

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ЕРСЬОЗОГЛУ РУКІЄ

УДК: 373.61+378.6+371.4

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Корнєщук Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор

ОДЕСА – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ	
1.1. Професійна управлінська діяльність менеджерів освіти та її ефективність	11
1.2. Професійна надійність менеджера освіти	34
1.3. Тренінгові технології як засіб формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	44
Висновки з розділу 1	58
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ	
2.1. Стан сучасної фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування їхньої професійної надійності	61
2.2. Критеріальний апарат з діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	81
2.3. Методика діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	88
2.4. Сутність експериментального дослідження процесу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	96
2.4.1. Підготовка викладачів до реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	96
2.4.2. Сутність експериментальної технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	104
2.4.3. Реалізація тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти	124

надійності майбутніх менеджерів освіти

2.5. Результати експериментального дослідження процесу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти 165

Висновки з розділу 2 172

ВИСНОВКИ 176

Список використаних джерел 179

Додатки 205

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стратегічні завдання модернізації системи вищої освіти, окреслені в Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, вимагають підвищення якості підготовки майбутніх фахівців різних галузей, що передусім залежить від ефективності управлінської діяльності менеджерів освіти. Професійна управлінська діяльність характеризується значним фізичним і психологічним навантаженням, протікає в складних умовах, що ставить підвищені вимоги до професійних та особистісних якостей менеджерів освіти. Ученими досліджено професійну (І. Гришина та ін.), управлінську (Р. Шаповал та ін.), комунікативну (Г. Данченко та ін.) компетентність менеджерів освіти; їхню психологічну (В. Івакін та ін.) і професійну готовність до управління якістю освіти (Б. Жеребковський та ін.); управлінські вміння (Т. Махиня та ін.) та управлінську культуру (А. Губа та ін.); професіоналізм управлінської діяльності (Т. Сорочан та ін.) тощо. Вивчено теоретичні й практичні засади професійної підготовки менеджерів освіти (В. Берека, Л. Журавльова, Г. Закорченна, Л. Карашук, Л. Кравченко, М. Кривко, Н. Романенко, Н. Селівестрова, Г. Тимошко, М. Торган, С. Хаджирадева, В. Хоменко та ін.).

Проблеми ефективності професійної діяльності, зокрема управлінської, досліджувались ученими в різних галузях науки (Р. Білоусова, В. Гуменюк, В. Зверева, Л. Даниленко, П. Друкер, А. Кузьмінський, Д. Кайдалов, І. Кулініч, В. Омеляненко, Н. Островерхова, Л. Парашенко, Б. Паригін, С. Подмазін, О. Родіна, О. Романовський, Л. Сватушко, Л. Сергєєва, Є. Суїменко, І. Холл та ін.). Визначено професійно важливі та особистісні якості фахівців, що є необхідними для забезпечення ефективної діяльності; зовнішні й внутрішні чинники, що спричиняють вплив (позитивний чи негативний) на ефективність

професійної діяльності тощо. Водночас учені зауважують про необхідність формування єдиної інтегративної якості, яка б забезпечувала ефективне управління закладами освіти. Такою якістю вважаємо професійну надійність менеджерів освіти, яка не тільки забезпечує їхню стабільну і прогнозовану поведінку, але є й сталою за часом, досконалою за способами управлінських дій та ефективною за результатами управління закладом освіти. Саме професійно надійні менеджери освіти здатні забезпечувати ефективне функціонування навчальних закладів.

Зазначимо, що професійну надійність фахівців досліджено переважно у сфері екстремальних професій: військових (Р. Шпак та ін.), міліції (Ю. Галімов, С. Лебедева та ін.), пілотів (О. Волянський, Ю. Щербина та ін.). Надійність працівників соціономічної сфери діяльності, до яких належать менеджери освіти, педагоги, – схарактеризовано в працях В. Корнещук, О. Осадчук та ін.

Широке використання тренінгів у професійній підготовці менеджерів різних напрямів дозволяє вважати тренінгові технології ефективним засобом підготовки менеджерів освіти. Так, сутність технологічного підходу в освіті розкрито в наукових доробках І. Богданової, Л. Загрекової, М. Кларіна, О. Пехоти, Л. Селевко та ін. Можливості різноманітних тренінгів (управління персоналом, подолання конфліктів, корпоративного, бізнес- і соціально-психологічних тренінгів тощо) досліджено у працях Г. Бакірової, В. Большакова, І. Вачкова, Г. Гуревич, В. Захарова, М. Кларіна, І. Мельничука, С. Торпа, Дж. Клиффорда, Л. Петровської, О. Пругченкова, О. Сидоренко, Л. Шнейдера та ін.

Водночас зауважимо, що в сучасному процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності наявні суперечності між: суспільною формою управлінської діяльності, колективним характером праці, що зумовлює міжособистісну взаємодію, та індивідуальною формою опанування управлінських технологій кожним керівником; об'єктивними

вимогами суспільства до особистості та діяльності керівника й обмеженістю умов для розвитку його професіоналізму в повсякденній праці; зосередженістю свідомості менеджерів освіти на минулому соціальному досвіді та необхідністю орієнтації їх на майбутні зміни в освіті; необхідністю забезпечення розвитку освітньої установи, що потребує інноваційних підходів, і особистою неготовністю менеджерів освіти до впровадження інновацій. Означені суперечності та недостатня розробленість проблеми, її актуальність і потреба у вирішенні зумовили вибір теми дослідження **«Формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти засобами тренінгових технологій у фаховій підготовці»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Наукове дослідження виконувалося відповідно до тем: «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№ 0109U000212), «Теорія і практика розвитку сучасної освіти та удосконалення системи управління навчальними закладами» (№ 0111U009910), що входять до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 10 від 31 травня 2012 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 7 від 25 вересня 2012 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати тренінгову технологію формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Завдання дослідження:

1. Теоретично обґрунтувати сутність і структуру феномена «професійна надійність майбутнього менеджера освіти»; уточнити поняття

«професійна управлінська діяльність менеджера освіти», «ефективність управлінської діяльності менеджера освіти».

2. Виявити стан сучасної фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування їхньої професійної надійності.

3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

4. Визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати тренінгову технологію формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх менеджерів освіти.

Предмет дослідження – формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Методи дослідження: для розв'язання завдань дослідження використано методи теоретичного рівня пізнання: аналіз і систематизація філософської, психолого-педагогічної й навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти. Методи емпіричного дослідження: опитування (анкетування) для виявлення стану сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності розробленої тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки достовірності результатів дослідження, виявлення кореляційних зв'язків.

База дослідження. Експериментально-дослідна робота проводилась на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Класичного

приватного університету (м. Запоріжжя), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». Експериментальним дослідженням було охоплено 218 осіб. У формульованому експерименті взяли участь 107 магістрантів – майбутніх менеджерів освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розкрито сутність феномена «професійна надійність майбутнього менеджера освіти» як такої його якості, що забезпечує стабільність інтеграції особистісних характеристик, спрямовану на стає за часом, досконале за способами управлінських дій та ефективно за результатами здійснення процесу управління навчальним закладом; виявлено структуру професійної надійності майбутніх менеджерів освіти: психологічний, процесуальний компоненти та компонент саморегуляції; визначено критерії професійної надійності майбутніх менеджерів освіти (активізованість, оперативність й трансситуативність особистісних характеристик); показники (гнучкість мислення, рухливість нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач, стратегії та моделі поведінки подолання, професійно важливі якості, суб'єктивний контроль, самоактуалізація, здатність до самоуправління); схарактеризовано рівні професійної надійності майбутніх менеджерів освіти (низький, середній, достатній). Уточнено сутність понять: «професійна управлінська діяльність менеджера освіти», «ефективність управлінської діяльності менеджера освіти». Подальшого розвитку набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Практична значущість дослідження полягає в розробці та реалізації тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, що є упорядкованим комплексом тренінгових вправ, спрямованих на розвиток у майбутніх менеджерів освіти особистісних характеристик, які зумовлюють прояв їхньої професійної надійності під час виконання професійної управлінської діяльності. Означена технологія забезпечує становлення управлінської Я-

позиції майбутніх менеджерів освіти через активізацію їхніх внутрішніх резервів та запуск внутрішніх механізмів особистісного розвитку: рефлексії, самовизначення, саморегуляції і самооцінки. Результати дослідження можуть бути використані в роботі керівників навчальних закладів, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 2055 від 03.09.12 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 953/ 01-11 від 21.06.2012 р.), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (акт про впровадження № 3 від 10.10.2012 р.), Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (акт про впровадження № 2040 від 26.10.2012 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. К. Винниченка (акт про впровадження № 1 від 1.10.2012 р.), Донецького національного університету (акт про впровадження № 1333/01-26/6.10 від 15.10.2012 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його об'єкту, предмету, меті й завданням; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися: на міжнародних («Актуальні дослідження в соціальній сфері» (15 січня 2013 р., м. Одеса), «Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток» (24-25 лютого 2012 р., м. Одеса), «Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти» (30 жовтня 2009 р., м. Одеса)); всеукраїнській («Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (15 червня 2012 р., м. Кіровоград)) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження відображено у 8 публікаціях, з них 4 статті у фахових виданнях України. Особистий внесок автора в роботах у співавторстві з О. Горчаковою полягає у виявленні засобів управління конфліктами в педагогічних колективах і характеристиці міжособистісних педагогічних конфліктів; з В. Корнещук – в узагальненні наявних наукових підходів до оцінки ефективності управлінської діяльності менеджерів освіти, проблем професійної підготовки менеджерів освіти.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи 178 сторінок. Робота містить 7 таблиць, 1 рисунок, що займають 1 сторінку основного тексту. Додатки викладено на 31 сторінці. Список використаних джерел містить 233 найменування.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

1.1. Професійна управлінська діяльність менеджерів освіти та її ефективність

Проблема ефективності професійної діяльності фахівців різних галузей тривалий час привертає увагу науковців, адже ефективність характеризує витрати (ресурсні, людські, часові тощо), якими зумовлено досягнення результатів цієї діяльності. Не виключенням є професійна управлінська діяльність, оскільки від її ефективності залежить не тільки функціонування окремих установ, організацій, підприємств, але й розвиток суспільства в цілому.

Щоб з'ясувати, яким чином професійна надійність менеджерів освіти характеризує ефективність їх управлінської діяльності, слід розкрити специфіку такої діяльності, уточнити сутність понять «менеджер освіти», «професійна управлінська діяльність менеджера освіти», а також з'ясувати зміст феноменів «ефективність», «ефективність діяльності», «ефективність управлінської діяльності» та виявити чинники, що на неї впливають.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження (Є. Клімова, Н. Кузьміної, Б. Ормова, А. Маркової, Є. Молл, Г. Суходольського та ін.) дозволяє характеризувати управлінську діяльність як цілеспрямовану, самоорганізовану, розвивальну соціально-психологічну систему взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що зумовлені розв'язанням управлінських задач (завдань), досягненням нових результатів відповідно до основної мети.

Метою діяльності керівника навчального закладу, як зазначає В. Берека, є «вияв і реалізація резервів підвищення ефективності

навчально-виховного процесу в навчальних закладах на основі використання досягнень психолого-педагогічної науки, теорії і практики управління, передових технологій організації навчально-виховного процесу» [9: 131].

Т. Сорочан [176: 6] наголошує, що об'єктивно управлінська діяльність у сучасному соціумі детермінується кількома умовами:

- управління в конкретній сфері діяльності має відповідати загальній концепції державного управління;
- управлінська діяльність має розглядатися як самостійний професійний вид діяльності;
- управлінська діяльність зумовлює для керівника необхідність урахувати внутрішню логіку, закономірності діяльності, а також власні індивідуальні можливості;
- управлінська діяльність у різних професійних сферах має багато спільного, хоча об'єкти і суб'єкти її відрізняються;
- загальні закономірності та основні принципи управління є визначальними і зумовлюють зміст управлінської діяльності в будь-якій сфері суспільного життя.

Такої самої думки дотримується Л. Карамушка, відзначаючи, що управління закладами освіти в цілому та її окремими підрозділами зокрема розвивається як частина загальної теорії управління соціальними організаціями, оскільки сфера освіти є частиною соціальної сфери. Але, на відміну від загальної теорії управління, вона має свої суттєві відмінності (зумовлені особливостями об'єкта, яким управляють), тобто завдання, мета, умови роботи керівника в системі освіти якісно відрізняються від завдань, що стоять перед керівником підприємства або комерційної структури [62].

Визначити сутність управлінської діяльності як різновиду професійної діяльності можна за фундаментальною класифікацією, згідно з якою усі типи і види діяльності можуть бути розподілені на дві основні

категорії – індивідуальну і спільну. Індивідуальна і спільна діяльності мають суттєві відмінності за основними характеристиками. Специфічність управлінської діяльності освітніх закладів полягає у тому, що вона є одночасно індивідуальною та спільною. Оскільки управлінська діяльність припускає наявність багатьох «керованих» суб'єктів, то вона є спільною. Проте управлінська діяльність залишається індивідуальною, оскільки вимагає реалізації усіх тих компонентів і засобів, що притаманні індивідуальній діяльності. Управлінська діяльність менеджера освіти характеризується не прямим, а опосередкованим зв'язком з кінцевими результатами функціонування освітньої установи. Керівник зазвичай сам не бере участі в створенні кінцевих результатів – у навчанні дітей, студентів. Тому управлінська діяльність відрізняється від виконавської.

На думку Т. Шамової, управлінська діяльність у навчальному закладі – це система дій, що спрямовані на підготовку, прийняття і реалізацію рішення (педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, регулювання). В цьому процесі беруть участь учителі, школярі, батьки, керівники шкіл [199: 198].

Управлінська діяльність у галузі освіти досить специфічна за своїм предметом. Вона вимагає впливу на інших людей для організації їх спільної діяльності. Тому її предметом виступають специфічні об'єкти – педагоги. Крім того, менеджер освіти працює одночасно з багатьма суб'єктами – педагогами, між якими складаються закономірні соціально-психологічні стосунки. Останні створюють важливий чинник управління і також входять у предмет діяльності керівника, надаючи йому додаткову специфіку. У зв'язку з цим, управлінську діяльність відносять до суб'єкт-суб'єктного класу діяльностей [65: 42-46].

Управлінська діяльність є специфічною за своїм змістом, адже є перетворювальною діяльністю, спрямованою на змінення плану розвитку навчального закладу, методів управління педагогічним процесом та особистісних якостей самого фахівця-управлінця; а також за своєю

структурою, бо виступає як ціннісно-орієнтаційна діяльність, спрямована на формування системи цінностей фахівця та перенесення її на учасників педагогічного процесу.

Управлінська діяльність в освітніх закладах досить специфічна за своїм процесом. Вона спрямована на організацію діяльності інших людей, тобто є «діяльністю з організації інших видів діяльності» (діяльність «другого порядку»).

Специфічність управлінської діяльності за формою полягає в тому, що вона реалізується переважно як комунікативна діяльність, яка включає безпосереднє й опосередковане спілкування у процесі прийняття управлінських рішень.

Крім того, менеджер освіти одночасно є членом педагогічного колективу і стоїть над ним. Це породжує безліч труднощів практичного характеру. Ефективність діяльності організації тим вища, чим більше керівник є не просто формальним «начальником», але й неформальним лідером (тобто реальним членом організації). Проте збереження ієрархічного початку («дотримання дистанції») також є дієвим засобом забезпечення ефективності діяльності освітнього закладу. Отже, в управлінській діяльності поєднані два основних принципи її організації – ієрархічний і колегіальний (координаційний), що зумовлюють необхідність їх оптимального узгодження.

Управлінська діяльність менеджера освіти досить специфічна і за умовами її протікання. Такі умови розділяють на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх умов відносять насамперед жорсткі тимчасові обмеження, хронічну інформаційну невизначеність, наявність високої відповідальності за кінцеві результати, нерегламентованість праці, постійну нестачу ресурсів, стресові ситуації тощо. До внутрішніх умов – необхідність одночасного виконання багатьох дій, вирішення численних завдань; суперечність нормативних (законодавчих) приписів, їх невизначеність або відсутність; відсутність формулювання в чіткому і явному вигляді оцінних

критеріїв ефективності діяльності; підлеглість керівника різним вищим інстанціям і обумовлена цим суперечливістю вимог з їх боку та ін.

Науковці виокремлюють також інші специфічні особливості управлінської діяльності менеджерів освіти, що безумовно впливають із специфіки її предмета, змісту, структури, процесу, форми та умов протікання, наприклад:

- підвищена відповідальність менеджера освіти за свої дії, діяльність учителів, стан навчально-виховного процесу в цілому, техніку безпеки, прийняття рішень та ін.;
- велика кількість напрямів та видів діяльності та неможливість оволодіти всіма досконало (педагогіка, психологія, управління, економіка тощо);
- домінування комунікативної функції з огляду на те, що управління закладом освіти здійснюється через взаємодію з іншими учасниками навчально-виховного процесу;
- різні рівні зацікавленості менеджера освіти, педагогів, учнів, батьків у результатах діяльності; мотиви діяльності; ступінь зрілості учасників навчально-виховного процесу;
- творчий характер управлінської діяльності, зумовлений ситуаціями, що вносять елементи новизни у звичну діяльність менеджера освіти;
- високе нервово-психічне напруження, постійний стан неспокою, який є наслідком персональної відповідальності за все, що відбувається в навчальному закладі;
- необхідність діяти за ситуацією, під тиском обставин;
- прогностична природа задач, що потребують управлінського рішення ([107: 126-127], [191: 97]).

Суб'єктом управління в галузі освіти виступає керівник навчального закладу або менеджер освіти (як відомо, «суб'єкт управління – людина, група людей, які впливають і спрямовують активність, координують

діяльність інших – об'єктів управління – з метою досягнення певного результату» [191: 5]). Слід відзначити, що в науковій літературі відсутній єдиний погляд щодо визначення сутності поняття «менеджер освіти», що призвело до необхідності його уточнення в межах започаткованого дослідження.

Так, менеджера освіти характеризують як професійного керівника освіти, який здобув відповідну підготовку (за Л. Карамушка [62: 117]) та володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті (за О. Мармаза [107: 63]); особистість, яка здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів, якостей і властивостей людей, що є психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності з досягнення поставленої управлінської мети (за Н. Коломінським [72: 15]); менеджера, який управляє педагогічною системою освітньої установи, її розвитком, організує і стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню культури організації, вивчає попит на освітні послуги, забезпечує їхню якість (за Т. Сорочан [176: 8]); фахівця, що обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті і володіє такими знаннями, вміннями, навичками, здобутими в результаті спеціальної підготовки у ВНЗ, особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади (за М. Торган [185: 24]); фахівця, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, спрямованих на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів (за М. Барбан [7]).

Отже, вищевикладене дозволяє надати власне тлумачення понять «менеджер освіти» та «професійна управлінська діяльність менеджера освіти». *Професійну управлінську діяльність менеджерів освіти* розуміємо як процес реалізації принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління взаємодією керуючої та керованої підсистем, спрямованої на досягнення його необхідної ефективності.

Керованою підсистемою або об'єктом управління виступає навчальний заклад та його структурні підрозділи, а керуючою підсистемою або суб'єктом управління – фахівець будь-якого управлінського рівня в освіті.

Виявлення сутності й специфіки професійної управлінської діяльності менеджерів освіти дозволяє схарактеризувати її в аспекті ефективності.

У довідковій літературі ефективність тлумачать як здатність приносити ефект; результативність процесу, проекту тощо, які визначають як відношення ефекту, результату до витрат, що забезпечили цей результат [116: 236].

Щодо ефективності управління, то в науковій літературі її розглядають у широкому і вузькому розумінні. Так, у широкому значенні, під ефективністю управління розуміють кінцевий сукупний результат функціонування організації. Управління в цьому випадку розглядають як загальну умову реалізації потенціалу організації [89: 98]. Водночас ефективність управління охоплює також соціальні зміни, що відбуваються в межах організації.

У вузькому розумінні ефективність управління розкривають через продуктивність праці керівника (швидкість, злагодженість та ін.) у процесі збирання, опрацювання та аналізу інформації, вироблення і прийняття рішення, виконання управлінських функцій тощо [89: 98].

В. Федоров під ефективністю управління розуміє «ступінь досягнення визначених цілей і вирішення поставлених завдань», а ефективне управління розглядає як «оцінний показник управління, який визначається шляхом співставлення результату та витрат на його досягнення» [191: 34]. На думку науковця, ефективність також визначається по тому, яка мета була поставлена, яких результатів досягнуто, які ресурси, запаси енергії (матеріальної і людської) витрачені на досягнення мети.

Такого самого погляду дотримується В. Зверева: ефективність управлінської діяльності – це співвідношення її корисного результату

(ефекту) та обсягу використаних або витрачених для цього ресурсів [55: 149].

На думку О. Скідіна, найефективнішими є «не процеси управління, що призводять до максимального результату за мінімальних витрат, а та управлінська діяльність, яка в максимальному обсязі досягає поставленої мети» [169: 117]. Автор зауважує, що ефективність управління доцільно визначати за складовими ефективності того чи того управлінського циклу, що розпочинається з постановки цілей, завдань і завершується розв'язанням цих завдань, досягненням окресленої мети [169: 119].

У літературі виокремлюють також ефективність державного управління (англ. *efficiency of public administration, mainti state administration*), яке визначають через досягнення поставленої соціальної мети в результаті діяльності органу влади, його структурного підрозділу чи окремого управління за максимально можливою економії суспільної праці. Ефективність державного управління включає мету, засоби, процес і результат реалізації функцій керуючої підсистеми, що були спрямовані на вирішення завдань із досягнення бажаного суспільно корисного результату. Ефективність державного управління залежить від сукупності об'єктивних та суб'єктивних чинників: наукової організації усіх сфер суспільного життя; доцільності та економічності використання ресурсів; політичної стабільності; матеріальних, соціально-політичних, організаційно-правових, психологічних, етнічних чинників тощо [146: 95].

Якщо характеризувати ефективність управління як діяльності в соціономічній сфері, то її вирізняє відсутність жорстких і єдиних вимог до продукту труда, а також самого процесу управління. Водночас до менеджерів освіти висувають підвищені вимоги, оскільки предметом їхнього труда є інші люди: члени педагогічного колективу, допоміжний персонал, діти та їхні батьки. Більша частина процесу управління прихована від зовнішнього спостереження, тому повноцінна об'єктивна

оцінка його ефективності неможлива через відсутність зовнішніх фіксованих показників, що однозначно свідчать про таку ефективність.

О. Саннікова вважає, що в соціономічній сфері ефективність діяльності більшою мірою залежить від особливостей професіонала, оскільки: 1) основним змістом діяльності представників цих груп професій є взаємодія з іншими людьми; 2) навіть за наявності чітких цілей у професіях означеного типу, порівняно з іншими професіями, процес діяльності (операційна сторона) і її результат характеризуються високим ступенем невизначеності, оскільки процес взаємодії – це творчий, індивідуальний процес, а результат зазвичай віддалений у часі (наприклад, результат навчання, виховання, управління). Така невизначеність підвищує вимоги до компетентності спеціаліста, його особливостей [159: 28].

На думку О. Родіної, ефективність взаємодії керівника з колегами, що певною мірою зумовлює ефективність його управлінської діяльності в цілому, залежить від: особистісних структур різного рівня (інтроверсія, екстраверсія); місця, що займає спілкування у структурі цінностей особистості, її самооцінка та оцінка оточуючих, а також зовнішня оцінка; функціонального стану, зумовленого такими чинниками, як продуктивність, особистісні особливості, особливості міжособистісних контактів [156: 360].

В. Федоров також вважає, що ефективність процесу управління передусім зумовлена двома чинниками: хто керує і як керує [191: 34].

На думку В. Береки, управління навчальним закладом буде ефективним, якщо менеджер освіти володіє уміннями:

- аналізувати і прогнозувати основні потенційні ринки поширення освітніх послуг;
- визначати та задовольняти потреби навчального закладу в матеріальних ресурсах;

- аналізувати організаційно-методичний і організаційно-технічний рівні навчально-виховного процесу і розробляти пропозиції щодо підвищення його ефективності;
- розробляти різноманітні проекти, плани, зокрема щодо підготовки кадрів, підвищення рівня їх кваліфікації та педагогічної майстерності, контролювати їх виконання;
- забезпечувати виконання нормативно-правових документів у галузі освіти і здійснювати на їх основі загальне управління навчальним закладом;
- аналізувати стан дієвої системи управління, виявляти причини і розробляти пропозиції щодо усунення недоліків у навчально-виховному процесі, діловодстві, фінансово-господарській роботі;
- організовувати навчально-виховний процес згідно з новими педагогічними, психологічними вимогами і технологіями;
- регулювати ведення документації закладу;
- організовувати систему всебічного інформаційного забезпечення;
- вирішувати питання кадрового забезпечення, контролювати й забезпечувати дотримання правил охорони праці і техніки безпеки, режиму роботи закладу, санітарно-гігієнічних норм і вимог;
- підтримувати здоровий психологічний клімат у колективі, організовувати колектив на вирішення актуальних завдань;
- координувати роботу всіх ланок педагогічного, методичного і навчально-виховного процесу в освітньому закладі;
- організовувати співпрацю з органами місцевого самоврядування, відділами освіти, громадськістю та сім'ями [9: 168].

Проведений аналіз специфіки управлінської діяльності менеджерів освіти дозволяє стверджувати про вплив на ефективність управлінської діяльності особистісних та професійно важливих якостей менеджера освіти, його вмінь. Цей факт підтверджують доробки тренерів-консультантів З. Димитрієвої та Д. Димитрієва [37], що здійснюють

тренінгову підготовку управлінських кадрів. Ґрунтуючись на доробках авторів та враховуючи специфіку управлінської діяльності менеджерів освіти визначимо вимоги, що ставить професійна управлінська діяльність перед менеджерами освіти, а саме:

- формальні (освіта, стан здоров'я, юридичні засади і т.ін.);
- вимоги до знань (володіння загальними та конкретними знаннями в спеціальній галузі, освітній сфері, знань умов ринку освітніх послуг і т. ін.);
- вимоги до вмінь та навичок (здатність виконувати дії, приймати рішення, необхідні для ефективного виконання обов'язків);
- вимоги до настанов менеджера освіти (світогляд, погляди та ставлення, що сприяють правильному виконанню обов'язків);
- вимоги до ділових та особистісних якостей (психологічні особливості особистості, її характеру, що сприяють виконанню функцій керівника).

