваш співрозмовник супроводжує розмову жестикуляцією (рухами рук) Про що це, на ваш погляд, свідчить?

- а) про його внутрішнє хвилювання,
- б) про те, що він занадто втомився,
- в) про те, що він нещирий.

5. Ви вирішили пізнати ближче когось з ваших знайомих. Найкраще це зробити:

- а) запросивши його в якусь компанію,
- б) поспостерігати за ним у якій-небудь справі,
- в) подивившись, як він поводить себе в конфліктній, емоційно напруженій ситуації.

6. Ви виявилися в ресторані з людиною, що на ваш погляд, дає офіціанту занадто великі чайові. Як ви думаєте, чому вона так робить:

- а) хоче справити враження на оточуючих,
- б) хоче завоювати довіру офіціанта,
- в) це просто добра і щедра людина по натурі.

7. Ви знаєте людей, що самі ніколи не починають розмову першими. Які вони насправді, на ваш погляд:

- а) потайливі і не розмовляють, щоб не видати себе,
- б) занадто боязкі,
- в) недовірливі і бояться, що скажуть щось не так, і їх скривдять.

8. Деяких людей, не розмовляючи з ними, можна оцінити за виразом їх обличчя.

Що, по-вашому, означає низьке нахмурене чоло в людини:

- а) недоумкуватість,
- б) упертість,
- в) не можу сказати нічого конкретного.

9. Що ви думаєте про співрозмовника, який при розмові не дивиться прямо в очі:

- а) у нього – комплекс неповноцінності,
- б) він недостатньо щирий у тому, що говорить,
- в) він просто занадто розсіяний.

10. Ви, напевно, знаєте людей, які, коли з ними трапляється щось неприємне, відразу заявляють, що все давно знали і передбачали, але нічого не робили заздалегідь, тому що не хотіли потрапити в неприємну історію. Що це за люди:

- а) люди з вольовим характером, витримані,
- б) люди, у яких просто немає нічого за душею,
- в) хвальки.

11. Уявіть собі матеріально гарно забезпечену людину, що завжди купує дуже дешеві речі. Чому, на ваш погляд, вона так робить:

- а) вона скромна, невибаглива,
- б) вона ощадлива,
- в) вона скнара.

12. Вам, напевно, коли-небудь, доводилося оцінювати людей за їх зовнішнім виглядом. Повні люди, на ваш погляд:

- а) симпатичніші за інших, тому що, завжди товариські, добрі і веселі,
- б) не дуже симпатичні, тому що, як правило, ледачі і безхарактерні,
- в) вони – такі ж, як і всі, серед них є і гарні, і погані люди.

Обробка результатів «Ключ» для підрахунку балів

№ питання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	22
Бали	А	2	2	2	1	4	1	4	2	1	1	1	2
Б	Б	4	1	2	2	2	2	4	2	4	4	4	1
В	В	1	4	4	1	4	1	1	4	2	2	1	4

Оцінка результатів:

40 і більше балів – людина легко складає думку про інших і настільки ж легко повідомляє її тому, кого ця думка стосується. Але в її судженнях про людей чимало суб'єктивності і зайвої самовпевненості;

31-39 – людина вміє об'єктивно оцінювати інших і не боїться визнавати свої помилки в цій справі;

21-30 – людина не завжди буває впевненою у правильності своєї думки й іноді буває необ'єктивною через те, що легко змінює свою думку, піддаючись впливу інших;

20 і менше балів – людина занадто довірлива і здатна оцінювати людей необ'єктивно, досить поверхово, часто помиляючись при цьому.

Ділова гра «Моделювання ідеального керівника-менеджера»

Завдання ділової гри:

1. Сформувати в учасників гри точніші і правильніші уявлення про чинники управлінського потенціалу, що обумовлюють успішну управлінську діяльність.
2. Навчити гравців експертному методу кількісної оцінки управлінського потенціалу кадрів відповідної галузі.
3. Розвинути творче мислення учасників гри, здатність ефективно взаємодіяти один з одним при ухваленні колегіальних і колективних рішень.