Перевагою висловлених авторами вимог є той факт, що вони враховують сучасні реалії входження системи освіти України до ринку освітніх послуг та розповсюджені й конкретизовані для кожного із загальноприйнятих етапів управлінської діяльності, зокрема в галузі освіти: планування, організації та координації, керівництва, контролю тощо. Розглянемо, яким чином кожен із означених етапів зумовлюється описаними формальними вимогами, знаннями, навичками і вміннями, настановами, якостями менеджера освіти тощо.

На етапі *планування* в процесі управління навчальним закладом потрібні:

- освіта, психологічне здоров'я, досвід роботи в галузі освіти або управління освітою, відповідність менеджера освіти посаді (формальні вимоги);

- знання менеджером освіти методів стратегічного та тактичного планування; управління соціально-педагогічними проектами; вартісного аналізу; оцінки ризиків; основних методик тайм-менеджменту та ін.

- навички: укладання стратегічних і тактичних планів, управління ризиками, розв'язання стратегічних і тактичних завдань, користування прикладними комп'ютерними програмами, самоорганізації, управління часом тощо; вміння застосовувати на практиці інструменти планування (діаграму Ганта, методи операційно-ресурсного аналізу, SWOT-аналіз, аналіз сценаріїв та ін.);

- настанови менеджера освіти щодо необхідності стратегічного планування для розвитку освітньої установи, готовність слідувати задалегідь поставленим планам та цілям, бажання розвивати навчальний заклад;

- якості менеджера освіти: системність та об'єктивність (доросла позиція) мислення, аналітичні здібності, креативність, зосередженість, послідовність.

Етап *організації та координації* під час управління закладом освіти зумовлює:

- досвід менеджера освіти щодо надання освітніх послуг, зокрема оплатних; юридичне право і формальні засади;

- знання менеджером освіти специфіки надання оплатних освітніх послуг та ринку освітніх послуг, якості педагогічного персоналу освітнього закладу, своїх прав та обов'язків, корпоративного регламенту та своїх посадових обов'язків, посадових обов'язків підлеглих тощо;

- навички постановки завдань перед членами педагогічного колективу та іншого персоналу освітнього закладу, організації процесу надання оплатних освітніх послуг, управління ресурсами та проведення переговорного процесу, роботи в команді, вирішення конфліктів,

організації та забезпечення робочих місць, координації дій підлеглих, партнерів чи спонсорів, передачі й отримання зворотного зв'язку тощо; вміння будувати відносини і взаємодію між різними ланками освітньої організації, грамотно використовувати владні повноваження;

– настанови менеджера освіти щодо орієнтації на успіх та результат у процесі управління закладом освіти, орієнтація на відносини, злагоджену роботу всіх ланок освітньої установи, конструктивність, лояльність;

– якості менеджера освіти: організаторські здібності, швидкість та гнучкість мислення, адаптивність, здатність продиціювати та впроваджувати нові ідеї, ініціативність, активність, стресоусталеність.

Етап *керування* вимагає від менеджера освіти:

– офіційно затвердженого зовнішнього статусу, адекватного зовнішнього вигляду та іміджу, психологічного й фізичного стану (формальні вимоги);

– знань з теорій менеджменту, економіки та мотивації; теорії стилів управління та їх впливу на мотивацію колективу, ефективність управління закладом освіти в цілому; основ психології та соціології; з оцінки персоналу навчального закладу; законодавчих актів, що регулюють відносини між менеджером освіти та педагогічним персоналом освітньої установи; правових засад бізнесу; своїх прав та обов'язків, а також прав та обов'язків підлеглих;

– навичок публічного виступу, риторики, управління малими та великими колективами, проведення інтерв'ю та бесід із співробітниками, аргументації та переконання, самовладання в складних стресових ситуаціях, утримання ініціативи в контакті та контролю над ситуацією, протистояння маніпуляції, мотивації персоналу освітнього закладу, роботи з відмовами, запереченнями та претензіями співробітників, передачі відповідальності підлеглим та делегування повноважень, проведення нарад, створення й утримання лідерства й управління

авторитетом та іміджем, маніпуляції, безконфліктної критики співробітників, контролю, точної передачі та аналізу інформації, проведення атестації педагогічних кадрів, ситуаційного лідерства, наставництва та навички навчання дорослих; умінь отримувати підтримку, кооперуватися, ставити запитання, користуватися спеціальними переговорними техніками (наприклад, технікою парафраза, методикою SPIN, методикою «360 градусів» та ін.).

– настанов: «Я хороший, Ти – хороший», на корпоративний командний дух, потребу в досягненнях; вибір адекватного стилю управління та піднесення його на рівень настанови; наявність дорослої позиції; адекватні цінності та принципи менеджера освіти як керівника; розуміння, усвідомлення та прийняття місії та завдань керівника навчального закладу, його призначення;

– якостей: потенціал лідера, фізична та емоційна витривалість, харизма лідера, природний авторитет, упевненість у собі, ентузіазм, незалежність, самостійність, здатність до самонавчання, сміливість, заповзятливість, відповідальність тощо.

Етап *контролю* не ставить перед менеджером освіти будь-яких формальних вимог, але потребує:

– знань посадових обов'язків, теорії контролю (контрольних точок, видів, форм та методів контролю в освітній установі, функціональних та мотиваційних наслідків контролю і т. ін.), засад андрагогіки;

– навичок щодо виявлення точок контролю, його критеріїв та результатів; аналізу отриманих результатів та їх співвіднесення із запланованими показниками; контролювання співробітників під час прямого контакту з ними; нормування праці педагогічного персоналу; роботи з документацією освітнього закладу (навички управління документообігом); роботи з комп'ютерними програмами; ведення управлінського обліку; оцінки процесу та результатів труда; вміння

працювати на результат, концентруватися, виконувати рутинну роботу й домагатися її виконання від співробітників;

– настанов на досягнення мети (контролювати заздалегідь), а не на пошук винних у невиконанні, коли виправити ситуацію неможливо; на об'єктивний аналіз, а не на суб'єктивні оцінки; на порядок тощо;

– таких якостей, як орієнтація не на процес, а на результат в роботі; здатність доводити розпочате до кінця, цілеспрямованість, точність, концентрація на меті досягнень.

У межах започаткованого дослідження доцільно зазначити, що на думку З. Димитрієвої та Д. Димитрієва [37], задовольнити описані вимоги та розвинути в менеджерів освіти необхідні якості можна за допомогою спеціальних тренінгів.

Проте, ефективність діяльності можна характеризувати не тільки з боку наявності у фахівця певних особистісних і професійно важливих якостей, але й з іншого боку: ефективну діяльність тлумачать як діяльність, що має високу продуктивність і якість, оптимальні енергетичні й нервово-психічні витрати, задоволеність професіонала. Отже, ефективність діяльності кваліфікують також як здатність фахівця вирішувати покладені на нього завдання своєчасно й точно протягом заданого часу (надійно) і з мінімальними витратами сил, засобів, енергії та матеріалів [1: 5]. Критеріями ефективності є: своєчасність – виконання поставленої перед людиною задачі у відведений для цього термін часу; точність (безпомилковість) – здатність вирішувати поставлену задачу без помилок, оптимально чи в межах установлених відхилень; надійність – збереження здатності вирішувати поставлену задачу точно й своєчасно протягом заданого часу (робочого циклу, робочого дня, в особливих ситуаціях та ін.); витрата сил – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачає людина в процесі трудової діяльності, а також швидкість поновлення її вихідного рівня працездатності.

Оцінка ефективності управління потребує застосування відповідних методів. Один з них – це оцінювання ефективності з погляду рівня або термінів досягнення поставлених цілей. Якщо досягнуто ціль, своєчасно вирішено поставлене завдання – значить управління здійснювалося ефективно. Інший метод полягає у зіставленні отриманих результатів з ресурсним потенціалом керованого об'єкта, тобто у виявленні ступеня реалізації можливостей педагогічного колективу. Найвища оцінка ефективності управління з такого погляду – це повне використання здібностей кожного вчителя, керівника, матеріальних та інших ресурсів.

Ефективність управління характеризують також через кількість розв'язаних проблем на одиницю часу [55: 150].

В теорії менеджменту ефективність розглядають як раціональне досягнення мети в різних ситуаціях управління. Зокрема, виокремлюють зовнішні та внутрішні показники ефективності управлінської діяльності. Якщо зовнішня ефективність вимірює досягнення цілей організації, то внутрішня ефективність засвідчує найкраще використання ресурсів і оптимізацію процесів в організації [55: 149-150].

С. Бубнова вважає, що «ефективність є найбільш загальною характеристикою діяльності, за якою її оцінюють. Основними параметрами ефективності є продуктивність чи швидкість; якість чи точність, а також надійність діяльності людини» [147: 67]. Г. Ложкін та Н. Повякель тлумачать ефективність як кількісну міру досягнення мети з урахуванням витрат [99: 32] і також розглядають надійність, якість та продуктивність як показники ефективності діяльності. В. Небиліцин зазначає: «якщо ефективність тлумачити як результативність чи продуктивність системи, то, звісно, надійність є однією з умов, що визначає ефективність системи» [117: 10]. Автор вважає, що ефективність роботи людини залежить насамперед від її підготовленості й досвіду, а в більш складних випадках – від спеціальних здібностей. Проте обидва ці чинники втрачають своє значення, якщо

індивід не має достатньої надійності. Б. Ломов, досліджуючи взаємозв'язок між ефективністю та надійністю, зауважує, що ефективність характеризує переважно наявність тих властивостей людини, що виявляються в її діяльності, а надійність – потенційні резерви [100: 26]. Ефективність праці (за М. Дьяченко, Л. Кандибович) визначають також як «досягнення в результаті трудового процесу запланованої цілі (в її відповідному матеріальному та іншому вираженні)». На думку авторів, ефективність праці є інтегративним показником й визначається її продуктивністю й надійністю [39: 346]. А. Деркач вважає, що ефективність професійної діяльності зумовлена технологічним складом діяльності та рівнем оволодіння ним з боку суб'єкта діяльності. На думку автора, ефективність професійної діяльності характеризують такі показники:

- продуктивність – можливість досягнення цілі діяльності шляхом реалізації певної низки професійних технологій;
- інтенсивність – швидкість реалізації технологічного складу діяльності, що зумовлена насамперед ступенем опосередкованості діяльності;
- напруженість – характеристики тривалості технологічного ланцюга, що зумовлює потрібний результат;
- точність, відповідність дій їхній технології;
- надійність – стабільність параметрів діяльності при змінах й ускладненнях її умов, можливість здійснення продуктивної діяльності в умовах екстремальних ситуацій;
- організованість – доля часу реалізації продуктивних професійних технологій у загальному обсязі робочого часу професіонала;
- кваліфікованість – володіння технологічним потенціалом, достатнім для вирішення професійних завдань, що стоять перед суб'єктом діяльності, на рівні сучасних вимог;

– опосередкованість – необхідність звернення до зовнішніх умов діяльності [35: 544].

В. Шадриков уводить термін «параметри ефективності діяльності» – кількісні та якісні показники, за якими оцінюють її ефективність [194]. Автор вважає, що основними параметрами ефективності діяльності є її продуктивність (результативність), якість і надійність. При цьому продуктивність характеризує кількість продукції, виготовленої за одиницю часу; якість – відповідність продукції вимогам технології; надійність з якісного боку характеризує здатність виконувати потрібні функції в заданий інтервал часу, а з кількісного – імовірність виконання потрібних функцій протягом заданого часу в заданих умовах.

Отже, якість, надійність і продуктивність є результативними параметрами ефективності діяльності. Ефективність професійної діяльності в інтегральному вигляді виявляється в її результаті, а надійність – у збереженні високої результативності професійної діяльності незалежно від умов, за яких вона відбувається. Тому від професійної надійності менеджера освіти залежить ефективність його управлінської діяльності.

Специфічні умови протікання професійної управлінської діяльності (окреслені вище як зовнішні й внутрішні) спричиняють наявність чинників, що впливають на її ефективність. Відомо, що ефективність професійної діяльності людини зумовлена низкою «об'єктивних» («зовнішніх») і суб'єктивних («внутрішніх») чинників. Зовнішні чинники не залежать від індивідуума, бо привнесені докільям чи умовами завдання. Внутрішні пов'язані з індивідуальними властивостями спеціаліста, його майстерністю, здібностями, ставленням до професійної діяльності тощо.

О. Коkun до зовнішніх чинників ефективності діяльності відносить: умови діяльності, вид, характер та величину навантаження,

психологічний клімат, соціально побутові умови; до внутрішніх: професійну кваліфікацію та досвід, особливості особистості людини, потреби людини, її загальні та професійні інтереси, мотиви, світогляд, переконання й настанови, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей людини, емоційні та вольові компоненти, самоконтроль, задоволеність роботою, психофізіологічні можливості людини, психофізіологічний (функціональний) та психічний стан, працездатність [71: 32].

Щодо чинників, які впливають на ефективність професійної управлінської діяльності в галузі освіти, то науковці (Н. Острроверхова, Л. Даниленко) виокремлюють зовнішні та внутрішні соціально-педагогічні умови. До зовнішніх автори відносять ті соціально-педагогічні умови, що існують незалежно від об'єкта управління і зумовлені політичними та соціально-економічними процесами, що відбуваються в суспільстві, а саме:

- зміна державної політики в галузі освіти;
- оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань освіти і виховання підростаючого покоління;
- визначення пріоритетних принципів реформування системи освіти, навчання і виховання;
- модернізація змісту освіти та виховання;
- розширення та оновлення мережі навчальних закладів, відкриття начальних закладів нового типу;
- реформування управління системою освіти;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів;
- раціоналізація системи фінансового та матеріально-технічного забезпечення освіти;
- інтеграція зусиль соціальних інститутів та громадських організацій у розв'язанні проблем освіти та виховання.

Внутрішні соціально-педагогічні умови управління освітніми закладами, на думку авторів, – це зовнішні умови, трансформовані в конкретне педагогічне середовище, що значною мірою детермінуються його специфікою. До таких вимог відносять:

- раціональну постановку мети та завдань освіти і виховання;
- визначення пріоритетних принципів навчально-виховного процесу та шляхів їх реалізації;
- модернізацію змісту та структури навчально-виховного процесу в освітньому закладі;
- реформування управління закладом освіти;
- соціально-економічний статус закладу освіти;
- правовий статус закладів освіти різних типів;
- реорганізацію фінансово-господарської діяльності освітніх закладів;
- специфічні функції керівника освітнього закладу, психолого-педагогічні вимоги до його особистості [88: 395-396].

В сучасних умовах, коли роль управління постійно зростає, великого значення набувають критерії, якісні та кількісні показники його ефективності, що необхідні не тільки для оцінки ефективності управлінської діяльності, але й для визначення рівня і шляхів її підвищення. Сьогодні існує чимало поглядів щодо визначення такого критеріального апарату. Критерії та показники ефективності управлінської діяльності, представлені різними авторами, узагальнено в додатку А.

Узагальнені відомості свідчать про те, що в науковій літературі не існує єдиного погляду щодо критеріїв та показників ефективності управлінської діяльності. Так, С. Подмазін критеріями ефективності управління вважає: психолого-педагогічний, соціально-психологічний, соціологічний, та обирає такі показники до них: знання, уміння та навички, їх відповідність Держстандарту; психологічний комфорт основних суб'єктів освітнього процесу, характер міжособистісних відносин у колективі; соціально-психологічний клімат у педагогічних та учнівських

(студентських) колективах, характер усвідомленого ставлення всіх суб'єктів до навчального процесу в цілому та його окремих елементів [178: 97-98]. В. Гуменюк відзначає закономірну залежність прийняття управлінських рішень від умінь знаходити і раціонально використовувати інформацію. На думку автора, інформація має вирішальну роль на всіх етапах управління. Порушення надходження інформації приводять до зниження ефективності всієї управлінської діяльності [178: 98].

Р. Білоусова виокремлює кілька критеріїв оцінки ефективності управління. Перший – це оцінювання ефективності з погляду рівня або термінів досягнення поставлених цілей. Другий критерій, виокремлений Р. Білоусовою, полягає у зіставленні отриманих результатів з ресурсним потенціалом керованого об'єкта, у виявленні ступеня реалізації можливостей освітньої організації [55: 149-150].

Л. Сватушко зокрема пропонує виявляти ефективність роботи менеджера освіти шляхом оцінювання в балах різних показників ефективності управлінської діяльності, таких як: розробка прогнозів, програм, цілей, планів, завдань; правил управління; формальної організації; прийняття рішення; інформації; листування; особистісних контактів; робочого місця та кабінету; обчислювальної та оргтехніки; організації секретаріату [89: 103-106].

Інтегральним критерієм ефективності є результативність функціонування системи господарювання, виконання завдань, що стоять перед об'єктом управління, тобто ступінь досягнення цілей, поставлених перед об'єктом управління шляхом оптимального використання наявних ресурсів на основі інтенсифікації виробництва (результативність праці колективу, його продуктивність). Крім того, критеріями ефективності управління вчені називають згуртованість учасників колективу для вирішення організаційних завдань, керованість і активність членів колективу тощо [89: 98].

Проте використання критеріїв ефективності, що характеризують кінцевий результат управлінської діяльності, зумовлює труднощі під час визначення особистого внеску керівника в сукупний результат діяльності колективу, організації чи підрозділу.

Слід зауважити, що:

- довготривалий ритм ефективної роботи колективу може бути заданий ще задовго до приходу в колектив конкретного керівника; отже, попередній керівник заклав добрий початок роботи, організував цю роботу належним чином;

- якщо налагоджені система управління і чіткий робочий ритм спільної діяльності десятків чи сотень колективів, то це є заслугою не тільки керівника певного колективу, але й вищих інстанцій (наприклад міністерства);

- абстрактність і формальність визначення не дозволяють оцінити глибоко й справедливо діяльність керівника в конкретних умовах, часі, в певних ситуаціях.

Також неправильно ставити на один рівень керівників, у яких організація функціонує в сприятливих і стабільних умовах, а в інших – у несприятливих, нестабільних, хоча показники кінцевого результату в них однакові.

Зважаючи на вищезазначені недоліки оцінювання ефективності управлінської діяльності, Д. Кайдалов, Є. Сиуменко запропонували такі критерії:

- настанова керівника на реальну, науково-прогнозовану перспективу;
- винахідливість керівника (діловитість, енергійність, практичність);
- всебічні досягнення в діяльності колективу – економічні, соціальні, культурні (так званий критерій усебічності).

Детально розглянемо кожний з виокремлених авторами критеріїв.

Так, критерій настанови на перспективу характеризується такими показниками:

- орієнтація керівника на науково-технічний прогрес і передові організаційні форми діяльності (що виявляється у вдосконаленні техніки і технології, введенні інновацій) в організації праці й заробітної плати;
- настанова на оптимальне поєднання загальнодержавних і групових інтересів (не тільки для певних умов, але й на перспективу);
- використання механізму соціального планування та прогнозування, залучення до цієї роботи соціологів і психологів, створення соціально-психологічних та спеціальних служб; створення умов та способів професійного і службового просування працівників на певному підприємстві;
- розуміння, усвідомлення працівниками реальних перспектив розвитку підприємства, якого досягають конкретними формами цілеспрямованого виховання і яке можна визначити за допомогою соціологічних та соціально-психологічних процедур. Оскільки людині властиві звертання до майбутнього, то кожному працівнику важливо знати найближчі та дальні перспективи життєдіяльності колективу. Критерій настанови на перспективу важливий ще й тому, що заохочує ініціативний, творчий підхід до справи.

Критерій діловитості, винахідливості керівника пов'язаний з оцінкою рис, властивостей керівника, його особистісних характеристик, що сприяють продуктивності, згуртованості та соціальній активності колективу.

Управлінську діяльність вважають успішною не тільки тоді, коли вона виявляється в конкретних показниках, але й передусім тоді, коли успіх діяльності містить елемент успіху на майбутнє. Критерій усебічних досягнень у діяльності колективу зумовлений тими змінами, що відбуваються в суспільстві. Такі зміни знаходять відображення в житті та діяльності реальних колективів. У сучасних умовах збільшується роль соціальних, культурних, соціально-психологічних чинників у діяльності

колективів, збільшується також залежність від них економічного успіху організації [60].

Аналізуючи вищевикладене, уточнимо сутність феномена «*ефективність управлінської діяльності менеджера освіти*», яку розуміємо як співвіднесення кінцевого сукупного результату функціонування закладу – освітніх послуг, до витрат (ресурсних, людських, часових тощо), необхідних для досягнення цього результату.

Вважаємо, що ефективність професійної управлінської діяльності менеджера освіти забезпечує його професійна надійність. Подальший підрозділ дисертаційної роботи призначений розкрити сутність феномена «*професійна надійність майбутнього менеджера освіти*».

1.2. Професійна надійність менеджера освіти

Численні наукові дослідження в різних галузях знань, спрямовані на вивчення та формування різноманітних особистісних та професійно важливих якостей менеджерів освіти в процесі їхньої підготовки, свідчать про те, що кожна з цих якостей окремо не може забезпечити належний рівень ефективності управлінської діяльності. Звісно, всі якості, зумовлені специфікою управлінської діяльності в галузі освіти, утворюють певну інтегративну сукупність. Різний прояв означених якостей у цій інтегративній сукупності в різних менеджерів освіти зумовлюють різний рівень ефективності їхньої управлінської діяльності.

Проте сучасний розвиток науки дозволяє перейти на інший якісний рівень дослідження проблеми ефективності професійної управлінської діяльності через призму особливої інтегративної якості, що поєднує особистісні і професійно важливі якості менеджерів освіти, – через призму їхньої професійної надійності.

Слід зазначити, що термін «надійність» у науці вперше був застосований для технічних пристроїв, систем різної природи, а потім перенесений на людину-оператора, що дало підстави говорити про професійну надійність певного фахівця.

Так, надійність технічного пристрою характеризують як його властивість виконувати задані функції, зберігаючи свої експлуатаційні показники в певних межах, при заданих режимах роботи й умовах використання, технічного обслуговування й транспортування. Надійність – це комплексна властивість, яка залежно від призначення виробу й умов його експлуатації може містити безвідмовність, довговічність, цілість і ремонтпридатність пристрою та його складових [143: 319]. Отже, надійність забезпечує технічну можливість використання пристрою за призначенням у потрібний час та з необхідною ефективністю.

Надійність системи можна характеризувати в якісному й кількісному аспектах. У якісному аспекті, як зазначає Б. Ломов, надійність є здатністю системи виконувати потрібні функції в заданий інтервал часу. У кількісному аспекті надійність є величиною того, що система чи її елемент будуть виконувати потрібні функції задовільно протягом заданого часу в заданих умовах [101: 78].

Якщо говорити про професійну надійність, то її визначають як сукупну професійну якість, яка визначається категорією станів, а стан оцінюється тим, наскільки в даний момент людина відповідає вимогам, що до неї висувають умови діяльності [99: 98]. Професійну надійність людини-оператора науковці пов'язують із такими категоріями теорії надійності, як працездатність, безпомилковість та безвідмовність, перенесення яких на фахівців інших галузей доволі некоректно, адже різні види професійної діяльності висувають різні вимоги до фахівця, потребують різного рівня вияву його професійної надійності для забезпечення ефективності діяльності. Перші спроби оцінити професійну

надійність фахівця не випадково стосувалися людини-оператора, адже його діяльність була регламентованою посадовими інструкціями, а допущені помилки чи відмова системи «людина – техніка» свідчили про недостатній вияв професійної надійності оператора.

Отже, оцінка вияву професійної надійності фахівця безпосередньо залежить від ступеня регламентованості його діяльності. В роботі [76] показано, що чим менше регламентована професійна діяльність, тим складніше оцінити професійну надійність фахівця, що її виконує, адже саме невідповідність діяльності нормам, що її регламентують, свідчить про професійну ненадійність фахівця. Професійна управлінська діяльність менеджера освіти, як діяльність виду «людина – людина», є відносно регламентованою діяльністю, що ускладнює оцінювання професійної надійності керівників у галузі освіти.

Підтверджують цей факт наявні в сучасній науці дослідження професійної надійності фахівців. Учені вивчають питання психофізіологічного забезпечення надійності операторської діяльності (В. Горбунов [27]); військових радіотелеграфістів (Р. Шпак [205]); психологічного прогнозування надійності діяльності офіцерів оперативно-розшукових підрозділів державної прикордонної служби (Ю. Галімов [25]); психологічного забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України (С. Лебедева [95]); фізіолого-гігієнічні критерії забезпечення професійної надійності льотчиків (О. Волянський [23]), методики формування професійної надійності пілотів (Р. Макаров [105], Ю. Щербина [206]), штурманів (О. Селезньов [162]). Як можна бачити, діяльність усіх перелічених фахівців відноситься до жорстко регламентованих і навіть екстремальні умови її виконання не припускають відхилень фахівця від регламентованих правил.

Визначення сутності ключового поняття започаткованого дослідження «професійна надійність майбутнього менеджера освіти»

потребує його додаткового аналізу на основі наявних наукових здобутків. Так, Р. Шпак визначає надійність військових радіотелеграфістів як системне особистісне утворення спеціаліста, яке забезпечує ефективність функціонування системи «людина – техніка – середовище» з визначальною роллю людини, що проявляється на психологічному, професійному, соціальному та біологічному рівнях з виокремленням основних параметрів, які забезпечують надійність: якість і продуктивність діяльності впродовж необхідного часу, стійкість до перешкод, витривалість, відновлюваність функціональних систем організму людини [205 : 162]. На думку С. Лебедевої, професійна надійність фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України характеризує їх за кінцевим результатом оперативно-службової або оперативно-бойової діяльності, а функціональна надійність відбиває функціональну забезпеченість цієї діяльності і визначає ступінь усталеності й адекватності реактивності організму фахівця при виконанні ним конкретних завдань [95: 176]. Ю. Щербина професійну надійність пілота визначає як імовірність того, що він буде виконувати свої професійні функції в оптимальних режимах у заданий час в екстремальних умовах діяльності [206 : 28]. Р. Макаров професійну надійність пілотів розуміє як стабільність інтеграції мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, психофізіологічних, психологічних і фізичних компонентів їхньої діяльності, спрямованих на ефективне виконання професійних функцій в екстремальних режимах та в заданий термін [105]. О. Селезньов вважає, що професійна надійність штурмана базується на специфічних теоретичних знаннях, що становлять основу професійного мислення, та професійно важливих якостях, які визначають його діяльність в екстремальних умовах [162: 30].

Щодо відносно регламентованих видів професійної діяльності, то О. Осадчук зроблено перші спроби дослідження професійної надійності педагогів, її формування через засвоєння ними регулятивної компетенції. Дослідниця визначає цей феномен як інтегративну професійну якість, яка

характеризує здатність педагога зберігати нормативно задані параметри педагогічної праці незалежно від обставин [120]. Проте залишається незрозумілим, про які нормативні параметри йдеться та як співвідносяться поняття «професійна надійність» і «надійність професійної діяльності», що їх використовує автор ([121], [122], [123], [124], [125]). На нашу думку, надійність професійної діяльності не є якістю фахівця, а характеризує безпосередньо діяльність.

На думку О. Осадчук, професійну надійність педагога зумовлюють три підсистеми: особистісна, діяльнісна та функціональна. Так, особистісна надійність характеризує педагога як соціальну особистість, її характер і ступінь вираженості потреб, настанов і мотивів професійної діяльності, індивідуальні стратегії і способи вирішення трудових завдань. Автор вважає, що в особистісній надійності виявляється ставлення педагога до змісту цілей та результатів професійної діяльності, індивідуальна своєрідність їх досягнення. Діяльнісна надійність, як зазначає О. Осадчук, описує педагога як суб'єкта професійної діяльності: його психічні процеси, кінцевий результат діяльності, точність, своєчасність, безпомилковість дій у трудовому процесі. Діяльнісна надійність зумовлена особливостями змісту трудової діяльності, її цільовими орієнтирами, а також професійними характеристиками педагога: його підготовленістю, професійним досвідом, рівнем розвитку, пластичністю, усталеністю спеціальних знань, умінь, навичок. Функціональна надійність, на думку дослідниці, представляє педагога як біологічного індивіда та відображає стан його організму (стан здоров'я, наявність утомлення, нервово-психічної напруги, «важких» психічних станів тощо), обсяг енергетичних ресурсів, необхідних для ефективного виконання трудової діяльності [122].

Фундаментальне дослідження проблеми формування професійної надійності педагогів як функціональної системи дозволило О. Осадчук [123] виокремити низку загальних та специфічних функцій означеної

надійності. Так, до загальних функцій автор відносить: інтегруючу, що забезпечує координацію компонентів професійної надійності як певної цілісності (це виявляється в забезпеченні збалансованого функціонування всіх рівнів надійності, кожен з яких час від часу виходить зі стану рівноваги, але система в цілому цей стан зберігає); компентсаторну, що зумовлює можливість компенсування недостатньо розвинених компонентів системи професійної надійності високо розвинутими компонентами; інструментальну, що полягає в актуалізації того компонента, який необхідний для вирішення конкретного професійного завдання. Специфічні функції, на думку дослідниці, співвідносяться із цільовою специфікою підсистем професійної надійності: особистісна надійність забезпечує зміст цільових орієнтирів педагогічної діяльності, мотиви її реалізації, індивідуальних стратегій вирішення професійних завдань; діяльнісна – адекватність психічних процесів, психологічної системи педагогічної діяльності вимогам, що до неї ставляться; а функціональна – динамічну усталеність функціональних систем організму, адекватність їх реагування на зовнішні та внутрішні чинники трудового процесу. На нашу думку, сутність виокремлених функцій схарактеризована дослідницею не досить вдало, оскільки функцією об'єкта зазвичай вважають його зовнішній прояв, а не внутрішні якості.

В аспекті визщезазначеного слід додати, що в науковій літературі наявні також інші погляди щодо різновидів професійної надійності, серед яких: системна, моральна, надійність переробки інформації тощо [76: 132].

Погоджуючись загалом із зазначеними О. Осадчук підсистемами, вважаємо доцільним констатувати, що спеціальні знання, вміння й навички (навіть пластичні й усталені) не забезпечують діяльнісну надійність фахівця. В роботі [76] розкрито співвідношення між професійною надійністю фахівця та його усталеністю; доведено, що усталеність сприяє забезпеченню професійної надійності фахівця лише за типових умов протікання діяльності. Коли діяльність педагога здійснюється за умов

нетипових ситуацій, які О. Осадчук називає обставинами, професійна усталеність чинить зворотний вплив і знижує професійну надійність. В аспекті вищезазначеного доцільним, на нашу думку, є уживаний дослідницею термін «динамічна усталеність».

Певний інтерес у межах досліджуваної проблеми становлять чинники, що визначають професійну надійність. Такими чинниками О. Осадчук називає об'єктивні, що визначають професійну надійність фахівця ззовні, та суб'єктивні, що визначають її зсередини. До об'єктивних дослідниця відносить чинники соціального середовища та розподіляє їх на ергономічні та соціальні. Так, ергономічні чинники зумовлені організацією та управлінням педагогічним процесом, умовами та режимом роботи й відпочинку. Соціальні чинники професійної надійності – це соціальні характеристики педагогічної діяльності (імідж і характер педагогічної професії, міжособистісні відносини, педагогічний мікроклімат у педагогічному колективі та ін.). Суб'єктивні чинники професійної надійності педагогів зумовлені його індивідуальними характеристиками, О. Осадчук розподіляє на біологічні, детерміновані біологічною природою фахівця (спадковістю, що визначає його фізіологічні та психофізіологічні особливості, генетичну унікальність) та психологічні, що характеризують психологічні особливості педагога (психічні процеси, стани і властивості) [123]. На нашу думку, описані чинники повною мірою можна перенести на професійну надійність менеджерів освіти, тим більше що вони узгоджені із чинниками, запропонованими відносно професійної надійності фахівців соціономічних професій [76].

Професійна надійність майбутніх менеджерів освіти, як представників професійної діяльності в системі «людина – людина», зумовлена такими їхніми особистісними характеристиками як: гнучкість мислення; суб'єктивний контроль; сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів; здатність до самоуправління; професійно важливі якості; стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація

досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач; самоактуалізація [76: 71].

Зауважимо, що гнучкість мислення – це індивідуальний показник, зумовлений біологічними задатками менеджера освіти, який характеризує його здатність корегувати програму діяльності відповідно до ситуації її протікання [145: 299].

Суб'єктивний контроль визначається через локус контролю – усталену характеристику особистості менеджера освіти, що характеризує його схильність приписувати результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям [134: 94].

Рухливість нервової системи виражена здатністю швидко реагувати на зміни довкілля, переходити від одного процесу до іншого. Люди з більш рухливою нервовою системою мають гнучку поведінку й швидко пристосовуються до нової обстановки. Рухливість нервової системи зумовлена легкістю взаємозаміни процесів збудження й гальмування, що утворюють основу діяльності вищої нервової системи менеджерів освіти [150: 47].

Самоуправління – цілеспрямована зміна, при якій керівник навчального закладу сам ставить собі ціль, сам управляє своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю й переживаннями [130: 339].

Професійно важливі якості – якості, надбані менеджером освіти і розвинуті на основі природних властивостей у процесі професійної підготовки [145: 254].

Подолання – стабілізуючий фактор, що може допомогти керівникам навчальних закладів підтримувати психосоціальну адаптацію в період стресу. Психологічне призначення поведінки подолання полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати менеджерів освіти до вимог ситуації шляхом оволодіння, послаблення або пом'якшення цих вимог, завдяки чому редується стресовий вплив ситуації [145: 314].

Мотивація досягнення цілі й успіху – виражена в потребі менеджерів освіти долати перепони й домагатися високих показників у діяльності, самовдосконалюватися, змагатися з іншими й перемагати, реалізовувати свої таланти й тим самим підвищувати самоповагу [145: 214].

Мотивація запобігання невдач полягає у намаганні керівника навчального закладу в будь-якій ситуації діяти так, щоб уникнути невдачі, особливо якщо його вчинки оцінюють інші колеги, педагогічний персонал закладу [130: 515].

Самоактуалізація – прагнення менеджера освіти до найповнішого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей [145: 190].

За визначенням В. Корнешук, професійна надійність спеціаліста соціономічної сфери – це особливий стан людини, заснований на її природних властивостях, який репрезентує стале за часом, досконале за способами дій та ефективно за результатами виконання завдань у сфері професійної діяльності [76: 71].

Спираючись на наведене тлумачення і враховуючи специфіку професійної управлінської діяльності в галузі освіти, *професійну надійність майбутнього менеджера освіти* визначимо як таку його якість, що забезпечує стабільність інтеграції його особистісних характеристик, спрямовану на стале за часом, досконале за способами управлінських дій та ефективно за результатами здійснення процесу управління навчальним закладом. У вузькому розумінні, професійна надійність характеризує стабільну й передбачувану поведінку менеджера освіти, що забезпечується процесами його рефлексії, самовизначення, саморегуляції та самооцінки.

За своєю сутністю та роллю у забезпеченні професійної надійності майбутніх менеджерів освіти означені особистісні характеристики були розподілені нами за трьома компонентами в структурі такої надійності: психологічним, процесуальним та саморегуляції. Так, до *психологічного компонента* віднесено такі характеристики професійної надійності

майбутніх менеджерів освіти, як: гнучкість мислення, рухливість нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач. *Процесуальний компонент* утворили професійно важливі якості менеджерів освіти, їхні стратегії та моделі поведінки подолання. *Компонент саморегуляції* забезпечений суб'єктивним контролем, самоактуалізацією, здатністю до самоуправління.

Отже, рушійними силами формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти є зовнішні протиріччя, пов'язані із невідповідністю між об'єктивною реальністю управлінського процесу та її суб'єктивним відображенням керівником навчального закладу, а також внутрішні протиріччя в самій системі професійної надійності – неузгодженістю її окремих компонентів, особистісних характеристик, що їх утворюють, їхньою різноспрямованістю. Вирішення цих протиріч зумовлює процес формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Визначення сутності і структури професійної надійності, її системогенезу, дозволило перейти до обґрунтування дидактичних засобів її формування в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ.

1.3. Тренінгові технології як засіб формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

Сучасна підготовка майбутніх менеджерів освіти має бути спрямована на врахування тенденцій розвитку суспільства і науки, опанування змісту та професійних технологій сучасного управління, впровадження інновацій, уміння співвідносити проблеми свого навчального закладу із загальнодержавними пріоритетами, вмотивованість власного професійного зростання.

Цей факт зумовлює необхідність упровадження в процес професійної підготовки нових педагогічних технологій. Оскільки результат такої підготовки ми вбачаємо в сформованості у майбутніх менеджерів освіти їхньої професійної надійності, що є інтеграційною сукупністю певних особистісних характеристик керівника, то виникає потреба в залученні спеціальних засобів щодо її формування – тренінгових.

Отже, обґрунтування доцільності застосування тренінгових технологій для формування професійної надійності менеджерів освіти вимагає визначення сутності понять «тренінг» і «технологія».

У довідковій та науковій літературі тренінг (з англ. training) визначають як «спеціальний тренувальний режим, тренування; процес отримання навичок у будь-якій галузі шляхом виконання послідовних завдань, дій або ігор, спрямованих на опрацювання й розвиток потрібних навичок» [170: 310]. Тренінг інтерпретують також як запланований процес модифікації (зміни) знань чи поведінкових навичок студентів з метою досягти ефективності у виконанні певної діяльності, а тренування – як «систему підготовки організму людини для пристосування її до підвищених вимог і складних умов роботи» [118: 6].

Л. Новікова розглядає тренінг як «спеціально організований комплекс методів навчальної діяльності, завдань і вправ, спрямованих на формування, удосконалення і розширення досвіду» [118: 16]. На думку автора, головною метою тренінгу є очікувана поведінка майбутнього спеціаліста; не стільки набуття нових знань, скільки формування поведінкових навичок та вмінь за рахунок групової взаємодії.

Такої думки дотримуються також інші вчені (В. Кутішенко, В. Федорчук), які розуміють тренінг як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю, як процес створення нових функціональних утворень (чи розвиток уже наявних), які управляють поведінкою; як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-якою складною діяльністю [20: 75].

І. Вачков характеризує тренінг як сукупність активних методів, що використовують для формування навичок самопізнання й саморозвитку. На думку автора, тренінг за своїм змістом відображає певну парадигму, а саме:

- своєрідну форму дресури, що дозволяє шляхом жорстких маніпулятивних прийомів сформувати потрібні паттерни поведінки й позбавитися непотрібних;

- тренування, внаслідок якого формують і відпрацьовують уміння й навички ефективної поведінки;

- форму активного навчання, спрямованого на передачу психологічних знань, розвиток певних умінь і навичок;

- метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних проблем [18: 21-22].

Специфічними рисами тренінгу І. Вачков називає: збереження принципів групової роботи; спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи; наявність більш-менш усталеної групи; певна просторова організація; акцент на взаємовідносини між учасниками групи, що розвиваються і аналізуються в ситуації «тут і зараз»; застосування активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи, вербалізована рефлексія; атмосфера розкріпачення та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки [18: 21-22].

Як зазначає О. Прутченков, головними завданнями тренінгу є:

- оволодіння певними психолого-педагогічними знаннями;

- корекція й формування соціально-психологічних умінь і навичок учасників;

- усвідомлення цілісності свого соціально-психологічного буття серед людей; розвиток здатності до адекватного й повного пізнання себе та інших;

- оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень, що йдуть від оточуючих людей або груп;

- навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування; чуттєве пізнання групо-динамічних феноменів й усвідомлення своєї причетності до міжособистісних ситуацій, що виникають [149: 6].

Л. Новікова розкриває функції, що виконують тренінги в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме:

- цільова – передбачає вироблення управлінських рішень і господарських операцій у розрізі функціональних обов'язків персоналу змодельованої організації;

- інформаційна – припускає надходження і регулярне оновлення інформації, що стосується змодельованих професійних процесів;

- комунікативна – має на меті обмін інформацією між учасниками тренінгу;

- симулятивна – передбачає імітацію різних професійних ситуацій для розробки й відтворення учасниками тренінгу різноманітних сценаріїв діяльності;

- методологічна – забезпечує професійну спрямованість тренінгового процесу з урахуванням індивідуальних потреб учасників тренінгу;

- мотиваційна – передбачає формування в учасників тренінгу усталеної мотивації до ефективної діяльності як у ролі працівників певної організації, так і в ролі її керівника;

- комплексна, що передбачає вирішення певного професійного завдання і охоплює всі етапи життєвого циклу змодельованої організації: висунення й обґрунтування ідеї, проекту; розробка й обґрунтування концепції діяльності організації; розробка й обґрунтування бізнес-плану організації (актуально для навчальних закладів приватної форми власності; установ, що здійснюють оплатні освітні послуги); здійснення необхідних

заходів та підготовка документів на етапі заснування організації; робота у відділах організації – від виконання окремих операцій до аналітичної оцінки діяльності в цілому [118: 9].

Не розкриваючи сутності тренінгової технології як такої, Г. Шевчук зазначає: «Актуальним на сьогодні залишається питання ефективного впровадження тренінгових технологій в освітній процес вищої школи. Тренінгова форма навчання – це система тренінгів за спеціальністю, які проводяться під час спеціальної професійної підготовки студентів і в яких відображені ключові проблеми та питання навчальної дисципліни» [203: 37].

Перевагами тренінгового навчання перед іншими формами роботи вищого навчального закладу Г. Шевчук вважає поєднання демократичних принципів роботи з інтерактивними методами, що дозволяє студентам навчатись у зручних для них умовах, а також залучати більше учасників до навчально-виховного процесу; створювати ситуації успіху; брати участь на добровільних засадах та самостійно визначати власний темп розвитку; активно застосовувати набуті теоретичні знання на практиці; досліджувати складні питання та проблеми в комфортній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками [203: 37]. Констатуємо, що тренінгова форма роботи визнана ефективною в усьому світі, дослідниця відзначає її недостатнє розповсюдження в навчально-виховному процесі вітчизняних ВНЗ та виокремлює причини такого становища: організація тренінгу потребує наявності відповідно обладнаних аудиторій, на що бракує фінансування; для проведення тренінгу необхідні спеціально підготовлені педагоги-тренери, цілеспрямована підготовка яких відсутня; бракує мотивації викладачів щодо проведення занять-тренінгів, оскільки для їх підготовки потрібний тривалий час та матеріальні ресурси.

Отже, основним змістом тренінгу є досвід поведінки учасників, що може охоплювати виконання посадових обов'язків, доручень; організація взаємодії з людьми в межах діяльності умовної організації чи її

структурного підрозділу; проектування власної діяльності; самовдосконалення й опанування нових видів діяльності тощо.

Методично тренінг реалізується через комплекс спеціальних вправ, виконання яких забезпечує досягнення поставлених цілей.

Науковці зауважують, що тренінг доцільно розглядати в кількох аспектах: змістовому, представницькому, діалоговому, аспекті інституційної взаємодії, аспекті соціальної відповідальності тощо. Так, змістовий аспект безпосередньо стосується предметної діяльності майбутніх фахівців і є основою для проведення тренінгу. Щодо представницького аспекту, то кожен учасник тренінгу виступає як представник організації та створює її імідж. Діалоговий аспект зумовлює включення до тренінгових вправ елементів діалогу за участю різних «ролей», завдяки чому учасники зможуть виявити свої спеціальні знання, вміння говорити, представляти, переконувати, наполягати на своїх інтересах, опонувати, дискутувати тощо. Аспект інституційної взаємодії пов'язаний із тим, що організацію зазвичай сприймають через людину, яка її візуалізує; тому майбутній фахівець має бути готовим ідентифікувати себе як працівника своєї організації, вміти надавати основну інформацію про свою організацію; усвідомлювати вплив власної поведінки на сприйняття організації, знати основні напрями взаємодії з іншими ринковими інституціями та їхні основні функції. Аспект соціальної відповідальності означає, що кожен фахівець несе передусім моральну відповідальність за результати і наслідки своєї професійної діяльності [118: 18].

Отже, завдання, які можуть бути вирішені за допомогою тренінгу, його специфічні риси – зумовили вибір тренінгу як засобу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють соціально-психологічні, комунікативні, асертивні, аутотренінги та ін. Останнім

часом досить розповсюдженими є управлінські тренінги, бізнес-тренінги тощо. Розкриємо сутність кожного з означених різновидів.

Так, соціально-психологічний тренінг є «сукупністю методик розвитку комунікативних якостей і рефлексивних здібностей, умінь аналізувати соціальні ситуації й себе в них, умінь адекватно сприймати себе й оточуючих. За допомогою соціально-психологічного тренінгу коректують особистісну взаємодію і спілкування» [171: 307]. Соціально-психологічні тренінги застосовують для попередження та подолання конфліктів, створення сприятливого клімату в групах, навчання керівників і спеціалістів, що працюють з людьми.

Щодо комунікативних тренінгів, то професійна управлінська діяльність менеджерів освіти базується на спілкуванні (безпосередньому або опосередкованому), адже передбачає ділові обговорення, неділові бесіди, «малу розмову» – розмову про особисті інтереси, сім'ю, хобі та ін. (наприклад, під час добору персоналу освітнього закладу). Поступово зникають межі між діловим, соціально-рольовим і неділовим міжособистісним спілкуванням. Менеджери освіти повинні вміти не тільки надсилати вербальні або невербальні сигнали, але й організувати ансамбль власних сигналів, сприймати ансамбль сигналів працівників навчального закладу. Комунікативні вміння (вступати в контакт, задавати питання, вести «малу розмову», стимулювати партнера до виявлення його позиції, пропозицій, слухати й розуміти, що партнер мав на увазі, сприйняти й зрозуміти те, що партнер не зміг висловити, демонструвати партнеру, що його почули й зрозуміли, згладжувати емоційне напруження під час бесіди та інші вміння) потрібні, щоб долати драми спілкування: слухання, розуміння, самовираження, дії. Емоційне напруження в процесі спілкування, з одного боку, є «шумом», а, з іншого – важливим сигналом. Тому усталеність до впливу «шуму» повинна поєднуватися із здатністю сприймати цей шум як сигнал та відзиватися на нього. Такі вміння дозволяє набути майбутнім менеджерам освіти комунікативний тренінг.

Як відомо, асертивність позначає природність людини, її незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку й відповідати за неї. Вона вимагає вмінь уважно слухати й прагнень зрозуміти думку іншої людини, допомагає під час вирішення складних ситуацій. Асертивна поведінка передбачає упевненість менеджера освіти в собі й позитивну настанову. Асертивний менеджер освіти не тільки відповідає за власні дії, але й демонструє самоповагу й повагу до інших працівників навчального закладу. Асертивність перебуває між двома програшними стратегіями поведінки – агресивністю й пасивністю. Вона передбачає уміння менеджера освіти конструктивно поводитися, тактовно наполягати на власній позиції, реалізовувати зворотний зв'язок і разом із тим діяти переконливо для досягнення поставлених цілей. Отже, асертивний тренінг спрямований на подолання сором'язливості й розвиток здатності майбутнього менеджера освіти вільно та ясно висловлювати свої почуття й вимоги [170: 25].

Аутотренінг сприяє підвищенню емоційної усталеності майбутніх менеджерів освіти, стабілізації їхнього настрою та поведінкових реакцій, зниженню тривожності, внутрішньої напруженості, розвитку самовпевненості, покращенню соціальної адаптації й товариськості, а також здатності до психофізіологічної мобілізації резервних можливостей організму й особистості. Вчені (В. Лабзін, М. Решетніков) вважають, що застосування аутогенного тренування сприяє виробленню у майбутніх менеджерів освіти звички до самоконтролю, самоспостереження за зовнішніми виявами емоцій, уміння самостійно долати емоційну напруженість й організувати таку поведінку, яка є найбільш раціональною в кожному конкретному випадку. На думку авторів, це дозволяє покращити соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, підвищити мотивацію, збільшити продуктивність і якість праці педагогічного та допоміжного персоналу, зокрема в умовах складної діяльності [98: 150].

Досить затребуваними в підготовці фахівців менеджерських спеціальностей є управлінські тренінги. Г. Гуревич зазначає, що такі тренінги сприяють розвитку в майбутніх керівників стратегічного мислення, вмінь управляти змінами та людьми (командами), а також формуванню навичок спілкування, знань із суміжних галузей діяльності, навичок управління у крос-культурному й поліетнічному середовищах [31: 74].

Необхідність вирішення сучасними менеджерами освіти низки завдань, пов'язаних із розвитком навичок персоналу щодо успішного виконання професійних завдань, підвищення ефективності спільної діяльності членів педагогічного колективу, з необхідністю здійснювати ефективну управлінську взаємодію з підлеглими, – зумовлюють доцільність застосування бізнес-тренінгів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Під час реалізації тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти застосовували всі означені види тренінгів (соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, управлінський, бізнес-тренінг тощо) відповідно до їх можливостей щодо розвитку особистісних характеристик, які забезпечують професійну надійність менеджерів освіти.

На наш погляд, застосування окремих тренінгів чи їх елементів у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності недостатньо, адже при цьому не враховано бажаний кінцевий результат такої підготовки – професійну надійність. Цей факт зумовлює необхідність застосування технологічного підходу, який дозволяє спрямувати процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на досягнення необхідного результату. Розкриємо сутність такого підходу більш докладно.

Поняття «технологія» походить від двох грецьких слів: *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – слово, вчення. Отже, технологію

можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Термін «технологія» стосовно навчального процесу було вперше вжито американцем Дж. Саллі. Застосування поняття «технологія навчання» було пов'язано, з одного боку, зі стрімким ростом науково-технічного прогресу, що зумовив технологізацію не тільки виробничої, але й гуманітарної сфери; а з іншого боку, – незадовільним станом наявних традиційних форм і методів навчання [203: 36].

Поряд із поняттям «технологія навчання» активно використовується поняття «освітня технологія», яка передбачає «упорядковане розв'язання дидактичних проблем на тлі управління навчальним процесом, в якому чітко визначені цілі, досягнення яких має чіткий опис» [191: 76].

Педагогічні ідеї щодо необхідності технологізації навчання висловлювали у свій час ще Й. Герbart, Ф. Дістерверг, Я. Коменський, Й. Песталоцці, І. Штурм та ін. Перші спроби застосування елементів технологічного підходу в процесі аналізу зарубіжного досвіду зробили Т. Ільїна та М. Кларін. Технологію організації групової навчальної діяльності вивчали В. Дяченко, І. Лернер, О. Пехота, М. Скаткін, І. Чередов та ін. Технологію проблемного навчання досліджували Є. Ковалевська, В. Крутенький, Г. Ксензова, Н. Савіна, І. Сафіулліна та ін. Особистісно зорієнтоване навчання як педагогічну технологію розглядали В. Андреев, І. Бех, І. Зимня, І. Деркач, І. Кона, А. Петровський, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сухомлинський, І. Якиманська та ін. Технологію рівневого навчання обґрунтовано в працях В. Беспалько, М. Бовтенко, Н. Диканської, Ю. Конаржевського, В. Краєвського, Н. Кузьміної та ін. Т. Сорочан запропоновано технологію науково методичного супроводу керівників освіти. Можливість застосування технологічного підходу щодо формування професійної надійності фахівців соціономічної сфери діяльності доведено в роботах В. Корнешук ([75], [76], [77]).

Сьогодні в науці співіснують різні концептуальні підходи щодо визначення феномена «технологія» в педагогічному аспекті:

– технологія як спосіб організації педагогічної діяльності (М. Жиллет, Т. Сакамато, В. Хаг та ін.);

– технологія як системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, методологічних та інструментарних засобів для досягнення педагогічних цілей (А. Андерсен, М. Кларк, М. Кларін та ін.);

– технологія як деталізована модель педагогічної діяльності щодо проектування, організації і проведення педагогічного процесу із забезпеченням комфортних умов для його суб'єктів (В. Монахов та ін.);

– технологія як сукупність наукового (цілі, зміст, методи проектування педагогічних процесів), процесуально-описового (алгоритм дій для досягнення результату), процесуально-дієвого (функціонування комплексу всіх педагогічних засобів) аспектів (В. Безпалько, Г. Селевко та ін.);

– технологія як сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір та компоновання форм, методів, способів і прийомів навчання й виховання (Б. Лихачов та ін.);

– технологія як послідовний процес певних дій (С. Гібон, К. Зілбер, Б. Скіннер та ін.).

Сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки й практики, поєднанням традиційних елементів минулого досвіду й суспільного прогресу, соціальних перетворювань і нового педагогічного мислення.

Педагогічна технологія як різновид соціальної технології упорядковує соціально-педагогічні процеси, ураховує дії об'єктивних законів педагогіки, організує та систематизує навчальний матеріал, а також сприяє розв'язанню актуальних і прогностичних питань [197: 11].

Г. Селевко відзначає, що педагогічна технологія визначена трьома аспектами:

– науковим: педагогічні технології є частиною педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

– процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупності цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання;

– процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [161: 19].

Предметом педагогічної технології, як зауважує Б. Лихачов, є конкретна практична взаємодія викладача й студентів у будь-якій галузі діяльності, яка організована на основі структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Внаслідок цього досягають усталеного позитивного результату засвоєння студентами знань, умінь, навичок, формування соціально цінних норм і звичок поведінки [96: 167].