Початкова інформація

Учасникам ділової гри як початкова інформація пропонуються: бланк гравця, шкала для оцінки чинників управлінського потенціалу (форми 1 і 2).

Методичні рекомендації щодо проведення ділової гри

При роботі з кадрами однією з найбільш складних і недостатньо розроблених проблем є об'єктивна оцінка управлінських кадрів. Достовірна оцінка кадрів адміністрації потрібна при виборах керівників, висуненні працівників у резерв, переатестації кадрів, підвищенні кваліфікації керівників і фахівців.

Сьогодні існують різні підходи до оцінки управлінських кадрів. Більшість з них зводиться до кількісної оцінки ділових і особистісних якостей працівників управління. При цьому оцінюються не результати їх діяльності, а чинники їх управлінського потенціалу. Останнім часом під чинниками управлінського потенціалу господарських керівників розуміють не лише особистісні якості, знання, вміння і навички, але і можливості, завдяки яким успішно здійснюється управлінська діяльність. Оскільки знання, вміння, навички, особистісні якості і можливості взаємопов'язані, їх варто розглядати як цілісне явище.

Керівники і фахівці, що підвищують свою кваліфікацію, поза сумнівом, мають певне уявлення про чинники, що обумовлюють успіх управлінської діяльності в їх сфері. Проте, поза сумнівом, що у кожного ці уявлення різні. В той же час, від правильності цих уявлень залежить міра критичності оцінки працівниками свого управлінського потенціалу, а також потенціалу працівників, що висувуються в резерв і обираються на керівні посади. Тому побудова здобувачами вищої освіти моделі «ідеального керівника», її колективне обговорення мають принципове значення.

Порядок проведення ділової гри

Керівник гри ставить стратегічне завдання, пояснює цілі, початкові умови, правила і завдання учасників. Кожен гравець індивідуально оцінює запропонований перелік чинників управлінського потенціалу, необхідних «успішному керівникові». Кожна команда шляхом взаємних консультацій виробляє загальну оцінку чинників управлінського потенціалу «успішного керівника». Учасники гри спільно встановлюють колективну оцінку відповідно до запропонованого переліку чинників управлінського потенціалу «ідеального керівника». Учасники гри визначають відхилення індивідуальних і групових оцінок від колективної і підраховують суми цих відхилень. Керівник оголошує результати гри, аналізує групову і колективну діяльність учасників гри.

Правила гри

Кожен слухач як початкову інформацію отримує два бланки: бланк гравця (форма 1), в якому представлений перелік чинників управлінського потенціалу керівника і бланк для оцінки цих чинників (форма 2).

Кількісна оцінка чинників управлінського потенціалу зводиться до визначення міри кожного чинника управлінської діяльності, що забезпечує ефективність.

Спочатку кожен гравець оцінює себе, тобто здійснює самооцінку, заповнюючи графу 3 «Самооцінка». На всі неясні питання відповідає тільки керівник гри. Потім також самостійно кожен учасник оцінює чинники управлінського потенціалу, що повинен мати, на його думку, успішний керівник (заповнення графи 4).

Всі учасники гри розподіляються по командах по 4-6 чоловік, залежно від загальної кількості тих, що грають, і під час вільного обміну думками виробляють загальну групову оцінку чинників управлінського потенціалу «успішного керівника». Команди між собою не консультуються. Кожна команда заповнює графу 5.

Далі всі гравці беруть участь у виробленні колективної оцінки чинників управлінського потенціалу, тобто моделі «ідеального керівника». На дошці заповнюється таблиця, в яку заносяться оцінки, поставлені окремими групами, і на їх основі виробляється колективна, узагальнена оцінка, яка виставляється в графі 6.