У довідковій літературі педагогічна технологія представлена як система способів, прийомів, кроків, які спрямовані на виховання, навчання та розвиток особистості вихованця і реалізуються в педагогічному процесі поетапно (послідовно), що гарантує його результат [70: 350]. Відповідно до такого розуміння педагогічної технології її головними ознаками є: розроблення діагностично представлених цілей навчання; орієнтація всіх процедур на гарантоване досягнення поставлених цілей; оперативний зворотний зв'язок, оцінка поточних і кінцевих результатів; можливість відтворення педагогічних процедур.

Аналіз наукової літератури з проблем технологізації навчального процесу вищої школи дозволяє констатувати відсутність єдиного тлумачення поняття «педагогічна технологія», яку кваліфікують як:

– техніку реалізації навчального процесу (В. Беспалько [10: 177]);

2) систему дій, що підвищує ефективність навчання (В. Федоров [191: 76]);

– системну сукупність і послідовне функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що сприяють досягненню педагогічних цілей (М. Кларін [68: 13]);

– частину педагогічного процесу, спрямовану на зміни й подальше визначення психічного стану студентів: репрезентована досягненням певного рівня знань, умінь, навичок і розвитку (Ю. Чернова [197: 11]);

– сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальні форми, методи, способи, прийоми навчання та виховання, а також їх компонування (тобто як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов [96: 166]));

– сукупність форм, методів, прийомів і засобів передавання соціального досвіду та як технічне оснащення цього процесу [172: 788];

– системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, метою якого є оптимізація форм освіти [70: 349];

– сукупність засобів і методів успішного здійснення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що передбачає наукове проектування, у якому є чітко та однозначно сформульовані освітні цілі та можливість об'єктивного поетапного вимірювання та кінцевого оцінювання досягнутих результатів [135: 191].

В межах започаткованого дослідження особливий інтерес становить визначення, що розкриває сутність педагогічної технології формування професійної надійності майбутніх фахівців як «комплекс форм і методів відтворення теоретично обґрунтованого професійного розвитку особистості та організації професійної підготовки майбутніх спеціалістів до сфери діяльності «людина – людина», застосування яких сприяє формуванню необхідних особистісних властивостей студентів відповідно до структури професійної надійності й гарантує ефективне досягнення,

прогнозування і корегування результату підготовки – професійної надійності» [76: 142].

Л. Кравченко відзначає доцільність застосування тренінгових технологій у процесі післядипломної підготовки менеджерів освіти, оскільки такі технології сприяють розвитку особистісних якостей і компетенцій слухачів: адекватної самооцінки, організаторських і комунікативних умінь; формують конструктивну поведінку в конфлікті, розуміння й планування власної кар'єри; створюють привабливий імідж менеджера освіти тощо. Автор розглядає тренінг як «ефективну технологію розвитку особистості, як провідний метод консультування, набуття професійно-корисних навичок, адаптації до нової соціальної ролі менеджера освіти – з відповідною корекцією «Я-концепції» і самооцінки» [83: 377]. Застосовуючи різноманітні тренінги, дослідниця називає їх тренінговою технологією, тренінговою методикою, методом, проте не наводить тлумачень уживаних термінів. Тренінгова технологія, як зазначає І. Дичківська, – це «система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач» [38: 74].

Можливість технологізації освітнього процесу зумовлена певними методологічними вимогами – *вимогами технологічності*, серед яких: концептуальність, системність, керованість, ефективність, можливість відтворення тощо.

Концептуальність технології передбачає її побудову на основі певної наукової концепції, що містить філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей. *Системність* технології передбачає наявність у ній таких ознак системи: логіки процесу, взаємозв'язку всіх частин, цілісність. *Керованість* передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики,

варіювання засобами й методами для корекції результатів. *Ефективність* технології передбачає її результативність, оптимальність витрат і досягнення певного стандарту навчання. *Відтворення* передбачає можливість застосування (повторення) педагогічної технології в інших однотипових навчальних закладах, іншими суб'єктами [38].

Означені вимоги технологічності було покладено в основу експериментальної *тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти*, яку розуміємо як упорядкований комплекс тренінгових вправ, спрямованих на розвиток особистісних характеристик, що забезпечують прояв професійної надійності майбутніх менеджерів освіти під час виконання професійної управлінської діяльності. Означена технологія містить соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, управлінський тренінгові блоки, бізнес-блок тощо.

Вищевикладене свідчить про доцільність застосування тренінгових технологій для формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, оскільки:

- тренінги виступають ефективним засобом професійної підготовки менеджерів різних напрямів;
- тренінги дозволяють активізувати внутрішні приховані резерви особистості;
- тренінговий процес спирається на рефлексію, що дозволяє кожному студенту за досить нетривалий строк одержати від групи якнайбільше зворотної інформації про власне «Я», та сприяє самопізнанню, самоконтролю й саморегуляції його особистості;
- технологічний підхід дозволяє цілеспрямовано зорієнтувати процес професійної підготовки на її кінцевий результат, у нашому випадку, – сформованість професійної надійності майбутніх менеджерів освіти;
- тренінгові технології дозволяють усунути домінуючі суперечності фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти: між суспільною формою

управлінської діяльності, колективним характером праці та індивідуальною формою опанування управлінських технологій кожним керівником; вимогами суспільства та професійної управлінської діяльності до керівників у галузі освіти та обмеженими умовами та засобами щодо їх підготовки;

– новизна тренінгової технології як засобу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти спонукатиме їх до подальшого застосування інновацій задля розвитку освітніх установ;

– врешті решт, як відзначають науковці [118: 73], тренінгове навчання якнайкраще відповідає психологічними особливостям студентського віку і дозволяє забезпечити ефективне професійне становлення.

Зауважимо, що запровадження тренінгових технологій у процес фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності ні в якому разі не нівелює традиційних підходів щодо змісту, форм та методів реалізації цього процесу, а є його органічним доповненням, що дозволяє забезпечити цілеспрямоване формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Висновки з розділу 1

Проведений аналіз проблеми дослідження дозволив дійти висновку, що управління в галузі освіти підпорядковано загальним засадам теорії управління як такого. Проте професійна управлінська діяльність має певні специфічні особливості, зумовлені не тільки специфічністю об'єкта (навчального закладу) та суб'єкта (менеджера освіти) управління, але й специфікою її предмету, змісту, структури, процесу, форми та умов (зовнішніх та внутрішніх) протікання.

Специфіка управлінської діяльності в галузі освіти ставить відповідні вимоги щодо особистісних та професійно важливих якостей

менеджера освіти, необхідних для виконання управлінських функцій та забезпечення належного рівня ефективності управління навчальними закладами. Наявність численної кількості досліджень, в яких обґрунтовано необхідність формування в менеджера освіти тієї чи іншої якості, засвідчує, що кожна з цих якостей окремо, як-то управлінська та комунікативна компетентність, готовність до управлінської діяльності, управлінська культура, професіоналізм управлінської діяльності, не здатні забезпечити таку ефективність.

Необхідність забезпечення належного рівня ефективності управлінської діяльності, на яку впливають певні зовнішні та внутрішні соціально-педагогічні умови, зумовила потребу у формуванні спеціальної інтегративної якості, якою виступила професійна надійність менеджера освіти. Ефективність управлінської діяльності менеджера освіти залежить від його професійної надійності, адже згідно з положеннями теорії діяльності надійність, поряд із якістю та продуктивністю, є показниками ефективності діяльності.

Отже, професійну надійність, забезпечену стабільністю інтеграції особистісних характеристик менеджерів освіти, спрямованої на стає за часом, досконале за способами управлінських дій та ефективно за результатами здійснення процесу управління навчальним закладом, – розглядаємо як бажаний результат професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Базуючись на наявних у сучасній науці доробках, виявлено компоненти структури професійної надійності майбутніх менеджерів освіти: психологічний, процесуальний та саморегуляції; розподілено особистісні характеристики менеджерів освіти, що забезпечують їхню професійну надійність у процесі управління закладами освіти за відповідними компонентами структури. Так, до психологічного компонента віднесено такі особистісні характеристики майбутніх менеджерів освіти, як: гнучкість мислення, рухливість нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач. Процесуальний

компонент утворили професійно важливі якості, стратегії та моделі поведінки подолання менеджерів освіти. Компонент саморегуляції забезпечили суб'єктивний контроль, самоактуалізація, здатність майбутнього менеджера освіти до самоуправління.

Професійна надійність, яку забезпечують означені особистісні характеристики майбутніх менеджерів освіти, підлягає цілеспрямованому формуванню в процесі їхньої фахової підготовки у ВНЗ і потребує запровадження нових засобів такої підготовки.

Визначення сутності тренінгів та технологічного підходу в освіті дозволили обґрунтувати доцільність запровадження спеціальної тренінгової технології, як найбільш ефективного засобу підготовки майбутніх менеджерів освіти, що гарантує бажаний результат цієї підготовки – їхню професійну надійність.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора: [40], [41], [42], [45], [47].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

2.1. Стан сучасної фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування їхньої професійної надійності

Аналіз наявного стану підготовки менеджерів освіти буде об'єктивним лише за умов його дослідження на двох взаємозумовлених рівнях: теоретичному та практичному. Провести такий аналіз на теоретичному рівні дозволяють наукові доробки вчених. Аналіз на практичному рівні зумовлює необхідність дослідження змісту та процесу реалізації фахової підготовки менеджерів освіти в конкретних закладах, що її здійснюють.

Розглянемо стан фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування їхньої професійної надійності за обома означеними рівнями.

Слід зазначити, що проблемам фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти, яку тлумачать як «поетапний процес розвитку свідомості і професійної компетенції, корекції, компенсації психологічних ресурсів для успішного формування конкретних професійних функцій» [191: 153], присвячено чимало наукових праць (В. Берека, Л. Журавльова, Г. Закорченна, Л. Карашук, Л. Кравченко, М. Кривко, Н. Романеско, Н. Селівестрова, Г. Тимошко, М. Торган, С. Хаджирадева, В. Хоменко та ін.), що уможливорює її теоретичний аналіз.

Так, підготовка менеджерів освіти за кордоном відбувається за кількома конкуруючими моделями: північноамериканською, що

передбачає міждисциплінарний підхід; німецькою, що заснована на педагогічній освіті, доповнює службову підготовку та здійснюється в системі підвищення кваліфікації для менеджерів середнього та нижчого рівнів; англосаксонською, що передбачає поєднання бізнесу і державного управління [192: 31].

Проте проведений В. Берекою аналіз зарубіжного досвіду підготовки магістрів з менеджменту освіти, дозволив дійти висновку, що в західноєвропейських країнах немає єдиної моделі такої підготовки. Підготовка майбутніх менеджерів освіти характеризується варіативністю освітньо-кваліфікаційних рівнів, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості навчання, технологій здійснення. В процесі розробки навчальних програм для підготовки магістрів з менеджменту освіти, як стверджує В. Берека, ураховують чинники державного рівня (освітній стандарт, умови і потреби країни, регіону), можливості професорсько-викладацького складу, замовлення й побажання споживачів управлінських послуг. Попри означену варіативність, наявні загальні підходи, на яких базується освітня модель фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти, як от: етика, ідеали, цінності управлінської діяльності; єдина система вимог до претендентів на навчання; поєднання професійної підготовки з практичною діяльністю; підготовка до роботи в особистісно зорієнтованому середовищі; реалізація концепції навчання упродовж життя [9: 104].

В Україні підготовка менеджерів освіти здійснюється в умовах магістратури за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» та під час післядипломної педагогічної освіти. Враховуючи, що базою нашого експериментального дослідження виступили вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку майбутніх менеджерів освіти в межах магістратури, то доцільно розкрити зміст та проаналізувати стан саме магістерської підготовки.

Магістр управління навчальним закладом – це фахівець, здатний ефективно управляти закладом освіти. Він готовий до управлінської, організаційної, економічної, планово-фінансової, проектно-дослідницької, інформаційно-аналітичної, діагностичної, маркетингової, методичної та освітньої діяльності [191: 98].

Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти розглядається науковцями як «науково обгрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу і яка інформаційно навантажена за змістом, індивідуалізована за формою, інтенсивна в часовому вимірі, має за мету формування смислової парадигми особистості магістрів з менеджменту освіти» [9: 165].

Об'єктом науково-методичної діяльності магістратури є система психолого-педагогічної та фахової підготовки менеджерів освіти для навчальних закладів [9: 167].

Предметом діяльності магістратури з «Управління навчальним закладом» є зміст, форми, методи навчання магістрантів дисциплін гуманітарного, соціально-економічного циклу, професійно-орієнтованої, науково-практичної підготовки [9: 167].

Головна мета магістратури – науково-методичне забезпечення навчального процесу фахівців IV освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» шляхом виявлення і реалізації резервів підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі використання досягнень психолого-педагогічної науки, теорії і практики управління, передових технологій, ефективної організації управління навчально-виховним процесом і фінансово-правових норм [9: 167].

Цілі, зміст та вимоги до фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти зумовлені галузевим стандартом вищої освіти України «Підготовка магістрів за спеціальністю специфічних категорій: 8.000009 «Управління навчальним закладом», де подано освітньо-кваліфікаційну характеристику

та освітньо-професійну програму підготовки майбутнього керівника навчального закладу, визначено систему виробничих функцій і типових завдань діяльності та вмінь, необхідних для їхньої реалізації.

Підготовка управлінських кадрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» заснована на здобутках сучасної світової педагогічної науки та провідних вітчизняних положень щодо сутності педагогічного управління і передбачає збагачення менеджерів освіти надбаннями «культури управління, науки і передового педагогічного досвіду на основі вивчення сучасних педагогічних та управлінських програм і технологій, сучасних концепцій управлінської технології, теорії навчання і виховання, уявлень про можливі моделі нових навчальних закладів, поглиблення спеціальних знань і вмінь інноваційного характеру з управління» [9: 124].

В. Берека виокремлює три взаємопов'язані складові такої підготовки:

- професійну, спрямовану на підготовку майбутніх менеджерів освіти до виконання професійних функцій, володіння видами професійної діяльності;

- особистісну, що має на меті підготовку майбутніх менеджерів освіти до професійного самовизначення, професійної самореалізації та професійної самоактуалізації упродовж життя;

- технологічну, спрямовану на формування організаційно-методичних умов управлінської діяльності [9: 165].

Аналіз навчальних планів з цієї спеціальності в різних педагогічних закладах, проведений В. Берекою, засвідчив, що крім нормативних та спеціальних поглиблених курсів з теорії і практики управління, інноваційних курсів з управління процесами навчання, виховання та психології, наявні різноманітні спецкурси, що розкривають управлінську культуру та творчість менеджера освіти; основи маркетингу та методології

і психології управління; основи педагогічної діагностики та ін. [9].

Для організації навчання магістрів з менеджменту освіти традиційно використовують такі форми навчання: за видом організації – аудиторні та позааудиторні; за спрямуванням – теоретичні, емпіричні, практичні; за способом навчально-пізнавальної діяльності – інтуїтивні, репродуктивні, пошуково-дослідницькі, творчі та дієві; позааудиторна робота передбачає виконання курсових та дипломних робіт, навчально-дослідну роботу, участь у конкурсах, вивчення передового досвіду. Вибір форм організації навчання зумовлений завданнями професійної підготовки магістрів з менеджменту освіти, особливостями навчальних дисциплін та їх окремих розділів, змістом конкретних занять, складом і рівнем підготовки магістрантів [9: 247].

Відповідно до освітньо-кваліфікаційних вимог [148], загальними напрямками підготовки магістрів з менеджменту освіти у ВНЗ є:

- ретроспективний аналіз та вивчення сучасного стану функціонування освітніх систем;
- фундаментальна теоретико-педагогічна підготовка;
- психологічна підготовка;
- теоретико-практичні основи традиційних та інноваційних технологій управління навчальним закладом як відкритою соціальною системою;
- визначення змісту управління навчально-виховним процесом;
- фінансово-економічна підготовка.

Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти передбачає навчально-виробничу практику, що здійснюється за такими напрямками:

- проектування й відпрацювання моделей керівного процесу в закладах освіти з орієнтацією на інноваційну діяльність;
- розробка і апробація багаторівневих інтеграційних схем управлінських процесів у закладах освіти;

– організація дослідження, узагальнення та впровадження ідей перспективного педагогічного досвіду з проблем управлінської діяльності [9: 128].

Навчально-виробнича практика дозволяє магістрантам у межах функціонуючого навчального закладу вивчити посадові обов'язки членів керівного і педагогічного персоналу; відпрацювати нормативно-правові документи, що регламентують управління в галузі освіти; дослідити порядок проходження тарифікації педагогічних працівників; вивчити конкретні вимоги до річного й перспективного планів роботи закладу; ознайомитися з вимогами щодо складання розкладу занять і т. ін.

Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти завершується захистом магістерської роботи.

Дослідниками проблем магістерської підготовки менеджерів освіти виявлено низку недоліків такої підготовки, що стосуються її структури, змісту та методів навчання.

Щодо структури магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, то такими недоліками є:

- відсутність протягом тривалого часу державних стандартів з фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти, що було пов'язано із відсутністю в Україні єдиної концепції такої підготовки;
- розробка кожним закладом освіти, що почали здійснювати магістерську підготовку менеджерів освіти, окремих власних варіантів робочих навчальних планів;
- відсутність в освітньо-професійній програмі «ядра» змісту підготовки магістрів з менеджменту освіти;
- обмежений перелік варіативного компонента програм;
- відсутність міждисциплінарної інтеграції викладання дисциплін;
- наявність дисбалансу між обсягом аудиторної та самостійної роботи магістрантів [9: 131].

Наступна група недоліків стосується традиційного змісту підготовки магістрів з менеджменту освіти. Науковці відзначають недостатню педагогічну ефективність сучасної підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування в них інтелектуального, емоційно-ціннісного і діяльнісного компонентів управлінської компетентності, оскільки переважна більшість навчальних програм і навчальних тем мають суто репродуктивне і реконструктивне спрямування навчально-пізнавальної діяльності магістрантів. На думку В. Береки, недоліком змісту навчальних програм є громіздкий за обсягом навчальний матеріал, що його мають засвоїти магістранти, і водночас обмежена кількість тем творчого та дослідницького характеру, в межах яких магістранти можуть реалізовувати здобуті вміння і навички. Прорахунком традиційних навчальних програм, як відзначає автор, є недостатня кількість практичних занять, що обмежує можливості магістрантів у набутті практичного досвіду управлінської діяльності [9: 146].

Недоліки змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти вплинули на зміщення акцентів щодо застосування форм і методів навчання, адже активні методи навчання, які забезпечують ефективне формування практичних навичок управлінської діяльності, на жаль посідають другорядне місце.

На нашу думку, зміст дисциплін, що вивчають магістри з менеджменту освіти, перевантажений загальними положеннями теорії управління як такої і недостатньо зорієнтований на специфіку управління саме в галузі освіти. Таке становище можна пояснити тим, що фахова підготовка фахівців з освітнього менеджменту в Україні здійснюється нетривалий час, відчувається нестаток у кваліфікованих викладачах, що мають не тільки ґрунтовну теоретичну підготовку, здатні поєднати педагогічну освіту й менеджмент, але й мають певний досвід управління в галузі освіти. В Державному закладі «Південноукраїнський національний

педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» означений нестаток компенсують шляхом залучення до проведення занять з магістрантами досвідчених менеджерів освіти, що мають багаторічний досвід з управління навчальними закладами та його підструктурними елементами.

Недостатньо уваги в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти приділяється завданням багатоаспектного управлінського змісту: аналізу певних закономірностей, демонстрації зразків управлінської діяльності, відтворення побаченого, надання дослідницько-експериментального характеру, що потребує широкого застосування активних методів навчання, зокрема ділових, рольових та імітаційних ігор.

Погоджуючись із необхідністю широкого застосування активних (а також інтерактивних) методів навчання в процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, констатуємо недостатнє використання різноманітних тренінгів, що визнані ефективним засобом підготовки менеджерів різних спеціальностей. Це пов'язано, як було зазначено, із відсутністю у викладачів досвіду виконання ролі тренера, необхідністю у додатковій методичній підготовці для проведення тренінгових занять.

Недостатньо уваги, на нашу думку, приділяється інноваційним процесам у галузі освіти, які майже не відображено в дисциплінах, що їх викладають магістрантам. Такий факт пояснюємо тим, що запровадження інноваційних процесів у галузі освіти не передбачено освітньо-кваліфікаційною характеристикою магістра означеної спеціальності [129], а відтак, і освітньо-професійною програмою його підготовки [128]. Проте орієнтація на запровадження різноманітних інноваційних заходів як з боку організації навчально-виховного процесу, так і з боку управління закладами освіти, має бути закладена саме на етапі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної управлінської діяльності. Певною мірою цей недолік можна компенсувати заклавши

дослідження інноваційних процесів в освіті в тематику курсових та магістерських робіт, залучення магістрантів до участі в науково-практичних конференціях (зокрема студентських) з такої тематики.

Управлінська (навчально-виробнича) практика, що її проходять майбутні менеджери освіти під час магістерської підготовки, подекуди носить формальний характер, відірвана від напряму магістерської роботи, що не дозволяє магістрантам отримати необхідну інформацію щодо її написання, розробки об'єктивних рекомендацій з підвищення ефективності управління в галузі освіти.

Крім того, практикою підготовки магістрантів з менеджменту освіти вже накопичено чималий досвід, що дозволяє конкретизувати їхню фахову підготовку за різними категоріями навчальних закладів (дошкільних, загальноосвітніх, вищих), що безумовно підвищить ефективність такої підготовки, тим більше що певна частина магістрантів (заочної форми навчання) уже працюють у різних закладах освіти чи органах управління освітою. Такий підхід до вдосконалення фахової підготовки магістрантів з менеджменту освіти виправданий поданими в освітньо-кваліфікаційній характеристиці галузю використання фахівців з повною вищою освітою освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю «Управління навчальним закладом», а також переліком професійних робіт (за ДК 003-95), що їх можуть виконувати випускники, а саме: директор (ректор, начальник) вищого навчального закладу (технікуму, коледжу, інституту, академії, університету і т. ін.); директор (начальник) професійного навчально-виховного закладу (професійно-технічного училища, професійного училища і т. ін.); директор навчально-виховного закладу (середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, інтернату і т. ін.); директор курсів підвищення кваліфікації; директор позашкільного, дошкільного виховного закладу, навчально-виробничого чи навчально-курсового комбінату, навчального (навчально-тренувального) центру, навчального пункту, школи (вищої спортивної

майстерності, спеціалізованої дитяче-юнацької, спортивно-технічної і т. ін.), філіалу; начальник училища; курсів підвищення кваліфікації навчального (навчально-тренувального) центру, школи (вищої льотної підготовки, морехідної, навчальницького складу, технічної), філіалу; декан; завідувач аспірантури (інтернатури, ординатури), навчально-наукової бази, дитячого садка (дитячих ясел, ясел-садка), навчального кабінету, кафедри, курсів, лабораторії (освіта), позашкільного закладу, практики (виробничої, навчальної); керівник студентського проектно-конструкторського (дослідного) бюро; начальник навчального пункту; завідувач відділення (декан) у коледжі, відділення (заочного, підготовчого і т. ін.), відділу, пункту (навчально-консультаційного, навчального і т. ін.), сектора; начальник відділу, сектора [129: 1-2].

Проведений на теоретичному рівні аналіз стану фахової підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури дозволив з'ясувати сутність, організаційну структуру, виявити позитивні моменти й недоліки, запропонувати шляхи їх усунення. Оскільки нас цікавить стан фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти в аспекті формування їхньої професійної надійності, то проведений теоретичний аналіз дозволив констатувати, що вирішення такої проблеми завданнями фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти не передбачено.

Щодо практичного рівня аналізу магістерської підготовки менеджерів освіти за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом», то висвітлимо його на прикладі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».

Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти передбачає:

I. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, що забезпечений дисциплінами: «Українська мова (науки, аналітичної сфери

та управління)», «Державна політика в галузі освіти», «Організаційно-правові засади управління навчальним закладом», «Основи фінансово-економічної діяльності в закладах освіти», «Менеджмент у галузі освіти».

II. Цикл фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, що реалізується в процесі вивчення таких дисциплін, як: «Методологія наукового пізнання в галузі освіти», «Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти», «Техніка управлінської діяльності менеджерів освіти», «Професійно-комунікативна діяльність менеджерів освіти», «Управління соціально-педагогічними проектами», «Управління навчально-виховною діяльністю в закладах освіти», «Сучасні освітні технології та управління їх упровадженням в закладах освіти», «Основи педагогічних вимірювань і моніторинг якості освіти».

III. Вибіркові дисципліни: спецкурси «Напрямки реформування освіти в контексті євроінтеграції», «Філософія освіти в культурному вимірі», «Діагностика професійної надійності персоналу в галузі освіти», «Управління кар'єрою».

IV. Практичну підготовку.

V. Кваліфікаційну роботу.

Так, дисципліна «Українська мова (науки, аналітичної сфери та управління)» призначена навчити майбутніх менеджерів освіти практично використовувати потрібні граматичні форми відповідно до мети спілкування; публічно спілкуватися; використовувати письмову та усну форми ділової української мови у сфері професійної діяльності; вести ділову документацію українською мовою і т. ін.

У результаті вивчення дисципліни «Державна політика в галузі освіти» магістранти набувають знань з основних категорій, понять, принципів і механізмів державної політики в галузі освіти; умінь збирати й оцінювати інформацію для прийняття рішень і розробки програм розвитку організації.

Дисципліна «Організаційно-правові засади управління навчальним закладом» спрямована на ознайомлення майбутніх менеджерів освіти із законодавчою базою щодо організації діяльності освітніх установ; формування вмінь проектувати установчі документи закладу освіти, на їх основі виробляти стратегії, програми його розвитку, враховуючи зовнішнє і внутрішнє середовище, предметну діяльність освітньої установи; прозробляти проекти документів щодо забезпечення фахової дієздатності персоналу навчального закладу, укладати плани (перспективні, річні) навчальної діяльності закладу, плани вдосконалення роботи і соціально-економічного розвитку тощо; укладати від імені навчального закладу угоди із замовниками на здійснення навчальних послуг.

Навчальна дисципліна «Основи фінансово-економічної діяльності в закладах освіти» ознайомлює магістрантів з критеріями оцінки управлінських рішень з питань фінансово-економічної діяльності; механізмами і технологіями визначення кошторису діяльності навчального закладу, його виконання з урахуванням джерел формування. Дисципліна призначена навчити майбутніх менеджерів освіти приймати рішення щодо розпорядження майном, яке належить закладу на правах власності, коштами у межах асигнувань та прибутків закладу; здійснювати купівлі для забезпечення діяльності закладу матеріальними ресурсами; встановлювати ціни за надані навчальні послуги; приймати рішення з вкладання вільних коштів закладу для забезпечення його статутної діяльності та економічного розвитку і т. ін.

Під час вивчення дисципліни «Менеджмент у галузі освіти» магістранти знайомляться з особливостями навчального закладу як соціально-педагогічної системи; раціональністю у сфері управлінської діяльності; чинниками, що впливають на прийняття управлінських рішень та їх реалізацію, організаційними формами керівництва. Крім того, означена дисципліна призначена навчити майбутніх менеджерів освіти

засадам загального менеджменту, основам управління в галузі освіти, технологіям управління закладом з урахуванням особливостей його функціонування; прищепити вміння застосувати набуті знання в подальшій управлінській діяльності, навички формування, діагностування й організації педагогічного колективу.

В результаті вивчення дисципліни «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» майбутні менеджери освіти отримують уявлення про теорії наукового пізнання та можливості їх використання для вирішення проблем у галузі освіти; опановують сутність базових понять і методологію наукового пізнання в галузі освіти; вчаться використовувати різні наукові методи для дослідження проблем управління навчальними закладами, прогнозування його розвитку; оволодівають технологіями проектування наукового дослідження; отримують навички систематизації, аргументації і доказу інформації; підвищують рівень свого професіоналізму завдяки вмінням науково обґрунтовувати власні рішення, пропозиції тощо.

Завдяки вивченню дисципліни «Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти» майбутні менеджери освіти ознайомлені з видами і напрямками діяльності навчального закладу, механізмами реалізації стратегій, системою оцінки та контролю виконання стратегічного плану навчального закладу; знають та вміють застосовувати сучасний інструментарій для здійснення стратегічного планування діяльності навчального закладу, використовувати різні підходи щодо цього, організовувати колектив для реалізації стратегічного плану розвитку навчального закладу.

Вивчення дисципліни «Техніка управлінської діяльності менеджерів освіти» спрямовано на ознайомлення майбутніх менеджерів освіти з визначенням місії та цілей навчального закладу, моделями організаційної культури, професійною етикою. Магістранти оволодівають різноманітними техніками управлінської діяльності, стилями керівництва

колективом, навичками організації етичних відносин в колективі, впровадження правил і норм діяльності навчального закладу.

«Професійно-комунікативна діяльність менеджерів освіти» – дисципліна, спрямована на ознайомлення майбутніх менеджерів освіти з особливостями комунікативного процесу, на якому безпосередньо базується процес управління; видами й моделями ефективного професійного спілкування. Магістранти вчаться ефективно проводити переговорні процеси, презентувати себе й свій освітній заклад, дотримуючись законів професійної комунікації; вести розгорнутий монолог з професійних проблем, конструктивні бесіди будь-якої тематики; проводити семінари, засідання, наради тощо; аналізувати і прогнозувати поведінку підлеглих комунікаційними засобами; обирати адекватні ситуації спілкування комунікативні методи й прийоми; здобувають навички ораторського мистецтва, риторики тощо.

Завдяки вивченню дисципліни «Управління соціально-педагогічними проектами» майбутні менеджери освіти обізнані з базовими поняттями, нормативно-правовими вимогами щодо проектної діяльності; володіють процедурами та інструментарієм розробки соціально-педагогічних проектів, функціями щодо управління ними; отримують навички з розробки і презентації власних соціально-педагогічних проектів, аналізу його ефективності та результативності, створення й управління проектною командою, роботи з програмою MS Project.

Під час вивчення дисципліни «Управління навчально-виховною діяльністю в закладах освіти» майбутні менеджери освіти знайомляться з видами і напрямками навчально-виховної роботи освітнього закладу; здобувають уміння формувати контингент осіб, які навчаються в закладі; проектувати масив змісту навчання, його структуро-логічні схеми, навчальні плани, програми навчальних дисциплін (предметів); визначати технології навчання.

Дисципліна «Сучасні освітні технології та управління їх упровадженням в закладах освіти» знайомить магістрантів із стандартами освіти, освітніми програмами, соціальною моделлю особистості випускника, загальною схемою формування змісту освіти, технологічним підходом в освіті, концептуальними засадами освітніх технологій. У процесі вивчення дисципліни майбутні менеджери освіти вчать самостійно аналізувати ефективність різноманітних освітніх технологій, визначати стратегії їх упровадження у навчально-виховний процес закладів освіти.

Дисципліна «Основи педагогічних вимірювань і моніторинг якості освіти» знайомить майбутніх менеджерів освіти із загальною схемою формування засобів діагностики якості освіти; дозволяє здобути знання щодо технологій діагностики якості освіти; інформаційно-технологічного і організаційно-технічного забезпечення діагностики якості освіти; вчить проводити діагностику і стандартизацію засобів діагностики; застосовувати тести як інструмент педагогічних вимірювань.

Під час вивчення спецкурсу «Напрями реформування освіти в контексті євроінтеграції» майбутні менеджери освіти дізнаються про вітчизняний та європейський досвід реформування освіти, виявляють сутність і специфіку основних напрямів реформування системи освіти в Україні; знайомляться з упровадженням вимог Болонської декларації у ВНЗ України. Магістранти вчать здійснювати аналіз напрямів реформування у вітчизняній та європейській освітній галузі, виявляти їх переваги й недоліки; визначати специфіку та особливості реформування в освіті на регіональному та державному рівнях.

«Філософія освіти в культурному вимірі» – спецкурс, що дозволяє магістрантам ознайомитися із сутністю основних моделей, теорій та концепцій освіти в процесі її історичного розвитку та в сучасних умовах; проаналізувати сучасні концепції освіти з позиції

багатокультурності.

Спецкурс «Управління кар'єрою» знайомить майбутніх менеджерів освіти із сутністю ділової кар'єри; загальними засадами управління трудовими ресурсами; структурою персоналу; заходами оцінювання ефективності його роботи; технологіями відбору, підготовки і сертифікації персоналу; системою його професійного розвитку; системою мотивації персоналу. Магістранти вчаться здійснювати індивідуальне планування кар'єри; укладати плани роботи персоналу, плани управління персоналом; оволодівають прийомами і методами мотивації педагогічних кадрів.

Спецкурс «Діагностика професійної надійності персоналу в галузі освіти» призначений ознайомити магістрантів з причинами виникнення й можливими наслідками професійних помилок персоналу в галузі освіти; із сутністю і структурою його професійної надійності, чинниками, що на неї впливають; навчити методиці діагностування професійної надійності персоналу в галузі освіти; прищепити навички регулювання власної професійної надійності на засадах самооцінки, самоконтролю і рефлексії.

Практична підготовка майбутніх менеджерів освіти реалізується через управлінську практику, що дозволяє адаптувати магістрантів до реального життя навчального закладу, створити умови для практичного застосування набутих теоретичних знань, формувати й удосконалити управлінські вміння і навички, аналізувати власну придатність до управлінської діяльності.

Під час управлінської практики магістранти знайомляться із статутом освітнього закладу; з правилами внутрішнього трудового розпорядку, охорони праці та техніки безпеки; посадовими обов'язками керівника бази практики та його заступників; річним планом роботи освітнього закладу, його структурними складовими, особливостями та способами його укладання; планами навчальної і виховної роботи освітнього закладу, їх структурою; шляхами реалізації та способами

перевірки їх виконання; книгою ведення протоколів педагогічних нарад, загальношкільних батьківських зборів та класних батьківських зборів (якщо практика відбувається в загальноосвітньому навчальному закладі); книгою наказів; розподілом обов'язків між заступниками щодо вироблення й виконання наказів; веденням книг вхідної та вихідної документації; змістом виховної роботи тощо. Крім того, під час практики слухачі відвідують уроки, виховні заходи, наради методичних об'єднань, педради, семінари тощо.

Управлінська практика дозволяє майбутнім менеджерам освіти зробити аналіз організаційної структури управління установою або структурного підрозділу бази практики, виявити особливості організації у них документообігу (комунікаційна мережа), схарактеризувати основні напрями роботи, що дозволяє переносити знання, вміння і навички виконання управлінських функцій із ситуацій аудиторного навчання в ситуації реальної управлінської діяльності.

Магістранти мають можливість виконувати завдання й функціональні обов'язки керівника навчального закладу, пов'язані із оперативним утручанням у навчально-виховний процес закладу, підготовкою оперативних даних, допомогою з питань учнівського або студентського самоврядування, роботою з громадськими організаціями, аналізом фінансово-господарської діяльності, роботою з учнями за місцем проживання.

Зміст і обсяг управлінської практики розрахований на 36-годинний робочий тиждень і триває 1 місяць. Із майбутніми менеджерами освіти під час управлінської практики працюють директор навчального закладу, керівник і методист практики. Перед початком управлінської практики магістранти укладають індивідуальний план роботи, затверджують його в керівника практики. Під час практики магістранти мають дотримуватися трудової дисципліни і правил, установлених у навчальному закладі, вести

протокол практики, звітувати перед керівником практики щодо виконання поставлених завдань; вести науково-дослідну роботу відповідно до тем курсових і дипломних робіт, передбачених вивченням фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін; виконувати дослідження на замовлення навчального закладу, органів управління освітою. Наприкінці практики магістранти звітують щодо її результатів і виконання індивідуального плану.

Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» завершується захистом кваліфікаційної роботи.

Отже, аналіз стану фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування їхньої професійної надійності, здійснений на практичному рівні на прикладі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», дозволяє дійти висновку, що така підготовка спрямована передусім на формування необхідних менеджерам освіти професійних знань, умінь, професійно важливих якостей, проте не зорієнтована на формування й розвиток тих особистісних характеристик, що забезпечують стабільність їх інтеграції, спрямованої на стале за часом, досконале за способами управлінських дій та ефективно за результатами здійснення процесу управління навчальним закладом; стабільну й передбачувану поведінку майбутнього менеджера освіти і, разом з тим, бажану ефективність його професійної управлінської діяльності. Таке саме становище спостерігали в інших ВНЗ (Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»), що виступили базою дослідження.

Доповнюють проведений на практичному рівні аналіз наявного стану

фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури результати експертного оцінювання, що мало на меті виявити ступінь ефективності тренінгів різних видів щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти. В анкетуванні (розроблена для експертного оцінювання анкета представлена в додатку Б) взяли участь викладачі, що здійснюють магістерську підготовку майбутніх менеджерів освіти в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» та післядипломну підготовку менеджерів освіти в Одеському обласному інституту вдосконалення вчителів (у загальній кількості 16 викладачів). Другу групу експертів утворили дипломовані менеджери освіти, що закінчили магістратуру за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (у загальній кількості 19 осіб). Експерти кожної групи, базуючись на власному досвіді, мали оцінити рівень ефективності від 1 до 6 (1 – найменш ефективний, 6 – найбільш ефективний) шість представлених видів тренінгів (соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, управлінський, аутотренінг, бізнес-тренінг) щодо фахової підготовки менеджерів освіти. Щоб уникнути неоднозначності в розумінні різновидів таких тренінгів, в анкеті було наведено їх тлумачення. Результати анкетування двох груп експертів дозволили розрахувати для кожного виду тренінгу середній бал і проранжувати тренінги за рівнем ефективності (результати експертного оцінювання для кожної категорії експертів подано в додатках В, Г).

Думка експертів-викладачів та експертів-менеджерів освіти виявилася дещо різною, що зумовило представлення результатів експертного оцінювання окремо для кожної експертної групи (див. таблицю 2.1).

З таблиці 2.1 видно, що найбільш ефективним для підготовки менеджерів освіти викладачі вважають управлінський тренінг (середній бал 5,25). Друге за ефективністю місце викладачі відвели соціально-

**Порівняльний аналіз результатів експертного оцінювання
ефективності тренінгів для підготовки менеджерів освіти**

Вид тренінгу	Середній бал за результатами анкетування	
	викладачів	менеджерів освіти
соціально-психологічний	4.0	3,63
комунікативний	3,94	2,63
бізнес-тренінг	3,38	3,68
асертивний	2,31	3,79
аутотренінг	2,13	4,21
управлінський	5,25	3,05

психологічному тренінгу (середній бал 4,0). Наступним за значенням ефективності викладачі визнали комунікативний тренінг (середній бал 3,94). Бізнес-тренінги отримали середній бал 3,38. Передостаннє місце викладачі відвели асертивному тренінгу (середній бал 2,31). Аутотренінг (середній бал 2,13), на думку викладачів, найменш ефективний серед представлених видів тренінгів для підготовки менеджерів освіти.

Магістри, дипломовані менеджери освіти, визнали найбільш ефективним аутотренінг (середній бал 4,21). Наступним за значенням ефективності менеджери освіти визнали асертивний тренінг (середній бал 3,79). Третє за ефективністю місце магістри призначили бізнес-тренінгу (середній бал 3,68), а четверте – соціально-психологічному тренінгу (середній бал 3,63). Передостаннє місце посів управлінський тренінг із середнім балом 3,05. Найменш ефективними магістранти визнали комунікативний тренінг (середній бал 2,63).

Незважаючи на різні результати ранжування, проведеного експертами двох груп, слід зазначити, що різниця між середніми балами,

обчисленими за оцінками викладачів, більш суттєва порівняно з оцінками магістрів. Цей факт свідчить про те, що, на думку магістрів, всі види тренінгів майже однаково ефективні. Викладачі однаково ефективними вважають соціально-психологічний та комунікативний тренінги (різниця в середніх балах – 0,06), а також асертивний та аутотренінг (різниця в середніх балах – 0,08).

Проте, якщо говорити не про формування окремих професійно важливих умінь і якостей менеджерів освіти, а про особистісні якості, необхідні для забезпечення позитивних результатів управлінської діяльності, тобто для забезпечення професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, то результати експертного оцінювання можуть бути дещо іншими. Довести ефективність застосування тренінгів безпосередньо в аспекті формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти дозволили результати формувального експерименту.

Отже, проведений на різних рівнях та в різних аспектах аналіз стану фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури дозволив дійти висновку, що під час професійного навчання відбувається цілеспрямоване формування окремих професійно важливих для виконання управлінських функцій знань, умінь і навичок, але розвитку особистісних характеристик, що забезпечують їх актуалізацію за умов різних управлінських ситуацій, уваги не приділяється. Проведений аналіз підтвердив доцільність застосування тренінгових технологій у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти.

2.2. Критеріальний апарат з діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

Визначення сутності й структури професійної надійності майбутніх

менеджерів освіти дозволило побудувати відповідний критеріальний апарат щодо її оцінювання.

В основу такого апарату було покладено закономірності системогенезу професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, що базуються на загальних закономірностях системогенезу функціональних систем: циклічності, гетерохронності, консолідації та мінімізації (за П. Анохіним [2]). Так, циклічність системогенезу професійної надійності означає, що під час професійного розвитку майбутній менеджер освіти не тільки вдосконалює свої знання, вміння, професійні якості та особистісні характеристики, але й може зазнавати негативного впливу, що призводить до різних професійних деструкцій. Тому доцільно говорити про прогресивний та регресивний напрями системогенезу професійної надійності майбутніх менеджерів освіти. Гетерогенність цього процесу пов'язана з тим, що різні особистісні характеристики, які забезпечують професійну надійність майбутніх менеджерів освіти, формуються нерівномірно, що зумовлено психологічними та психофізіологічними особливостями людини, соціальними ситуаціями тощо. Консолідація компонентів системи професійної надійності майбутнього менеджера освіти полягає в тому, що особистісні характеристики професійної надійності спочатку формуються та функціонують ізольовано. Проте, по досягненню корисних результатів діяльності, поєднуються і починають функціонувати злагоджено, що свідчить про прогресуючу тенденцію до інтеграції, синтезу компонентів системи. Отже, чим більше інтегрована та консолідована система професійної надійності, тим вищий рівень її сформованості в майбутнього менеджера освіти. Мінімізація компонентного складу і функцій професійної надійності майбутніх менеджерів освіти означає, що на початкових стадіях її системогенезу виконання функцій забезпечується мінімальною кількістю особистісних характеристик у структурі професійної надійності майбутнього менеджера

освіти. Їх кількість збільшується під час удосконалення управлінської діяльності.

Отже, критеріями професійної надійності майбутніх менеджерів освіти було обрано: активізованість, оперативність і транситуативність їхніх особистісних характеристик, що забезпечують професійну надійність. Показниками, що характеризують вияв професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, виступили безпосередньо гнучкість мислення; суб'єктивний контроль; сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів; здатність до самоуправління; професійно важливі якості; стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач; самоактуалізація, що входять до компонентів (психологічного, процесуального та саморегуляції) у структурі професійної надійності.

Зауважимо, що такий вибір критеріїв професійної надійності не передбачав певного розподілу її показників за кожним із критеріїв, а стосувався інтегративної сукупності всіх особистісних характеристик майбутнього менеджера освіти, що забезпечують його професійну надійність (схематично цей факт представлений у таблиці 2.2.). Критерії у нашому випадку характеризували прояв чи відсутність прояву характеристик професійної надійності: активізовані вони чи ні; швидко «включаються» чи ні; переносяться на інші ситуації управлінської діяльності чи ні.

Розкриємо сутність кожного з критеріїв, що дозволить обґрунтувати доцільність такого вибору.

Щодо першого критерію, то метою професійної управлінської діяльності є очікуваний кінцевий результат, тобто якісна зміна об'єкта, що передбачає «усвідомлення моделі бажаного як активізуючого чинника власних дій» [57: 64]. Отже, *активізованість* означає, що незалежно від

**Критеріальний апарат з діагностування професійної надійності
майбутніх менеджерів освіти**

№	Критерії	Показники
1	Активізованість	– гнучкість мислення; – суб’єктивний контроль; – сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів;
2	Оперативність	– здатність до самоуправління; – професійно важливі якості; – стратегії та моделі поведінки подолання;
3	Трансситуативність	– мотивація досягнення цілі й успіху; – мотивація до запобігання невдач; – самоактуалізація.

ситуацій управлінської діяльності та функцій, що їх виконує майбутній менеджер освіти, особистісні характеристики всіх компонентів професійної надійності виявляються більш-менш активно, усвідомлено (згідно з теорією компенсацій, більше активізовані характеристики можуть компенсувати недостатню активізованість інших, що суттєво не впливає на загальний рівень професійної надійності фахівця) і забезпечують тим самим належний рівень ефективності управління. Нам вбачається, що термін «активізованість» (на відміну від активності) підкреслює, що ступінь цієї активності може бути різний та активність керована з боку особистості менеджера освіти.

Різна активізованість особистісних характеристик, що забезпечують професійну надійність майбутніх менеджерів освіти, зумовлена якісно різними але взаємообумовленими стадіями розвитку професійної надійності: об’єктною, суб’єктно-об’єктною та суб’єктною (за О. Осадчук [123]), яким притаманні певні особливості саморегуляції фахівця. На

кожній з цих стадій змінюються провідні механізми професійної активності фахівця. Так, на об'єктній стадії домінує переважно зовнішня детермінація: майбутній менеджер освіти намагається прилаштуватися до вимог професії. На суб'єктно-об'єктній стадії роль зовнішньої регуляції активності зменшується за рахунок збільшення ролі саморегуляції. Внутрішні мотиви активності починають співпадати із зовнішніми соціально-професійними вимогами. На суб'єктній стадії саморегуляція переважає над зовнішньою детермінацією, починають розвиватися ціннісно-змістові регулятивні механізми діяльності та поведінки. Кожна з означених стадій відповідає різному рівню сформованості професійної надійності.

Специфіка діяльності менеджера освіти зумовлює необхідність оперативно реагувати на ситуації, що часто змінюються, приймати адекватні рішення. Отже, *оперативність* характеризує швидкість включення необхідних для ситуації управління особистісних характеристик майбутнього менеджера освіти, що дає можливість швидко реагувати на різні ситуації управлінської діяльності і разом з тим свідомо регулювати свій стан і поведінку. Оперативність щільно пов'язана із активізованістю, адже чим більше активізовані особистісні характеристики майбутнього менеджера освіти, тим швидше вони «включаються» в ситуацію управлінської діяльності.

Трансситуативність означає, що особистісні характеристики майбутнього менеджера освіти мають стійкий характер і проявляються незалежно від ситуації управлінської діяльності. Саме стабільність вияву особистісних характеристик майбутніх менеджерів освіти дозволяє певним чином прогнозувати їх поведінку в різноманітних управлінських ситуаціях, що забезпечує майже стабільний вияв професійної надійності.

Визначені критерії та їх показники дозволили схарактеризувати рівні професійно надійності майбутніх менеджерів освіти. Такими рівнями було

обрано: достатній, середній, низький.

Вибір саме трьох рівнів сформованості професійної надійності був зумовлений можливістю їх кількісного оцінювання за методом середньоквадратичних відхилень [76: 112-113]. Схарактеризуємо їх в якісному аспекті.

Майбутнім менеджерам освіти, що мають *достатній рівень* сформованості професійної надійності, притаманна стабільна інтеграція найважливіших для її забезпечення особистісних характеристик, яка зумовлена високою активізованістю цих характеристик; достаньою швидкістю включення в різноманітних та мінливих ситуаціях управлінської діяльності та можливістю їх свідомого перенесення з однієї ситуації діяльності на іншу, під час виконання різноманітних управлінських функцій тощо. Поведінка майбутніх менеджерів освіти, що мають достатній рівень сформованості професійної надійності, зазвичай стабільна й передбачувана, а результати управлінської діяльності прогнозовані. Достатній рівень сформованості професійної надійності свідчить про однорідно високу ефективність управлінської діяльності незалежно від умов її здійснення.

Середній рівень сформованості професійної надійності характеризує майбутніх менеджерів освіти як таких, в яких інтеграція особистісних характеристик не завжди стабільна і залежить від умов протікання управлінського процесу. Майбутні менеджери освіти такого рівня професійної надійності подекуди не здатні свідомо регулювати власний стан і поведінку шляхом активізації необхідних для конкретних ситуацій управління особистісних характеристик. Невідповідність активізованих ситуації особистісних характеристик призводить до порушення оперативності їх включення відповідно до ситуації управління або до неможливості перенесення на інші управлінські ситуації. Як результат, здійснення процесу управління навчальним закладом у таких менеджерів

освіти не завжди стає за часом та досконале за способами управлінських дій. З боку ефективності управлінської діяльності, середній рівень сформованості професійної надійності свідчить про її неоднорідність, тобто недостатню ефективність, залежність від умов протікання управлінського процесу (складності, швидкоплинності ситуацій і т. ін.).

Майбутні менеджери освіти з *низьким рівнем* сформованості професійної надійності характеризуються недостатньою активізованістю необхідних для забезпечення професійної надійності особистісних характеристик, неусвідомленням можливості власної саморегуляції завдяки оперативній активізації відповідних управлінській ситуації особистісних характеристик. Щодо транситуативності, то така нестабільна і майже не прогнозована поведінка майбутнього менеджера освіти має стійкий характер і проявляються незалежно від ситуації управлінської діяльності. Отже, особистісні характеристики майбутніх менеджерів освіти з низьким рівнем професійної надійності погано інтегруються одна з одною та не спрямовані на стає за часом, досконале за способами управлінських дій здійснення процесу управління. Їхня поведінка переважно нестабільна й непередбачувана, а результати діяльності – не прогнозовані. Низький рівень сформованості професійної надійності зазвичай призводить до низької ефективності управлінської діяльності, адже не забезпечує досягнення відповідних меті управління результатів.

Так, визначені критерії, показники та рівні професійної надійності дозволили здійснити констатувальний і контрольний заміри її сформованості в майбутніх менеджерів освіти.

2.3. Методика діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

В основу методики діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти було покладено математичну модель означеної надійності, апробовану в дослідженні В. Корнещук [76: 120]. Так, методика діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти передбачала:

- діагностування магістрантів за кожною з особистісних характеристик, що забезпечують вияв їхньої професійної надійності;
- стандартизацію результатів вимірювання;
- виявлення в магістрантів рівня сформованості (низького, середнього, достатнього) кожної з особистісних характеристик професійної надійності;
- визначення кількісного значення професійної надійності кожного магістранта;
- визначення рівня (низького, середнього, достатнього) сформованості професійної надійності в кожного магістранта за її кількісним значенням.

Зупинимося на реалізації кожного з передбачених методикою кроків більш докладно.

Діагностування магістрантів за кожною з особистісних характеристик, що забезпечують вияв їхньої професійної надійності, відбувалося шляхом використання низки апробованих методик, які відповідають кожній з характеристик. Перелік застосованих методик представлений у таблиці 2.3.

Перелік забезпечувальних методик діагностування особистісних характеристик у структурі професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

№	Особистісні характеристики	Забезпечувальні методики
<i>Психологічний компонент</i>		
1	<ul style="list-style-type: none"> – Гнучкість мислення – Сила процесів збудження, гальмування і рухливість нервових процесів – Мотивація досягнення цілі й успіху – Мотивація до запобігання невдач 	<ul style="list-style-type: none"> – «Гнучкість мислення» – тест Стреляу – «Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху» – «Діагностика особистості на мотивацію до запобігання невдач Т. Елерса»
<i>Процесуальний компонент</i>		
2	<ul style="list-style-type: none"> – Професійно важливі якості – Стратегії та моделі поведінки подолання 	<ul style="list-style-type: none"> – «Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву» – Питальник SACS
<i>Компонент саморегуляції</i>		
3	<ul style="list-style-type: none"> – Суб'єктивний контроль – Самоактуалізація – Здатність до самоуправління 	<ul style="list-style-type: none"> – Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю – «Оцінка рівня самоактуалізації» – «Здатність до самоуправління»

З таблиці 2.3 видно, що для діагностування особистісних характеристик, що утворили психологічний компонент у структурі професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, застосовувалися методики «Гнучкість мислення» [145: 299-300], «Визначення прагнення

до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху» [145: 214-215], «Діагностика особистості на мотивацію до запобігання невдач Т. Елерса» [130: 515-517], а також тест Стреляу [150: 47-54].

Особистісні характеристики, що утворили процесуальний компонент професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, діагностувалися за методиками: «Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву» [145: 254-261], питальник SACS [145: 314-321].

Особистісні характеристики майбутніх менеджерів освіти, віднесені до компонента саморегуляції, оцінювалися за методиками «Оцінка рівня самоактуалізації» [145: 190-208], «Здатність до самоуправління» [130: 339-347], а також за методикою дослідження рівня суб'єктивного контролю [134: 94-100] (докладне описання зазначених методик представлено в указаних джерелах).