Діяльність учасників гри оцінюється за сумарною помилкою при індивідуальній і груповій роботі. Індивідуальна і групові помилки за кожним оцінюваним чинником визначаються як різниця оцінок (балів) за графами 4 і 6, а також за графами 5 і 6. Потім помилки підсумовуються за всіма оцінюваними чинниками. Виграє той гравець або та команда, в яких сума помилок мінімальна.

Підведення підсумків

Викладач підводить підсумки ділової гри. Визначає гравця або команду, що набрали меншу суму помилок. Бажано детальніше розглянути еталон і обговорити правильність вибору чинників, зміну вимог до основних чинників у лінійних і функціональних керівників, а також визначити мінімальний склад чинників, що дозволяють оцінювати керівні кадри різних рівнів управління.

№	Оцінювані чинники	Самооцінка	Оцінка успішного керівника		Еталон (колективна оцінка)	Відхилення від еталону оцінки	
			Індивідуальна	Групова		Індивідуальна	Групова
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Критичне ставлення до дійсності, своєї діяльності						
2	Стійка і творча прихильність до реформ						
3	Здатність очолити проведення реформ						
4	Врахування в процесі керівництва людського чинника						
5	Єдність слова і діла						
6	Здатність творчо здійснювати свою діяльність						
7	Професіоналізм						
8	Бажання вчитися,						

	працювати						
9	Уміння досягти кінцевих результатів з найменшими витратами						
10	Нетерпимість до бюрократії						
11	Здатність до розробки самостійних альтернативних рішень						
12	Негативне ставлення до алкоголю						
13	Здатність до сприйняття критики						
14	Твердість і рішучість						
15	Професійна пам'ять						
16	Працездатність						
17	Педагогічні здібності						
18	Активність у громадській роботі						
19	Знання теорії управління виробництвом						
20	Знання трудового і господарського законодавства						
21	Знання галузевої економіки						
22	Знання наукової організації праці						
23	Знання організації виробництва						
24	Знання техніки і технології виробничих процесів						
25	Уміння організувати						

	колегіальне ухвалення рішення						
26	Уміння зі смаком одягатися						
27	Почуття гумору						
28	Інформованість щодо зарубіжного досвіду, події за кордоном						
29	Освіта						
30	Досвід роботи на керівній посаді						
31	Вік						
32	Підготовка в резерві на висунення						
	Сума помилок						

**Основні характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують формування
готовності студентів-менеджерів до управлінської діяльності**

Показники оцінки ситуації	Характеристика педагогічних ситуацій		
	Ілюстративні	Функціональні	Стратегічні
Суть змісту	Розуміння суті проблеми, ситуації, чітке визначення теоретичних термінів, понять	Уміння визначати інструментарій і вибудовувати ланцюжки засобів вирішення ситуації	Сукупність рішень, що переводять існуючу модель у проектну: програми, плани, проекти реалізації проблемної ситуації
Алгоритм рішення	Лекція-обговорення матеріалів, що вивчаються; представлення сутності існуючої ситуації	Імітація, рольова, ділова гра: відтворення різних видів предметної і професійної діяльності зі змагальними елементами, жорстким сценарієм і заздалегідь відомими результатами, освоєння засобів впливу на людей	Пошук, формулювання і вирішення конкретних ситуацій; освоєння засобів організації мислення, осмислення нестандартного бачення себе, інших і дійсності
Функції	Представлення проекту моделі, що презентує бажану ситуацію, напрям інноваційного процесу, способи вирішення проблемної ситуації	Ефективна участь у групі, вміння управляти конфліктом	Освоєння засобів організації спільної мисленнєвої діяльності; захист від дій і впливу інших людей
Оцінка результатів	Уміння орієнтуватися в методологічних підходах, виробленні принципів роботи	Освоєння засобів для вирішення управлінських завдань	Здатність змінювати наявні засоби під час вирішення управлінських завдань