Наступний крок у реалізації методики діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти передбачав стандартизацію результатів вимірювання, для чого обчислювалися середньозважені значення кожної продиагностовної особистісної характеристики для кожного магістранта. Це дозволило виразити отримані результати діагностування у відносних показниках і звести їх до єдиної системи вимірювання.

Виявлення в магістрантів рівня сформованості (низького, середнього, достатнього) кожної з особистісних характеристик професійної надійності здійснювалося за допомогою таблиці, наведеної в додатку Д, де вказані кількісні інтервали змінення кожної з означених характеристик для кожного з рівнів сформованості. Підстановка отриманих на першому кроці кількісних значень кожної особистісної характеристики дозволяло встановити відповідний рівень її прояву у забезпеченні професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Визначення кількісного значення професійної надійності кожного магістранта, передбачене наступним кроком методики її діагностування, здійснювалося шляхом підстановки стандартизованих результатів вимірювання кожної з особистісних характеристик у математичну модель професійної надійності.

Отримане таким чином кількісне значення професійної надійності майбутніх менеджерів освіти дозволило встановити рівень її сформованості за допомогою шкали:

- низький рівень професійної надійності: від 0,3150 до 0,7002;
- середній рівень професійної надійності: від 0,7002 до 0,7788;
- достатній рівень професійної надійності: від 0,7788 до 1 [76: 120].

Отже, на останньому кроці реалізації методики діагностування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти встановлювався рівень її сформованості.

Описана методика дозволила провести констатувальний зріз та виявити рівень сформованості професійної надійності в майбутніх менеджерів освіти.

На констатувальному етапі експериментальної роботи брали участь магістранти зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (2010, 2011 навчальні роки) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (48 осіб); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (30 осіб); Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (100 осіб); РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (40 осіб). Загальна база дослідження – 218 осіб. У дослідженні брали участь лише магістранти денної форми навчання, оскільки керівники навчальних закладів із досвідом управління та майбутні менеджери освіти мали різні вихідні можливості щодо

формування професійної надійності.

Констатувальний зріз дозволив отримати результати діагностування магістрантів, представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати констатувального етапу експерименту
щодо встановлення рівнів сформованості професійної надійності
майбутніх менеджерів освіти**

Рівень професійної надійності	Кількість студентів	
	(осіб)	(%)
Низький	123	56,42
Середній	88	40,37
Достатній	7	3,21
Загальна кількість	218	100

З таблиці 2.4 видно, що достатній рівень сформованості професійної надійності засвідчили лише 7 магістрантів, що становить 3,21% від загальної кількості продіагностованих; середній рівень – 88 (40,37%), а низький – 123 магістранти (56,42%). Такі результати підтвердили необхідність цілеспрямованого формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти в процесі їхньої магістерської підготовки.

Надалі відбувався розподіл магістрантів за експериментальними та контрольними групами (на добровільних засадах) на кожній базі дослідження. Так, до експериментальних груп було віднесено 107 магістрантів, а до контрольних – 111. Розподіл відбувався умовно, адже не призводив до переструктуризації академічних груп, тим більше, що експериментальними базами виступили ВНЗ, які кожного року навчання мали лише одну академічну групу з означеної спеціальності. Тому академічні групи умовно розподілялися на експериментальну й контрольну

частини: магістранти контрольних підгруп навчалися разом із магістрантами експериментальних, але приймали участь у тренінгах як спостерігачі.

Представлений у додатках Е, Ж поосібний аналіз результатів діагностування магістрантів, що увійшли до експериментальних і контрольних груп дозволив, з одного боку, зробити їх порівняльний аналіз (див. табл. 2.5), а з іншого – перевірити склад цих груп на однорідність.

З таблиці 2.5 видно, що достатній рівень сформованості професійної надійності на початку дослідно-експериментальної роботи був зафіксований у 2,80% магістрантів експериментальних груп і в 3,60%

Таблиця 2.5

Розподіл результатів констатувального етапу експерименту щодо сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

Рівні професійної надійності	ЕГ		КГ	
	осіб	%	осіб	%
Низький	58	54,21	65	58,56
Середній	46	42,99	42	37,84
Достатній	3	2,80	4	3,60
Загальна кількість	107	100	111	100

контрольних. Середній рівень сформованості професійної надійності засвідчили 42,99% магістрантів експериментальних і 37,84% – контрольних груп. Низький рівень був виявлений у переважній більшості магістрантів, що становить 54,21% в експериментальних і 58,56% в контрольних групах.

Порівняльний аналіз отриманих відсоткових значень показав, що кількісно магістранти експериментальних і контрольних груп за рівнями

сформованості професійної надійності суттєво не відрізняються.

Відсутність значущої різниці між складом магістрантів експериментальних і контрольних груп була також підтверджена статистичними методами, для чого було перевірено припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності магістрантів.

Статистична гіпотеза про належність медіан сукупностей значень результатів діагностування в групах магістрантів однієї генеральної сукупності була сформульована таким чином: $H_0 : Md_e = Md_k$. Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних зумовлений тим, що закон їх розподілу не був нормальним. У такому випадку медіана є найбільш усталеною й коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези H_0 здійснювалася за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру [91: 158].

Розрахунки проводили із застосуванням програмного продукту MS Excel та за критичними значеннями статистичних критеріїв [180: 419].

Перевірку сформульованої статистичної гіпотези для об'єднаної вибірки було здійснено шляхом обчислення значення медіани за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left(\frac{n}{2} - m_x^{\max} \right)}{m_m},$$

де $n = \sum_{i=1}^k n_i$ – загальна кількість магістрантів, що брали участь в експерименті;

n_i – кількість магістрантів i -тої групи;

k – кількість груп;

X_{Md} – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

h – ширина медіанного інтервалу;

m_x^{\max} – частота, набута до початку медіанного інтервалу;

m_m – частота в медіанному інтервалі [26: 61].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де L_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що спостерігається;

K_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що очікується:

$$K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n} \quad [91: 159].$$

Розраховане значення медіанного критерію порівнювалося із критичним значенням розподілу $\chi_{табл}^2$, узятим з рівнем значущості $\alpha = 0,05$ та ступенем свободи $(k - 1)$.

Розрахунки (див. додаток 3) показали: для результатів діагностування сформованості професійної надійності магістрантів експериментальних і контрольних груп на констатувальному етапі дослідження значення медіанного критерію – $\chi^2 = 1,571064$. Ураховуючи, що $\chi_{табл}^2 = 3,841459$, статистична гіпотеза H_0 приймається на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Отже, різниця між результатами діагностування магістрантів експериментальних і контрольних груп не є статистично вагомою. Отже, на початку формувального експерименту магістранти експериментальних і контрольних груп суттєво не відрізнялися за рівнями сформованості професійної надійності.

2.4. Сутність експериментального дослідження процесу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

Експериментальне дослідження процесу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти в процесі їхньої фахової підготовки у ВНЗ в умовах магістратури потребувало, з одного боку, додаткової методичної підготовки викладачів магістратури, що було пов'язано із їхньою недостатньою обізнаністю із сутністю та структурою професійної надійності менеджерів освіти, а також обмеженим власним досвідом практичного використання тренінгових технологій. З іншого боку, – необхідністю практичної реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти на базах дослідження.

2.4.1. Підготовка викладачів до реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти. Аналіз стану фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти як у загальному аспекті, так і в аспекті формування їхньої професійної надійності, засвідчив обмеженість використання викладачами інтерактивних методів навчання, сучасних педагогічних технологій, зокрема тренінгових. Наявність певної специфіки щодо підготовки й проведення тренінгових занять зумовило необхідність у додатковій методичній підготовці викладачів. Така підготовка відбувалася в межах розробленого й проведеного науково-методичного семінару «Тренінгові технології як засіб формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти», що тривав упродовж одного місяця та передував формувальному етапу експерименту. Проведений семінар передбачав лекції з тем «Професійна надійність як підґрунття ефективності управлінської діяльності менеджерів освіти», «Тренінгові технології у процесі підготовки менеджерів освіти», «Групова робота магістрантів як

форма реалізації тренінгової технології формування професійної надійності»; семінарські заняття: «Викладач – організатор інтерактивного навчання», «Індивідуальні особливості учасників тренінгу та їх вплив на ефективність тренінгового процесу», «Особливості групової взаємодії та їх вплив на ефективність тренінгового процесу», «Помилки викладача-тренера». Завершився семінар практикумом, на якому викладачі брали участь у тих тренінгових заходах, що були передбачені технологією формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

На першій лекції «Професійна надійність як підґрунття ефективності управлінської діяльності менеджерів освіти» викладачі ознайомилися із сутністю і структурою професійної надійності менеджерів освіти; зовнішніми чинниками, що здатні впливати на рівень її прояву; внутрішніми характеристиками особистості менеджера освіти, що дозволяють йому протистояти негативному зовнішньому впливу й тим самим зберігати свою професійну надійність під час управління навчальним закладом. Було відзначено, що переважна більшість серед цих особистісних характеристик підлягає розвитку в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти. Крім того, матеріал лекції дозволив установити зв'язок між професійною надійністю менеджерів освіти та ефективністю їхньої управлінської діяльності.

Наступна лекція – «Тренінгові технології у процесі підготовки менеджерів освіти», – мала на меті узагальнити й систематизувати знання викладачів щодо сутності, класифікації наявних у сучасній науці педагогічних технологій, їхніми можливостями щодо підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. Викладачі були ознайомлені із сутністю та різновидами тренінгів, особливостями їх застосування в підготовці менеджерів різних спеціальностей до професійної управлінської діяльності. Поданий на лекції матеріал дозволив розкрити сутність тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх

менеджерів освіти, в реалізації якої викладачі мали нагоду приймати участь. Більш докладно матеріал цих лекцій представлено в підрозділах 1.2 і 1.3.

Третя лекція «Групова робота магістрантів як форма реалізації тренінгової технології формування професійної надійності» була спрямована на узагальнення знань викладачів щодо ефективного використання в навчальному процесі групових форм, адже реалізація тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти передбачала саме роботу в групах. Наголошувалося, що для реалізації запропонованої тренінгової технології було обрано групову роботу, оскільки група не тільки відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів, соціальний вплив і конформізм, але й організацію навчального закладу, з його підструктурами й каналами комунікації. Група дозволяє змоделювати систему взаємовідносин і взаємозв'язків, характерних для професійної управлінської діяльності менеджера освіти, проаналізувати в умовах психологічної безпеки закономірності спілкування й поведінки членів педагогічного колективу (школярів та їх батьків, студентів, представників громадськості й влади) і самих себе.

Викладачі були ознайомлені з тим, що груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає учасникам групової роботи вирішити міжособистісні проблеми, уникнути непродуктивного замикання в собі зі своїми труднощами.

На лекції також було відзначено, що робота в групі сприяє отриманню зворотного зв'язку і підтримки від колег; що в групі магістранти можуть здобувати нові вміння, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів. Було підкреслено, що тренінгові групи є тим психологічним полігоном, де в атмосфері доброзичливості, прийняття й підтримки майбутні менеджери освіти можуть апробувати

нові моделі поведінки, навчатися по-новому ставитися до себе й до людей.

Викладачі погодилися з тим, що саме в групі магістранти можуть ідентифікувати себе з іншими, грати різні ролі, щоб краще зрозуміти себе й ознайомитися з новими ефективними способами поведінки; що емоційний зв'язок, який завжди супроводжує роботу в групі, співпереживання, емпатія – сприятиме особистісному зростанню майбутніх менеджерів освіти, їхньому самоусвідомленню й формуванню їхньої професійної надійності.

Аналізуючи власний досвід використання групових форм у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти, викладачі відзначили, що групові заняття дозволяють створити напруження, що допомагає з'ясувати проблеми кожного студента. Наголошувалося, що групова робота полегшує процеси саморозкриття, самодослідження й самопізнання, що сприятиме розвитку тих особистісних характеристик майбутніх менеджерів освіти, що забезпечують їхню професійну надійність. Лише через групу, за допомогою інших її членів, цей процес може відбуватися повною мірою, а відкриття себе іншим і самому собі дозволятиме магістрантам зрозуміти й змінити себе, підвищити впевненість у собі.

На лекції викладачі були також ознайомлені з головними принципами, яким має відповідати організована ними робота магістрантів у групах.

Зацікавленість викладачів груповими формами навчання проявилася в «несанкціонованій» дискусії, що виникла наприкінці лекції. Викладачі з досвідом організації групової роботи студентів зазначили, що з початку навчання в групах починають діяти певні власні норми, специфічні для кожної групи. Як відзначила викладач Х., правило «тут і зараз» зорієнтовує магістрантів на те, щоб предметом їх постійного аналізу стали процеси, що відбуваються в групі в момент навчання; почуття, що при цьому переживаються, і думки, що виникають, адже саме акцентування на теперішньому сприяє глибокій рефлексії учасників,

розвитку навичок самоаналізу, вчить зосереджуватися на собі, своїх думках і почуттях. Щирість і відвертість сприяє отриманню й наданню іншим магістрантам чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що важлива для кожного студента і запускає не тільки механізми самосвідомості, але й механізми міжособистісної взаємодії в групі.

Правило Я, як підкреслила викладач Г., передбачає зосередження уваги магістрантів на процесах самопізнання, на самоаналізі та рефлексії. Навіть оцінка іншого члена групи здійснюється через висловлення власних почуттів і переживань. Викладач Г. наголосила на тому, що в процесі групової роботи всі вислови студентів мають будуватися на особистісній формі «я вважаю...». Тоді активність стане основною нормою поведінки під час навчання й потребуватиме постійного включення кожного магістранта в інтенсивну групову взаємодію. Тому на заняттях слід заохочувати конструктивну полеміку між учасниками, з викладачем тощо.

Викладач Ч. зауважила, що неодмінним правилом групової роботи має бути довірливе спілкування, що прискорює динаміку групи й зумовлює результативність групових занять.

Викладач Т. зазначила необхідність упровадження правила конфедційності, що зводиться до рекомендації не виносити зміст спілкування, яке розгортається під час занять, за межі групи. Це сприятиме встановленню відвертих відносин, магістранти легше вступатимуть у відкритий, щирий контакт.

Отже, підсумком дискусії став висновок: обов'язковими правилами, що їх має встановити викладач під час групової роботи магістрантів є: правило «тут і зараз», щирість і відвертість, правило Я, активність, довірливе спілкування, конфедційність. На нашу думку, зацікавленість викладачів в обговоренні проблем групової роботи засвідчила їх готовність до співпраці.

Проведення семінарських занять під час науково-методичного

семінару ставило за мету надати викладачам методичні рекомендації щодо застосування тренінгових технологій у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти, адже вони вимагають від викладачів певних знань і досвіду щодо реалізації інтерактивних методів навчання, що ґрунтуються на активному спілкуванні учасників тренінгу один з одним та з викладачем. Тому перше семінарське завдання «Викладач – організатор інтерактивного навчання» було спрямовано на ознайомлення викладачів з основними вимогами щодо запровадження такого навчання та функціями, що їх виконує викладач в інтерактивному режимі.

На цьому семінарському занятті наголошувалося, що створити атмосферу доброзичливості й співучасті, коли магістранти не відчують себе об'єктами діяльності викладача, а є суб'єктами цієї діяльності, тобто рівноправними співучасниками навчального процесу, – викладачі зможуть завдяки усвідомленню студентами позитивних аспектів своєї особистості. Саме відкриття в собі нових позитивних якостей спонукає їх до подальшого конструктивного самозмінювання. Для створення такої атмосфери викладачі мають нивілювати натиск, що виникає стосовно деяких магістрантів, забезпечувати конфіденційність, допомогу тим магістрантам, які її потребують. Усі тренінгові заняття слід будувати на тому, що навчання майбутніх менеджерів освіти має цінність не тільки при інтенсивному переживанні почуттів, але й, головним чином, при їх розумінні, внутрішньому переосмисленні, виявленні тих проблем, що не підлягають контролю й внутрішній регуляції з боку магістрантів.

Було відзначено, що реалізація тренінгових технологій набуде бажаного ефекту, якщо кожен студент перебуватиме в стані активного ставлення до проблеми, що обговорюється. Тому тренінгові технології передбачають вирішення таких завдань: ознайомлення магістрантів із матеріалом, який надалі відпрацьовуватиметься в практичних вправах; зміна настанови – формування позитивної настанови на сприйняття

інформації; мотивування студентів – матеріал викладати так, щоб магістранти прагнули використати отриману інформацію на практиці. Потрібно спостерігати за тим, як магістранти сприймають матеріал, спонукати їх до постійного перебування в стані «тут і зараз».

Аналіз наукової літератури з проблем проведення тренінгових занять дозволив виокремити принаймні три групи соціально-психологічних проблем, що виникають під час взаємодії викладача з учасниками тренінгу.

Це:

- проблеми, пов'язані з учасниками (студентами);
- проблеми, що виникають унаслідок групової взаємодії;
- проблеми, пов'язані з особистістю самого викладача, особливостями його діяльності.

Аналіз означених проблем та можливостей їх розв'язання було покладено в основу наступних семінарських занять.

Щодо першої проблеми, то досвід професійних тренерів свідчить, що ефективність тренінгового навчання залежать також від того, наскільки викладач-тренер гнучко реагує на індивідуальні особливості учасників тренінгу та вміє побудувати стратегію тренінгу з урахуванням цих особливостей. Тому друге семінарське заняття «Індивідуальні особливості учасників тренінгу та їх вплив на ефективність тренінгового процесу» мало на меті підготувати викладачів до виявлення й урахування індивідуальних особливостей магістрантів, що проявляються під час тренінгових занять.

На цьому семінарському занятті відзначалося, що індивідуальні особливості магістрантів зумовлюють їх різне ставлення до участі в тренінгових заняттях і викладач має бути готовим до цього. Хтось отримує задоволення від міжособистісної взаємодії та цікавиться процесом спілкування; хтось прагне сомаствердитись і виявляє свій інтерес тільки

тоді, коли може продемонструвати іншим учасникам тренінгу свої організаторські, інтелектуальні або творчі можливості. Деякі магістранти заважають взаємодії членів групи й ускладнюють роботу над груповим завданням, уникають участі в загальногрупових вправах. Хтось жартує або дозволяє собі тривалі монологи. Не виключені випадки, коли учасники тренінгу чинять опір (як відомо, опір – це замкнутість, бар'єр перед засвоєнням нового досвіду або небажання усвідомити свої негативні почуття, негативне ставлення). Такий опір може виражатися в надмірній пасивності, байдужості, навіть агресивності, незгоді, що спрямовані на збереження свого усталеного досвіду, знань, образу дій, поведінки; намаганнях відшукати будь-які аргументи, щоб пояснити й виправдати свої минулі або поточні дії; відмові від сприймання нової інформації, підходів, способів роботи, запереченнях їхньої актуальності, затребуваності, корисності. Існує і так званий пасивний опір, коли магістранти обізнані з тим, що відбувається, але внутрішньо відключені й підтримують свою незалежність.

Отже, на цьому семінарському занятті викладачі були ознайомлені з категоріями «важких» студентів та отримали відповідні рекомендації щодо тренінгової роботи з ними.

Третє семінарське заняття «Особливості групової взаємодії та їх вплив на ефективність тренінгового процесу» було присвячено проблемам другої групи – проблемам, що виникають унаслідок групової взаємодії і спричинені певними ситуаціями тренінгового процесу. Щоб гідно вийти з таких складних ситуацій, викладач має бути готовим до них та ознайомлений з алгоритмом необхідних дій щодо їх вирішення. На цьому семінарському занятті були схарактеризовані можливі типові ситуації тренінгового процесу та шляхи їх розв'язання.

Підвищити інтерес викладачів до семінарських занять дозволили участь у них спеціально запрошених практикуючих психологів, тренерів, що приєднувалися до обговорення передбачених навчальними заняттями

питань, ділилися власним досвідом щодо врахування психологічних характеристик людини в процесі інтерактивного навчання, досвідом проведення тренінгів тощо.

Проведені для викладачів в межах науково-методичного семінару лекції та семінарські заняття отримали своє логічне продовження в практикумі, що дозволив ознайомити викладачів-тренерів із змістом тренінгових вправ, їхньою навчальною метою, отримати досвід проведення й участі в тренінговому процесі. За результатами прикінцевої дискусії щодо змісту запропонованих тренінгових заходів, останні були розподілені за викладачами, які мали їх проводити в межах дисциплін, що вони їх викладають.

Результати проведеного науково-методичного семінару дозволили констатувати, що сучасні викладачі вищої школи відкриті до інновацій, зацікавлені в їх упровадженні в процес фахової підготовки менеджерів освіти, активні у своєму подальшому професійному розвитку, що дозволило успішно реалізувати експериментальну тренінгову технологію формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

2.4.2. Сутність експериментальної технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти. Експериментальна тренінгова технологія формування професійної надійності передбачала становлення в майбутніх менеджерів освіти управлінської Я-позиції шляхом запуску внутрішніх механізмів розвитку їхньої особистості, а саме:

– рефлексії, що характеризує систему професійно важливих якостей майбутнього менеджера освіти, пов'язаних з його самосвідомістю, самоаналізом, самооцінкою й самоорганізацією через осмислення й переосмислення стереотипів, засобів, способів мислення, діяльності, поведінки, спілкування тощо;

– самовизначення, що є свідомим виявленням й утвердженням власної позиції у різних ситуаціях життя й діяльності;

– саморегуляції, що є «здатністю індивіда створити програму діяльності й, спираючись на неї, керувати своїми діями і станом» [28: 4];

– самооцінки – оцінки майбутнім менеджером освіти себе, своїх можливостей і якостей, свого місця серед інших людей; самооцінка виконує регулювальну й захисну функції, впливаючи на взаємовідносини майбутнього менеджера освіти з іншими людьми, на його поведінку й розвиток, зумовлює його ставлення до своїх успіхів та невдач.

Як відомо, управлінська Я-позиція розкривається перед майбутнім менеджером освіти насамперед як пошук внутрішніх резервів у забезпеченні успіхів і блокуванні невдач. Вона є «внутрішнім джерелом свободи позиційного маневру керівника в просторі управлінських ситуацій» [169: 194].

Необхідність у такому позиційному маневрі відбувається у свідомості майбутнього менеджера освіти як «відповідь» на складні умови управлінської ситуації, як необхідність запобігання негативним результатам управлінської діяльності. Отже, позиційний маневр означає перегрупування сил для вирішення управлінського завдання.

З цього приводу О. Скідін зазначає, що свобода позиційного маневру здатна трансформуватися у свідомості керівника неоднозначно. На думку автора, вона може сприйматися як об'єктивістська Я-позиція – як відхід від загальноприйнятих меж управлінських ситуацій (хитрість, пристосування, уявні нововведення і т. ін.), або як суб'єктивістська Я-позиція – результат будь-якою ціною [169: 195].

Компенсаторні механізми управлінської Я-позиції майбутнього менеджера освіти функціонують, з одного боку, як суб'єктивна необхідність самоствердження правильності своїх управлінських рішень для досягнення економічних, організаційних, моральних, психологічних і педагогічних ефектів управління в правових межах. З іншого – як суб'єктивна необхідність страхування від невдач у подоланні труднощів, що так чи інакше виникають і послаблюють управлінську Я-позицію

керівника. Тоді накопичення невдач свідчить про відсутність відпрацьованої управлінської стратегії або про переоцінку майбутнім менеджером освіти власних можливостей.

Науковці [169] відзначають, що формування управлінської Я-позиції передбачає відображення у свідомості керівника таких ключових елементів системи управлінської взаємодії, які дозволяють йому обирати кращі варіанти ділових контактів. Отже, управлінська Я-позиція усвідомлюється в певному діапазоні простору контактано-ділових відносин майбутнього менеджера освіти з підлеглими, колегами, вищим керівництвом тощо. Якщо майбутній менеджер освіти зможе налагодити компенсаторно-рольовий механізм ділових контактів на вирішальних стиках міжпозиційної взаємодії, то тим самим забезпечить собі свободу позиційного маневру щодо вирішення складних управлінських ситуацій. Якщо система міжпозиційної управлінської взаємодії спрацьовує на вирішальних стиках як постійна протидія його зусиллям, то виникає негативний ефект блокування необхідних ділових контактів. Тоді загострюється головна суперечність управлінської Я-позиції майбутнього менеджера освіти: вона усвідомлюється, з одного боку, як втрата здатності до керування, а з іншого, – як прагнення захистити рівень самоповаги, що падає, всіма можливими засобами. В обох випадках відбувається зниження професійної надійності майбутнього менеджера освіти, ефективність управлінської діяльності падає.

Побудова експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти відбувалася з урахуванням зазначених вище вимог технологічності (концептуальності, системності, керованості, ефективності, можливості відтворення).

Так, концептуальність технології передбачала її побудову на основі певної наукової концепції, що містить філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей. Концептуальність розробленої експериментальної тренінгової

технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти була забезпечена положенням, згідно з яким професійна надійність спеціаліста є його набутою якістю та підлягає формуванню в процесі фахової підготовки, подальшому розвитку під час виконання завдань професійної діяльності ([76], [78]). Для формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти необхідно цілеспрямовано формувати ті його особистісні характеристики, що забезпечують прояв професійної надійності, а саме: гнучкість мислення, суб'єктивний контроль, здатність до самоуправління, професійно важливі якості, стратегії та моделі поведінки подолання, мотивацію досягнення цілі й успіху, мотивацію до запобігання невдач, самоактуалізацію тощо. Сила процесів збудження, гальмування, рухливості нервових процесів, що також впливає на професійну надійність людини, є вродженою і майже не підлягає розвитку чи зміні.

Філософське обґрунтування досягнення запланованої освітньої цілі (сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти), – базувалося на тому, що професійну надійність фахівця можна схарактеризувати в контексті філософських категорій сутності, якості, властивості, а характер зв'язку і взаємодії «надійності-ненадійності» підпорядкований закону єдності й боротьби протилежностей і пояснюється його дією: «надійність функціонування будь-якої системи внаслідок впливу зовнішнього й внутрішнього середовища завжди містить у собі ненадійність як необхідний момент свого внутрішнього протиріччя: надійне функціонування системи не виключає можливості ненадійності, і, навпаки, наявність ненадійності не виключає можливості її надійного функціонування. Зв'язок між надійністю й ненадійністю не є одnobічним, оскільки не тільки надійне функціонування за певних умов може перейти в ненадійне, але й ненадійність може зумовити надійне функціонування» [76].

Витоки розвитку й становлення професійної надійності як якісної характеристики спеціаліста, властивості якого репрезентовані в його професійній діяльності, ґрунтуються на закономірностях якісно-кількісних перетворень. Закони, що лежать в основі розвитку єдності якості й кількості, розкривають їх залежність, відносно професійної надійності спеціаліста формулюються так:

– будь-які кількісні зміни в розвитку професійно значущих властивостей майбутнього фахівця нарешті зумовлюють такі якісні новоутворення в структурі його особистості, що найбільш повно відповідають вимогам професійної діяльності, яку конкретно здійснюють;

– будь-які кількісні зміни, що супроводжують розвиток професійно значущих властивостей майбутнього спеціаліста, можуть торкатися певних боків особистості, зокрема таких, що забезпечують її професійну надійність, але це не означає, що вони охоплюють усі сфери існування особистості та її існування як спеціаліста;

– у межах будь-якої властивості майбутнього спеціаліста, зокрема його надійності, кількісні зміни її складових мають певні верхню (максимум) і нижню (мінімум) межі, за якими надійність як якість зникає: вона переходить у свою протилежність – ненадійність [76].

Психологічне обґрунтування освітньої цілі полягало в тому, що джерелом розвитку професійної надійності майбутнього менеджера освіти є протиріччя між його особистими здібностями, уподобаннями, цінностями, які він намагається реалізувати в обраній управлінській діяльності, й зовнішніми, соціальними обставинами, що визначають вимоги до цієї діяльності та простір її здійснення.

Соціальний аспект проблеми формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти був визначений тим, що професійна

надійність фахівця виявлена лише тією мірою, як того вимагають обставини, за яких здійснюється їх професійна управлінська діяльність.

Обґрунтована вище доцільність запровадження тренінгових засобів для формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти забезпечила дидактичний аспект досягнення освітньої цілі, що мала вирішити експериментальна тренінгова технологія.

Як було відзначено, системність технології передбачає наявність у ній логіки процесу, взаємозв'язку всіх частин, цілісність. Логіка процесу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти була забезпечена загальною логікою їхньої магістерської підготовки, адже запровадження експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти відбувалося за реальних умов навчання та стало його логічним доповненням. Проведений аналіз стану підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури засвідчив, що така підготовка спрямована насамперед на формування професійно значущих для керівника навчального закладу професійних знань, умінь і певною мірою якостей. Проте кожна дисципліна має свої навчальні цілі, прищеплює обмежені її теоретичними положеннями знання, а відповідно й уміння застосовувати набуті знання в практиці управлінської діяльності. На наш погляд, застосування експериментальної тренінгової технології забезпечить не тільки досягнення її кінцевої мети – сформувати професійну надійність майбутніх менеджерів освіти, але й зробить процес навчання цілісним, взаємообумовить усі його частини, оскільки інтерактивне навчання, передбачене цією технологією, дозволить майбутнім менеджерам освіти вирішувати завдання багатоаспектного управлінського змісту, аналізувати закономірності управління, отримувати зразки ефективного управління, формувати власний стиль управління тощо. Крім того, професійна надійність майбутнього менеджера освіти є його цілісною інтегративною

якістю, тому процес її формування також матиме інтегративний цілісний характер.

Вимога керованості означає, що тренінгова технологія формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти має передбачати можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами для корекції результатів. Як було показано вище, тренінги якнайкраще відповідають заданим вимогам. Так, тренінг дозволяє ставити чіткі цілі, адже розпочинаючи підготовку тренінгу викладач відповідає на запитання: чого мають досягти учасники в результаті тренінгу? Надалі викладач обґрунтовує мету навчання перед учасниками тренінгового процесу. Саме формулювання конкретних цілей допомагає виявити критерії для визначення ефективності проведеного тренінгу. Планування і проектування тренінгу передбачає вибір, упорядкування спеціальних методів і форм його проведення. Правильне використання ефективних процедур і методів проведення тренінгового процесу дозволяє оптимально вирішити поставлені завдання з урахуванням не тільки вимог до знань, умінь і навичок професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти, але й до особистісних характеристик, що забезпечують їхню професійну надійність під час виконання цієї діяльності. Вибір методів інтерактивного навчання зумовлений психологічними особливостями учасників, їхнім освітнім рівнем, цілями навчання, розмірами навчальної групи, рівнем кваліфікації викладача. Тренінгові форми можуть базуватися на одному основному методі (наприклад, сюжетні ігри), або кількох різних (дискусія, кейс-метод, управлінська гра).

Поетапна діагностика і можливість варіювання засобами й методами для корекції результатів також були закладені в зміст запропонованої тренінгової технології. За результатами діагностування особистісних характеристик, які забезпечують професійну надійність майбутніх менеджерів освіти, викладач може обирати із запропонованих у кожному

тренінговому блоці вправи, що дозволяють формувати ту чи іншу з означених характеристик.

Ефективність експериментальної тренінгової технології засвідчує співвіднесення бажаного й отриманого результату. Тому виявлення такої ефективності базувалося на порівнянні рівнів сформованості професійної надійності на початку тренінгового процесу (формульованого експерименту) та по його завершенню.

Запропонована експериментальна тренінгова технологія формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти повністю задовольняла вимогу відтворення – можливість застосування (повторення) в інших однотипових навчальних закладах, іншими суб'єктами. Про це безпосередньо свідчить проведений формульований експеримент, що повторювався кілька разів в межах одного ВНЗ, а також був розповсюджений на інші навчальні заклади, що здійснюють фахову підготовку менеджерів освіти в умовах магістратури.

Оскільки впровадження тренінгових технологій у навчально-виховний процес вищої школи потребує створення спеціального середовища для цілеспрямованого впливу викладача на формування й розвиток необхідних особистісних і професійно важливих якостей студентів, то розробка і реалізація експериментальної технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти передбачала забезпечення:

- провідної ролі викладача в процесі реалізації тренінгової технології;

- чіткого усвідомлення та вибору тих форм і методів проведення тренінгових занять, що максимально відповідають потребам магістрантів у самореалізації, сприяють розвитку тих особистісних характеристик, що забезпечують їхню професійну надійність;

- самостійності, свідомості й активності майбутніх менеджерів освіти в процесі тренінгу;

- індивідуального підходу до кожного магістранта під час тренінгового процесу;
- розвитку здібностей студентів щодо самопізнання, саморегуляції та саморефлексії;
- поєднання групових та індивідуальних форм тренінгової роботи, управління та самоуправління з урахуванням процесів самоорганізації в групах.

Провідними методами реалізації тренінгової технології виступили такі інтерактивні методи навчання, як: метод конкретних ситуацій, ігрове навчання, баскет-метод, а також метод SWOT-аналізу. Схарактеризуємо сутність кожного з означених методів, що обґрунтує доцільність їх вибору для реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

В аспекті нашого дослідження метод конкретних ситуацій ґрунтувався на тому, що управління – це не просто професійні знання, вміння та навички, а передусім поведінка майбутнього менеджера освіти, в якій виявляються його різноманітні особистісні характеристики та від яких залежить його професійна надійність та ефективність виконання управлінської діяльності. Метод конкретних ситуацій дозволяв магістрантам, з одного боку, описати чужий досвід, а з іншого – «програти», відпрацювати свій [118: 32].

Означений метод був обраний для реалізації тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, адже дібрані управлінські ситуації сприяли розвитку необхідних для забезпечення професійної надійності особистісних характеристик магістрантів. Цей метод дозволяв зіставляти й оцінювати переваги та вади різних ситуацій, визначати логіку розвитку ситуації, завдяки чому в майбутніх менеджерів освіти формувалися вміння створювати й приймати моделі конкретних дій, необхідних для прийняття управлінських рішень, формувалися стратегії та моделі поведінки подолання. Постійний пошук

нової інформації у процесі аналізу ситуацій, її розвитку, формував у магістрантів здатність до пошуку нових знань, опанування вмінь і навичок самоорганізації, а також здатність до самоуправління. Різномічне осмислення ситуацій сприяло розвитку здатності до цілісного сприйняття об'єктів у їхньому структурно-функціональному зв'язку, формувало в магістрантів гнучкість мислення. Розвитку гнучкості мислення також сприяв пошук способів вирішення проблеми в ситуації, необхідність пропонувати альтернативні моделі вирішення управлінських проблем. Висока індивідуальна активність в ситуаціях невизначеності сприяла формуванню вмінь індивідуально розробляти й активно реалізовувати рішення, що не тільки сприяло розвитку їхньої самостійності та ініціативності, але й формуванню в них суб'єктивного контролю, здатності до самоуправління. Відпрацьовування поведінки в швидкоплинних ситуаціях позитивно впливало на розвиток бажання й здатності швидко орієнтуватися в ситуації, яка змінювалася, адаптуватися до нових умов, адже підключалися процеси збудження, гальмування, що зумовлюють рухливість нервової системи. Постійний пошук відповіді щодо практичного результату в управлінських ситуаціях зорієнтовував магістрантів на продуктивну діяльність, досягнення практичного результату, що забезпечувалися їхньою мотивацією до досягнення цілі й успіху, мотивацією для запобігання невдач та позитивно впливали на розвиток їхньої самоактуалізації. Вирішення конкретних управлінських ситуацій потребувало від майбутніх менеджерів освіти не тільки загальних професійно важливих для керівника якостей, але й умінь аргументувати й відстоювати власну думку, переборювати протидію з боку партнерів, що мало безумовний позитивний вплив на формування в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання. Вирішення управлінських ситуацій потребувало від магістрантів чітких, зрозумілих висловлювань власної думки, вмінь слухати й розуміти співрозмовника, налагоджувати контакти та справляти гарне враження на партнерів. Тому метод

конкретних ситуацій виявився ефективний не тільки для формування комунікативних якостей, що є невід'ємною складовою професійно важливих якостей менеджерів освіти, але й формував у магістрантів здатність до самоуправління в процесі комунікативної взаємодії. Постійна колективна взаємодія, конкуренція під час вирішення конкретних управлінських ситуацій потребували від магістрантів не тільки володіння нормами й навичками моральної поведінки, етичності, але й розвинутої здатності до самоуправління.

Включення методу конкретних ситуацій у процес фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти було узгоджено із загальною стратегією дисциплін, що вони вивчали в умовах магістратури, з урахуванням поставлених перед дисципліною цілями та іншими методами навчання. З викладачами було узгоджено кількість часу, відведеного на аналіз управлінських ситуацій у загальному балансі навчального часу вивчення дисципліни.

Прикладом реалізації методу конкретних ситуацій може слугувати вправа «Створення мета план-карти» [118: 24]. Так, на початку заняття магістранти отримали підготовлені викладачем метаплан-карти однакового формату й опис певної управлінської ситуації. Майбутні менеджери освіти мали з'ясувати: які причини зумовили виникнення проблеми? що ми маємо зараз? до чого ми прагнемо? які пропозиції? чому це потрібно зробити? хто, коли і як реалізує пропозиції?

Завдання виконували в малих групах (можна виконувати індивідуально) та заносили думки на плакат відповідно до кожного із запитань. Після цього всі плакати вивішували на дошці. Представники кожної групи по черзі пояснювали свої думки, відповідаючи на зазначені запитання. На прикінцевому етапі виконання вправи відбувалося спільне обговорення запропонованих варіантів.

Відомо чимало управлінських ситуацій, на яких базується описаний метод навчання, наприклад:

1. Уявіть себе керівником певної організації, де є різні відділи (керівництво, бухгалтерія, маркетинговий відділ, відділ планування, відбору кадрів та ін.) та визначте оптимальний, на ваш погляд, розподіл працівників для кожного відділу, враховуючи їхні особистісні характеристики [152: 234].

2. Керівник викликав підлеглого, щоб вимовити йому за прогул. Він звертається до нього зі словами... Підлеглий відповідає... [152: 296].

3. Ви – міністр освіти України. З представниками свого міністерства проаналізуйте стан доступу громадян до освіти, освітній процес у своїй країні. Визначте проблеми, які стоять перед вищою освітою вашої країни у світлі Болонського процесу (для вирішення ситуації студентам надаються нормативні документи Болонського процесу, різні варіанти навчальних планів для різних типів навчальних закладів) [181: 58].

В процесі реалізації тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти використовували ілюстративні, аналітичні конкретні ситуації (кейси); ситуації, пов'язані із прийняттям рішень; ситуації, що потребували застосування теоретичних знань, визначення проблеми або розроблення стратегії; описові кейси тощо.

Метод конкретних ситуацій реалізовували шляхом ігрового навчання, адже різні управлінські ситуації вирішувалися в умовах ігрового процесу.

Як відомо, гра – це «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямованої на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки й культури» [135: 98]. У грі як особливому виді суспільної практики відтворені норми життя й діяльності людей, підпорядкування яким забезпечує пізнання й засвоєння предметної та соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості.

Ігри здійснюють безумовний розвивальний ефект: гравець виконує реальні дії, пов'язані з вирішенням досить конкретних, іноді нестандартних завдань. Крім того, низка елементів такої діяльності має умовний характер, що дозволяє відволіктися від реальної ситуації, відповідальності в процесі її вирішення, численних обставин, що її зумовлюють [135: 99].

Найважливішими ознаками гри є: типовість – гра відображає, моделює типові практичні ситуації, що зумовлює її практичну цінність; проблемність – відображення реальних труднощів, конфліктів; використання прихованих резервів, їх мобілізація – гра розкриває резерви в керованій системі, що мобілізуються та використовуються завдяки резервам самої особистості, яка тим самим підвищує свій професійний потенціал, розширює поле своїх можливостей [168: 66].

Ділові ігри визнано одним з найефективніших інтерактивних методів підготовки менеджерів, зокрема менеджерів освіти, оскільки вони дозволяють створити відповідне освітянське педагогічне середовище, в якому магістрант може стати учасником управлінської взаємодії; генерувати ідеї; добирати інформацію, необхідну для підтвердження ідеї; виступати носієм здобутої інформації. Джерелом такої інформації під час гри виступали:

1) окрема людина (наприклад, «директор» школи чи «заступник директора») або група співробітників («управлінська команда школи»);

2) учасник управлінської взаємодії, який займав вищий рівень ієрархії у системі управлінських відносин (наприклад, «начальник районного відділу освіти») або учасник управлінської взаємодії, який займав нижчий рівень такої ієрархії наприклад, «директор» школи, який вносить певні пропозиції до районного відділу освіти);

3) генератор ідеї («директор», «начальник», «інспектор») або безпосередній передавач («технічний секретар») [83: 347].

Під час ігор магістранти випробовували себе в різних ролях: у спеціально змодельованих педагогічних ситуаціях майбутні менеджери освіти виконували ролі директора школи, заступників директора, вчителів як учасників комунікативної взаємодії. Вони вчилися долати бар'єри спілкування, визначати спрямованість учасників комунікації (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, соціальні настанови, життєві плани); характеристики пізнавальної сфери суб'єктів комунікації (рівень інтелектуального розвитку, наявність загальних та професійних знань, рівень загальної та педагогічної культури); особливості емоційно-динамічної сфери учасників комунікації (рівень емоційної стабільності-нестабільності, емоційно-фізіологічний стан у момент комунікативної взаємодії, тип темпераменту тощо); особливості, що зумовлюють стратегію взаємодії учасників комунікації (соціально-психологічний клімат у групі, стилі спілкування учасників комунікації, рівень їхньої психологічної готовності до спілкування).

Особливо ефективним виявилось використання реальних ситуацій педагогічного та управлінського спілкування.

Однією з таких ігор була гра «Алгоритм вирішення управлінських проблем». Використання цієї гри мало на меті, з одного боку, – оволодіння вміннями розробляти алгоритм управлінських проблем, здобуття практичних навичок колективного вироблення рішень, а з іншого боку, що важливо в аспекті формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, – розвиток гнучкості їхнього мислення, здатності до самоуправління.

Така гра дозволила майбутнім менеджерам освіти визначити логічно обгрунтовану послідовність дій керівників під час виявлення, аналізу й вирішення управлінських проблем; засвоїти технологію групової роботи; виділити ситуаційного лідера; усвідомити, як оптимальна організація групи підвищує ефективність її діяльності.

Регламент гри: введення в гру (пояснення викладача) – 15 хв., індивідуальні рішення учасників – 30 хв., колективні рішення – 30 хв., підведення підсумків і оголошення результатів гри – 15 хв.

Для проведення гри викладач готував бланк учасників, в якому був наданий перелік дій (етапів) прийняття управлінського рішення. Бланк містив колонки: «Індивідуальні оцінка», «Групова оцінка», «Еталон», «Індивідуальна помилка», «Групова помилка», «Відхилення індивідуальної оцінки від групової», а також «Час роботи».

На початку гри викладач роздав бланки учасників та пояснив магістрантам завдання: з 18 дій, позначених у бланку учасника, треба послідовно скласти алгоритм вирішення управлінських проблем, для чого необхідно пронумерувати дії порядковими номерами від 1 до 18. Спочатку магістранти мали прийняти рішення щодо виконання завдання індивідуально й заповнити колонку «Індивідуальна оцінка», а потім ухвалити його колективно – в групах (заповнити колонку «Групова оцінка»).

Отже, спочатку кожен магістрант приймав рішення самостійно, без будь-яких обговорень з іншими учасниками гри (потрібні роз'яснення міг надати лише викладач). Закінчення завдання позначалося піднятою рукою. Потім учасники тренінгу розбилися на команди по 5-7 осіб (залежно від загальної кількості магістрантів у групі) та виробляли загальний колективний погляд щодо необхідної послідовності дій шляхом вільного обміну думками. Команди між собою не спілкувалися. Отримання колективного рішення також позначалося піднятою рукою. Потім представники кожної команди оголошували групове рішення, захищаючи його логічними доводами. Викладач при цьому фіксував час прийняття рішень кожним гравцем та командою. Після доповіді всіх групових результатів викладач оголосив еталонний алгоритм вирішення управлінських проблем:

1. Відхилення фактичного стану системи управління від бажаного.

2. Виявлення наявності проблеми.
3. Формулювання проблеми.
4. Побудова проблеми.
5. Оцінка новизни проблеми.
6. Визначення причин виникнення проблеми.
7. Встановлення взаємозв'язку з іншими проблемами.
8. Оцінка ступеня повноти й вірогідності інформації щодо проблеми.
9. Визначення можливості розв'язання проблеми.
10. Розробка варіантів вирішення проблеми.
11. Вибір критерію оцінки варіантів рішення.
12. Оцінка варіантів рішення.
13. Вибір рішення.
14. Оформлення рішення.
15. Постановка завдань виконавцям.
16. Документальне оформлення завдань.
17. Організація виконання рішення.
18. Контроль за виконанням рішення.

Магістранти порівнювали індивідуальні й колективні рішення з еталоном, фіксували відхилення в відповідних колонках («Індивідуальна помилка», «Групова помилка», «Відхилення індивідуальної оцінки від групової»). Наприкінці гри викладач підрахував сумарні помилки при індивідуальній та груповій роботі, що разом із часом вирішення завдання становили критерії оцінки результатів гри. За правильне рішення було прийнято еталонний алгоритм вирішення управлінських проблем. При цьому, викладач на підставі особистих спостережень аналізував роботу гравців, повідомляв результати, заохочував переможців.

Кожна конкретна помилка обчислювалась як різниці номерів дій (етапів) ухвалення управлінського рішення (наприклад, якщо за еталоном дії «Вибір рішення» відповідав № 13, а думка гравця – № 9, то помилка становила $13 - 9 = 4$ одиниці без урахування знаку). Єдиним критерієм

була сума балів. Час роботи був еквівалентний балам: 1 хв. – 3 бали. Одна помилка при вирішенні завдання давала 1 бал. В індивідуальному та колективному заліках перемагав той, хто набрав найменшу кількість балів (наприклад, порівняння результатів двох гравців (або команд) показало, що перший витратив 15 хв. і припустився сумарної помилки 18, а другий витратив 10 хв. і припустився сумарної помилки 22; за основу розрахунку брали 10 хв.; тоді перший гравець набрав $18+(15-10)\cdot 3=33$ бали, а другий – 22. Кожне порушення правил гри штрафувалося двома балами.

Ігрове навчання реалізовувалося за допомогою:

- ігор-інсценізацій – розігрування в умовній ситуації ролей учасників подій під час безпосередньої взаємодії з іншими мгістрантами (проведення переговорів, візит до фахівця та ін.), тобто висвітлення актуальної проблеми в театралізованій формі;

- сюжетно-рольових – моделювання діяльності підрозділу, аналіз ситуації, наслідування прийняття рішень, тобто розігрування проблеми в ролях відповідно до певного сюжету, в якому відображено типову реальну управлінську проблему з відомими шляхами щодо її вирішення;

- ігор-презентацій – подання нової інформації про діяльність навчального закладу, освітні послуги, результати власних розробок, проектів тощо.

- управлінських ігор – формування або вдосконалення вмінь приймати оптимальні рішення за короткий час, в умовах конкуренції гравців, які мають різні рольові цілі, шляхом виконання учасниками певних ролей (наприклад, директора школи, завуча, вчителя та ін.).

Без вирішення конкретних управлінських ситуацій неможлива реалізація так званого баскет-методу. Зауважимо, що баскет-метод – це метод навчання, що базується на імітації ситуацій, які досить часто зустрічаються в професійній управлінській діяльності. Цей метод дозволив оцінити, наскільки майбутні менеджери освіти готові до роботи з інформацією, уміють приймати рішення на основі отриманої інформації.

Застосування цього методу в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти передбачало виконання магістрантами ролі співробітника, відповідального за роботу із вхідною документацією, який мав впоратися із завданнями, зумовленими такою роботою. Особливість баскет-методу полягає у тому, що магістрант отримував весь пакет документів одночасно (структурованих чи ні) та мав для прийняття рішень поспілкуватися з іншими співробітниками (їх роль виконували члени групи), щоб зібрати необхідну для прийняття рішень додаткову інформацію.

Доцільність застосування баскет-методу для реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти була зумовлена тим, що цей метод розвивав у магістрантів здатність до аналізу, систематизації та відбору найбільш важливих фактів, їх класифікації з урахуванням важливості й терміновості, здатність до формулювання шляхів вирішення різноманітних проблем управлінської діяльності. Процедура застосування баскет-методу мала такі кроки: викладач описував магістранту роль, яку він мав виконати; магістранту надавалися матеріали, за кожним з яких він мав ухвалити певне рішення протягом зазначеного строку; магістрант описував перед групою механізми прийняття рішень, що він ухвалив, аналізував та обґрунтовував можливі наслідки щодо цих рішень, оцінював ступінь задоволеності результатом. Викладач, із свого боку, також аналізував надану виконавцем інформацію, пропонував альтернативні варіанти рішень, виокремлював непередбачені виконавцем можливості, прогнозував результати прийнятих рішень та надавав рекомендації на майбутнє.

Баскет-метод був реалізований, наприклад, за допомогою такої справи [118: 22]. Магістрант мав виконати роль керівника навчального закладу, якому необхідно терміново розібрати ділові папери й прийняти відповідні рішення, виконати певні професійні завдання. «Керівник» мав проаналізувати кожен документ, упорядкувати запропоновану інформацію,

виявити гострі проблеми, з'ясувати їх важливість і терміновість, підготувати відповідні розпорядження щодо їх вирішення. Вправу ускладнювали шляхом створення різноманітних додаткових перешкод: відсутністю додаткової необхідної інформації, незапланованими зустрічами, телефонними дзвінками тощо. Для реалізації вправи використовували копії справжньої документації.

Означена гра сприяла формуванню в майбутніх менеджерів освіти таких їхніх особистісних характеристик, як стратегії та моделі поведінки подолання, мотивацію досягнень цілі й успіху, мотивацію до запобігання невдач, суб'єктивний контроль та гнучкість мислення.

Як відомо, метод SWOT-аналізу (Strength – оцінка сильних боків, що формують переваги; Weaknesses – оцінка слабких боків, що чинять перепони; Opportunities – оцінка можливостей – урахування чинників, що за певних умов можуть стати сильними боками розвитку освітнього закладу; Threats – оцінка небезпек – урахування чинників, що в перспективі можуть стати слабкими боками розвитку освітнього закладу) зазвичай використовують для оцінки поточного стану діяльності та основних завдань установи. Цей метод дозволяв майбутньому менеджеру освіти оцінити внутрішні ресурси та можливості навчального закладу, а також сприятливі для його розвитку зовнішні чинники. Отримані шляхом SWOT-аналізу відомості «керівник» мав узагальнити, оцінити сильні й слабкі сторони, можливості й загрози розвитку освітньої установи, щоб визначити стратегічну нішу, яку мав посісти керований ним навчальний заклад. Крім того, SWOT-аналіз дозволяв майбутнім менеджерам освіти виявити рівень власної кваліфікації, власні здібності, нахили, можливості для подальшого професійного зростання.

В процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти SWOT-аналіз доцільний для оцінки педагогічного середовища як бізнесового; детального вивчення видів і можливостей розвитку бізнесу освітніх послуг; вирішення фінансових проблем бізнесового проектування в освіті;

вивчення видів бухгалтерської та фінансової звітної документації освітньої установи; юридичних аспектів надання оплатних освітніх послуг; узагальнення стилів управлінської діяльності тощо.

Так, одна з вправ тренінгу «Позиція навчального закладу в регіоні» [118: 23] передбачала проведення SWOT-аналізу такої позиції, для чого магістрантам був представлений опис конкретного навчального закладу, його місцезнаходження, стислий опис регіону тощо. Сильними сторонами, що їх виявив «керівник» навчального закладу стали: відомість на ринку освітніх послуг; затребуваність навчального закладу такого типу в регіоні; близькість до потенційних споживачів освітніх послуг – дітей (студентів); потенційні можливості збільшення різновидів освітніх послуг, зокрема оплатних та ін. Слабкими сторонами, наприклад, виявлено: брак чіткої маркетингової стратегії; брак відповідного позиціонування освітньої установи на ринку освітніх послуг; слабка система контролю за педагогічним персоналом навчального закладу. Можливості, виявлені «керівником» навчального закладу такі: ненасиченість ринку освітніх послуг, що їх може запропонувати навчальний заклад; збільшення різновидів оплатних послуг; збільшення кількості кваліфікованих педагогічних кадрів; удосконалення процедури добору педагогічних кадрів та допоміжного персоналу навчального закладу; можливість виходу на позарегіональний ринок освітніх послуг та ін. Вправа закінчувалася груповою дискусією, під час якої аналізувалися можливі загрози розвитку навчального закладу з означеними його сильними та слабкими сторонами, можливостями тощо.

Описана вправа також була спрямована на розвиток в майбутніх менеджерів освіти суб'єктивного контролю, гнучкості мислення, стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнень цілі й успіху, мотивації до запобігання невдач.

Всі наведені приклади вправ із застосуванням різноманітних методів навчання проводилися в межах управлінського тренінгового блоку розробленої технології.

Менеджер освіти, щоб розуміти інших людей і керувати ними, має знати себе і вміти керувати собою. Тому окрім означених методів, що їх було застосовано для реалізації експериментальної технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, на тренінгових заняттях використовували групу психологічних методів (анкетування, інтерв'ю, спостереження та ін.), що позитивно впливало на розвиток умінь і навичок поведінки магістрантів в управлінських ситуаціях, вирішення цих ситуацій на засадах свідомої регуляції власного мислення і діяльності.

2.4.3. Реалізація тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти. Реалізація експериментальної технології здійснювалась у кілька етапів:

- 1 етап – формування позиції свідомого навчання;
- 2 етап – забезпечення ефективної групової взаємодії;
- 3 етап – тренінговий процес;
- 4 етап – підведення підсумків тренінгового процесу за результатами повторного діагностування магістрантів на професійну надійність.

Розкриємо процес реалізації кожного етапу більш докладно.

Формування професійної надійності здійснюється ефективно, якщо майбутні менеджери освіти переосмислюють, що саме допомагає їм у навчанні, та свідомо контролюють розвиток своїх якостей, необхідних для забезпечення означеної надійності. Тому *перший етап* був спрямований на формування в магістрантів позиції свідомого навчання, тобто вдосконалення власних навичок навчання.

Так, перше тренінгове заняття мало на меті допомогти учасникам тренінгу відпрацювати свідоме ставлення до тренінгового навчання. На цьому занятті викладач надав магістрантам спеціальні рекомендації щодо цього:

– нагадав учасникам тренінгу, скільки часу вони вчать навчатися;

Викладач попросив магістрантів замислитися над тим, чому вони навчилися у перші два-три роки свого життя. Нагадав, що це навчання відбувалося само по собі, без будь-яких свідомих міркувань. Зауважив, що вони й тепер мають той самий мозок, який вже здійснив цей процес навчання, й вони досі можуть користуватися ним для набуття нових численних знань, умінь, навичок та якостей.

– запитав учасників про їх навчання в школі, ВНЗ;

Викладач нагадав магістрантам, що під час попереднього навчання вони ознайомилися із великою кількістю різноманітної інформації, більшу частину якої мабуть забули. Проте, вони навчалися сприймати нові знання й інформацію, а цей навик у них зберігся.

– нагадав учасникам, що їхнє реальне спілкування зазвичай відбувалося в групових ситуаціях;

Магістранти згадали, як вони самостійно й системно вивчали певні речі, проте погодилися, що їхнє навчання відбувалося переважно в оточенні інших людей.

– нагадав учасникам, що вони ніколи не припинять вчитися тому, як потрібно вчитися;

Викладач попросив магістрантів згадати, чому вони навчилися зовсім недавно. Спросив, як вони цьому навчилися, що нового дізналися про себе під час навчання і спонукав їх до дискусії.

Більшість магістрантів відзначили, що багато нового, порівняно до інших дисциплін, вони дізналися під час вивчення курсу «Діагностика професійної надійності персоналу в галузі освіти», адже під час навчання вони не тільки ознайомилися з тими характеристиками, що забезпечують професійну надійність менеджерів освіти, але й під керівництвом викладача продіагностували їх у себе; виявили власний рівень сформованості професійної надійності. Це дозволило магістрантам свідомо ставитися під час тренінгового процесу до розвитку тих якостей, що

виявлялися в них на низькому або середньому рівні, що надало процесу формування професійної надійності цілеспрямованого характеру.

Започатковану дискусію продовжили відповіді на запитання:

– чи відповідають отримані в процесі діагностування професійної надійності результати власним уявленням про себе?

– якщо отримані результати суперечать вашим уявленням, то в чому причина таких розходжень (стан у момент діагностування, переоцінювання чи недооцінювання себе та ін.)? Викладач попросив магістрантів описати їхнє розуміння власних особистісних характеристик, як вони проявляються в їхньому особистому житті та навчанні.

– якщо отримані результати відповідають вашим уявленням про себе, то опишіть як вони проявляються в вашому особистому житті та навчанні;

– спрогнозуйте майбутню професійну діяльність з урахуванням ваших особистісних характеристик;

– чи задоволені ви рівнем сформованості ваших особистісних характеристик? якщо ні, то в якому напрямку бажаєте їх змінити?

Наприкінці дискусії викладач нагадав магістрантам, що процес розвитку особистісних характеристик щільно пов'язаний із розумінням власного мислення, особистих потреб, схильностей. Зауважив, що люди багато дізнаються про себе, коли взаємодіють у групі.

– попросив учасників відповісти на запитання: що мені дійсно допомагало навчатися?

Викладач зауважив: існує імовірність того, що чинники, які допомогли успішно впоратися з одними елементами навчання, можна перенести на інші елементи. Тому магістранти мали усвідомлювати, що їм допомагало вчитися, а що – ні. Викладач наполягав на тому, щоб магістранти замислилися над тим, що їм якнайбільше допомагає в ситуаціях групової взаємодії та як це може сприяти ефективному навчанню в групах.

– попросив учасників тренінгу визначити, що гальмує їхнє навчання;

Викладач зауважив: чим більше ми обізнані про те, як працюють гальма, тим краще ми можемо керувати ними за необхідності. Тому в контексті групового навчання магістранти виявили, що заважає ефективній взаємодії, щоб надалі нивілювати дію таких чинників.

– надав учасникам інформацію щодо подальшої реалізації тренінгового процесу;

Процес формування в магістрантів професійної надійності відбувається свідомо, якщо вони обізнані не тільки з тим, на розвиток яких якостей спрямований тренінговий процес, але й з тим, як саме цей процес відбувається. Тому викладач ознайомив магістрантів із формами та методами реалізації тренінгової технології.

Робота групи відбувається ефективно, якщо завдання розподіляються відповідно до особистісних особливостей учасників тренінгу. Тому *другий етап* реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти мав на меті забезпечити ефективну групову взаємодію учасників під час подальшого тренінгового процесу. Так, наступне тренінгове заняття було спрямоване на: визначення прояву поведінки кожного з магістрантів експериментальних груп; прогнозування за співвідношенням певних тенденцій імовірності рольової поведінки в групі; оцінку вірогідності отримання бажаних результатів тренінгового навчання. Крім того, застосована методика В. Стефансона [152: 373] дозволила виявити в магістрантів 6 загальних тенденцій, а саме:

– тенденцію до залежності – внутрішнє прагнення людини до прийняття групових стандартів і цінностей (соціальних, морально-етичних);

– протилежну за змістом тенденцію до незалежності;

– тенденцію до спілкування – контактність, прагнення налагоджувати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами;

- протилежну за проявом тенденцію до замкненості;
- тенденцію до «боротьби» – активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, домагатися більш високого статусу в системі міжособистісних стосунків;
- протилежну тенденцію уникання «боротьби» – прагнення уникнути взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках та конфліктах, схильність до компромісних рішень.

Слід зазначити, що кожна з означених тенденцій має внутрішню та зовнішню характеристики: вони можуть бути внутрішньо притаманні особистості, а можуть бути лише зовнішнім проявом, «маскою», що приховує справжню тенденцію.

Відповідно до методики В. Стефансона, магістрантам пропонувалось оцінити кожне твердження з боку відповідності-невідповідності їхнього уявлення про себе як члена групи за схемою: відповідає – «+», не відповідає – «-», сумніваюсь – «0». Студенти заносили відповіді в спеціально підготовлений викладачем бланк, опрацьовували результати за ключем до методики та виявляли ступінь прояву кожної з описаних тенденцій. За кожною парою протилежних тенденцій (шляхом додавання суми позитивних відповідей до першої і негативних відповідей до другої з протилежних тенденцій) було підраховано й виявлено загальну тенденцію, оцінено ступінь вираженості загальних тенденцій у групі.

Оскільки прояв будь-якої тенденції міг мати маскуючий характер, то оцінювали її як внутрішню характеристику лише за умов отримання досить високих (або низьких) показників загальної оцінки кожної пари (чим більше він наближався до 20 або до 0, тим більше засад для справжнього переважаючої тієї чи іншої сталої тенденції, яка властива особистості і проявляється не лише в певній групі, але й поза її межами). Однакова вираженість обох тенденцій (кількість отриманих балів близька до 10) могла бути джерелом внутрішнього конфлікту особистості, яка знаходиться під владою протилежних тенденцій, що виявляються однаково

ймовірно. Коли зустрічалось 3 та більше відповідей «сумніваюся» для будь-якої пари протилежних тенденцій, були підстави для виявлення причин такої ситуації. Такими причинами виступали: вибірковість у поведінці, тактична гнучкість, сором'язливість, нерішучість, уникливість і т. ін.

Співвідношення тенденцій дозволило судити про певну рольову поведенку магістрантів у групі (схильність до лідерства, підкореність, ізолюваність та ін.) та відповідно до них робити доцільний розподіл ролей під час виконання вправ, передбачених експериментальною тренінговою технологією формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Заприкінці заняття було проведено підсумкову вправу «Список запитань». Для цього магістранти розбились на групи по 5-6 осіб. Кожний учасник повинен був скласти список запитань й відповідей на них кожному студенту своєї підгрупи. Викладач наголосив, що слід виконувати такі умови: питання повинні бути спрямовані на стан, якості й відносини учасників групи; формулювання питань і відповідей повинно спиратися на ті уявлення, що, на думку автора, є найточнішими й правильнішими; формулювання відповіді мало враховувати емоційні характеристики певної людини. На це було відведено 7-9 хвилин. Далі учасники кожної підгрупи перевірили правильність зроблених передбачень. При цьому кожен студент мав ставити питання й відповідати на них [145].

Подальший – *третій етап* розробленої тренінгової технології – був присвячений безпосередній реалізації тренінгового процесу в експериментальних групах магістрантів. Дібрані для тренінгових занять вправи (для кожного з видів тренінгів) були спрямовані на формування тих особистісних характеристик, що забезпечують професійну надійність майбутніх менеджерів освіти.

В основу тренінгового процесу було покладено реалізацію аутотренінгового, асертивного, соціально-психологічного, комунікативного, управлінського тренінгових блоків, бізнес-блоку тощо. Спеціально дібрані для кожного блоку вправи виконувалися на практичних заняттях із певних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки магістрів з менеджменту освіти. Викладачі-тренери були ознайомлені з вправами до кожного тренінгового блоку під час науково-методичного семінару «Тренінгові технології як засіб формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти», вправи були розподілені за дисциплінами з урахуванням їх змісту та навчальних цілей кожної дисципліни. Запропонована експериментальна технологія мала досить гнучку побудову, що дозволяло викладачам із запропонованого до їхньої дисципліни переліку вправ обирати ті, що якнайкраще відповідали цілям заняття. Оскільки було передбачено, на формування яких самих особистісних характеристик майбутнього менеджера освіти спрямовано виконання кожної вправи, то кількість та вибір вправ можна було корегувати відповідно до результатів первинного зрізу щодо сформованості в магістрантів експериментальних груп особистісних характеристик професійної надійності.

Розкриємо зміст кожного тренінгового блоку більш докладно.

Так, *аутотренінговий блок* містив 13 тренінгових вправ (див. додаток І). Перша тренінгова вправа [12] пропонувала магістрантам перелік негативних емоційних реакцій, до кожної з яких майбутні менеджери освіти мали згадати по кілька подій, що викликали такі реакції, та описати свій емоційний стан, поведінку та вчинки щодо кожної події. Аналіз таких відомостей дозволив з'ясувати, чи були їхні почуття автентичними, виправданими, а поведінка – конструктивною.

Вправу виконували шляхом тестування; вона була спрямована на формування такої характеристики професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, як стратегії та моделі поведінки подолання.

Друга вправа мала на меті тренування емоційної саморегуляції майбутніх менеджерів освіти та проходила як сюжетно-рольова гра [152: 464]. Магістрантам було запропоновано кілька конкретних ситуацій. У парах вони програвали три способи гніву, що викликала кожна із запропонованих ситуацій. Вправа дозволила формувати в магістрантів здатність до самоуправління, мотивацію до запобігання невдач.

Наступні тренінгові вправи «Поважна вербалізація» [136], «Вербалізація ознак експресії емоційних станів» [5], «Невербальний вираз емоцій і «читання» за невербальними ознаками» [5], «Розуміння емоційного стану партнера» [5], турнір «Словник емоцій» [136] проходили шляхом ігрового навчання та були спрямовані не тільки на набуття майбутніми менеджерами освіти навичок зниження напруги, вербалізації емоційних станів, що супроводжують конфліктну взаємодію, але й на розвиток у них здатності до самоуправління, стратегій та моделей поведінки подолання.

Вправа «Пастка-капкан» [137] була спрямована на усвідомлення магістрантами можливих перешкод на шляху досягнення професійних цілей та сприяла формуванню в них стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації до запобігання невдач. Вправу виконували у вигляді гри-презентації.

Вправа «Що я хочу змінити? Яким я хочу стати?» [149] дозволяла не тільки сформувати майбутнім менеджерам освіти власний імідж на основі розвитку бажаних якостей, але й сприяла їхній самоактуалізації. Вправу виконували методом SWOT-аналізу.

Вправа «Створення уявного сценарію поведінки в новій ролі» [149] проходила у вигляді уявної гри-інсценізації, де студенти-претенденти на керівну посаду мали продемонструвати прийоми наполегливої, авторитетної, упевненої поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування. Вправа мала на меті самоактуалізацію майбутніх менеджерів освіти,

формування в них стратегій та моделей поведінки подолання, здатності до самоуправління тощо.

Вправа «Розмова зі зміною позицій» [80] була спрямована, з одного боку, на прищеплення магістрантам навичок виявляти конкретні проблеми учасників спілкування, пошук конструктивних рішень, а з іншого, – на формування в них стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху, а також мотивації до запобігання невдач. Вправа була заснована на моделюванні процесів, що відбуваються в мотиваційній сфері людини при виборі нею поведінкових стратегій та проходила у вигляді гри-презентації.

Наступні тренінгові вправи «Я і стрес» та «Управління стресами» [149] проходили послідовно, що підвищувало ефективність тренінгового процесу. Так, в межах виконання вправи «Я і стрес» магістранти, спираючись на власний досвід стажування чи педагогічної практики, визначали в запропонованому переліку чинники, що викликають у них стрес. Під час виконання вправи «Управління стресами» майбутні менеджери освіти розподіляли визначені ними чинники за трьома групами: ті, від яких вони могли позбутися самостійно; ті, що вони могли послабити; ті, що їм не підвладні. Далі магістранти виявили найтипівіші чинники кожної групи, проранжували їх за ступенем стресогенності. В процесі групового обговорення майбутні менеджери освіти проаналізували шляхи позбавлення від стресорів першої групи, послаблення стресорів другої групи, визначили, як потрібно вчинити із стресорами третьої групи. Означені вправи сприяли формуванню в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху, мотивації до запобігання невдач тощо.

Всі вправи аутотренінгового блоку виконували на практичних заняттях з дисципліни «Техніка управлінської діяльності менеджера освіти».

Щодо *асертивного тренінгового блоку*, то для його реалізації було дібрано 17 спеціальних тренінгових вправ (див. додаток К).

Так, перша вправа [152: 410] передбачала виявлення якостей особистості із завищеною, адекватною та заниженою самооцінкою (зауважимо, що самооцінка, так само як рефлексія, самовизначення та саморегуляція є механізмами розвитку особистості майбутнього менеджера освіти). Магістранти мали із запропонованого переліку якостей відібрати ті, що, на їхню думку, притаманні людині із заниженою, завищеною та адекватною самооцінкою та записати їх до позицій: «Я – маленький», «Я – великий» та «Я – справжній».

Наступна вправа «Діагностика асертивності» [152: 410] була спрямована на виявлення магістрантами власної асертивності. Для цього в підготовленому викладачем бланку відповідей майбутні менеджери освіти оцінювали наведені в методиці 20 тверджень. Далі магістранти підраховували бали й виявляли свій рівень асертивності відповідно до ключа. Отримані таким чином результати були корисні не тільки для магістрантів в аспекті їхнього самопізнання, але й для викладача, адже враховувалися далі під час виконання наступних вправ, розподілу ролей в ігровій взаємодії.

Означені вправи виконали також іншу місію, оскільки сприяли розвитку в майбутніх менеджерів освіти таких характеристик професійної надійності, як здатність до самоуправління, суб'єктивний контроль, самоактуалізація тощо.

Третя вправа «Особистість як суб'єкт професійної діяльності» дозволила магістрантам осмислити роль певних якостей особистості в професійній діяльності. Для цього майбутнім менеджерам освіти було запропоновано проаналізувати та вирішити практичну ситуацію «Персонал» [152: 489]. Наступні вправи були логічним продовженням попередньої. Так, вправа «Аналіз професійно значущих якостей особистості» [152: 490] пропонувала магістрантам практичні завдання, за

допомогою яких вони могли оцінити наявність у себе професійно важливих якостей, необхідних менеджерів освіти, а також скласти індивідуальний план удосконалення необхідних. Вправа «Ідеальна модель професіонала» [152: 490] вимагала від майбутніх менеджерів освіти скласти перелік необхідних для менеджера освіти якостей за запропонованими групами вимог. Вправи 3-5 мали на меті не тільки формувати в магістрантів професійно важливі для менеджера освіти якості, але й сприяли їхній самоактуалізації, розвитку мотивації досягнення цілі й успіху.

Виконуючи шосту вправу блоку «Вгадай, хто це?» [67], магістранти склали психологічну самохарактеристику, що сприяло формуванню в них суб'єктивного контролю, самоактуалізації.

Наступна вправа «Дискусія» [67] була спрямована на саморозкриття магістрантів, виявлення ними власних сильних сторін, що вони цінують у собі та які надають їм відчуття внутрішньої усталеності, довіри до самого себе. За умовами гри-презентації кожен із магістрантів протягом 3-4 хвилин розповідав про свої позитивні якості. Потім відбувалося обговорення на тему: «Якби я міг, спираючись на свої сильні сторони й не обмежуючись індивідуальними потребами та інтересами, зробити щось посправжньому цінне для інших?». Означена вправа сприяла формуванню в магістрантів суб'єктивного контролю, гнучкості мислення, стратегій та моделей поведінки подолання.

Вправи «Ассертивна суперечка», «Ассертивний захист своїх прав», «Ассертивне прохання», «Ассертивна відмова» [12] проходили у вигляді ігор та були спрямовані на розвиток у магістрантів асертивності, вмінь сприймати й розуміти себе, інших людей під час спілкування, навичок подолання конфліктів тощо. Крім того, виконання означених вправ мало на меті формування в майбутніх менеджерів освіти гнучкості мислення, суб'єктивного контролю, стратегій та моделей поведінки подолання, а також рухливості їхніх нервових процесів.

Вправи «Тренінг упевненості» [149], «Хочу, можу, повинен – і це я!» [137], а також вправа 14 [32] передбачали подолання негативних почуттів, страхів, підвищення магістрантами власної самооцінки, розвиток самоприйняття та основ управління собою. В аспекті професійної надійності вправа «Тренінг упевненості» сприяла самоактуалізації майбутніх менеджерів освіти, розвитку в них гнучкості мислення, стратегій та моделей поведінки подолання, здатності до самоуправління тощо. Вправи 13-14 також сприяли їхній самоактуалізації та формували мотивацію досягнення цілі й успіху.

Тренінгові вправи 15-17: «Професійна ідентичність» [137], «Карта подорожі» [32] та «Гідність, слабкість, можливість, загроза» [32] дозволили магістрантам провести аналіз власної професійної позиції, визначенню свого образу Я, його рефлексії. Гра-презентація «Професійна ідентичність», наприклад, потребувала від магістрантів для слів «менеджер освіти» написати 10 слів асоціацій та обрати з них притаманні їм. Така гра сприяла самоактуалізації майбутніх менеджерів освіти, розвитку в них мотивації досягнення цілі й успіху.

Гра-презентація «Карта подорожі» передбачала міркування магістрантів щодо наявності в них умінь, необхідних для виконання управлінської професійної діяльності та сприяла їхній самоактуалізації.

Гра-презентація «Гідність, слабкість, можливість, загроза» потребувала від майбутніх менеджерів освіти висловити власні ідеї щодо змісту понять «Гідність», «Слабкість», «Можливість», «Загроза» в аспекті їхньої майбутньої управлінської діяльності. Вона також сприяла самоактуалізації магістрантів, підвищенню їхньої мотивації досягнення цілі й успіху, розвитку стратегій та моделей поведінки подолання.

Вправи, передбачені асертивним тренінговим блоком експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, магістранти виконували на практичних заняттях з дисциплін «Менеджмент в галузі освіти»,

«Управління навчально-виховною діяльністю в закладах освіти» та спецкурсу «Управління кар'єрою».

Соціально-психологічний тренінговий блок розробленої технології містив 12 спеціальних тренінгових вправ (див. додаток Л).

Перша тренінгова вправа цього блоку «Поведінковий портрет» [152: 102] передбачала написання магістрантами поведінкового портрета одногрупника, обраного за допомогою викладача (або керівника навчального закладу під час управлінської практики), на основі спостереження за ним протягом двох тижнів у природних умовах реального життя. Під час спостереження майбутні менеджери освіти звертали увагу на: особливості зовнішнього вигляду, що мають значення для характеристики вказаної людини; її міміку та пантоміміку; мовленнєву поведінку; поведінку стосовно інших людей; прояви ставлення до справи й до себе; поведінку в психологічно значущих ситуаціях; поведінку в навчанні тощо. Дані спостережень магістранти фіксували в щоденнику спостережень, що дозволило їм скласти поведінковий портрет одногрупника. На одному із занять портрет зачитували, щоб ідентифікувати їх з особистістю об'єкта спостереження. Закінчилося заняття описом вражень та почуттів, які супроводжували написання та прослуховування поведінкового портрета; висновком щодо якості цього портрета. Вправа була спрямована на розвиток стратегій та моделей поведінки подолання, суб'єктивного контролю, здатності магістрантів до самоуправління.

Тренінгова вправа 2 «Визначення типового індивідуального стилю розв'язання конфліктних ситуацій» [152: 392] мала на меті виявлення в поведінці майбутніх менеджерів освіти стратегій вирішення конфліктних ситуацій за методикою К. Томаса. Така вправа сприяла розвитку в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху.

Згідно з тренінговою вправою 3 «Вибір стратегій поведінки в конфлікті» [12], магістранти оцінювали переваги різних варіантів поведінки в конфлікті. Відповідно до запропонованих стратегій (ухилення, прилаштування, суперництво, компроміс, співробітництво), магістранти описували власні гіпотетично можливі дії; оцінювали (за 10-бальною шкалою) найімовірнішу відповідь опонента та наслідки реалізації кожної стратегії; визначали (за 10-бальною шкалою), наскільки такий результат бажаний для них; виконували необхідні розрахунки та заповнювали «Матрицю можливостей». Обговорення результатів дозволило майбутнім менеджерам освіти виявити найдоцільніші варіанти поведінки в конфлікті, дізнатися нового про себе. Крім того, запропонована вправа сприяла формуванню в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, здатності до самоуправління.

Тренінгова вправа 4 «Зрозумій іншого» [67] і вправа 5 [67] мали на меті посилення емпатії, закріплення нивичок рефлексії. Для виконання вправи «Зрозумій іншого» кожен з магістрантів протягом 2-3 хвилин описував на папері настрій будь-кого з групи: його стан, емоції, переживання. Потім всі описання зачитували, а той, чий настрій описували, зіставляв його зі своїм реальним станом, підтверджував чи спростовував правильність описання.

Вправа 5 передбачала висловлення магістрантами своїх претензій до співгупників, викладача-тренера. Перелік записаних анонімних претензій віддавали викладчу, який перемішував їх та зачитував перед групою. Тоді кожен магістрант висловлював своє ставлення до претензій, адресованих особисто йому: пояснював, чи погоджується із зауваженнями, чи має намір змінитися.

Обидві тренінгові вправи передбачали формування в майбутніх менеджерів освіти таких характеристик професійної надійності, як здатність до самоуправління, суб'єктивний контроль та відбувались у вигляді ігор-презентацій.

Наступні вправи 6 [90] та 7 «Петербурзька художниця» [136] передбачали, з одного боку, розвиток у магістрантів умінь сприймати й розуміти себе, набуття ними навичок зняття агресії, а з іншого, – дозволяли формувати в майбутніх менеджерів освіти гнучкість мислення, стратегії та моделі поведінки подолання, суб'єктивний контроль тощо. Так, для виконання тренінгової вправи 6 магістранти сідали по колу, вибирали «агресивного» студента, який із зав'язаними очима чинив агресивний напад на одного із студентів. Потім йому розв'язували очі та він перепрошував перед невинною жертвою вербальної агресії.

Тренінгова вправа 7 «Петербурзька художниця» потребувала від магістрантів розуміння сутності агресивних висловів. Вправу виконували в командах, потім обговорювали висловлені припущення. Вправа проходила у формі гри-презентації та сприяла розвитку в майбутніх менеджерів освіти стратегій та моделей поведінки подолання, гнучкості мислення.

Тренінгова вправа 8 цього блоку – «Альтернатива» [149], – пропонувала конкретну виробничу ситуацію та альтернативні варіанти щодо її вирішення. Магістранти в процесі обговорення обгрунтовували свій вибір альтернативи, прогнозували поведінку виробничого колективу відповідно до обраної альтернативи. Реалізована за методом конкретних ситуацій, вправа сприяла розвитку в майбутніх менеджерів освіти стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації до запобігання невдач.

На аналізі конкретної виробничої ситуації була заснована також вправа 9 «Аварія в людських стосунках» [149], в процесі виконання якої магістранти виявляли стиль керівника відповідно до ситуації, пояснювали причини її виникнення, пропонували шляхи щодо її вирішення. Вправа сприяла формуванню в майбутніх менеджерів освіти стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху, здатності до самоуправління, їхній самоактуалізації тощо.

Десята тренінгова вправа «Запропоновані обставини та «якщо б» [149] була спрямована на те, щоб навчити магістрантів діяти в «запропонованих умовах». Викладач оголошував майбутнім менеджерам освіти конфліктну управлінську ситуацію. Магістранти визначали можливі для вирішення ситуації моделі поведінки керівників із різними стилями управління. Така вправа дозволила формувати в магістрантів стратегії та моделі поведінки подолання, мотивацію до запобігання невдач тощо.

Під час виконання тренінгової вправи 11 «Питання «Що якби?»» [32] магістранти зосереджувалися на певній власній проблемі, визначали план щодо її вирішення, відповідали на запитання типу «якщо б», спрямовані на виявлення всіх можливих наслідків прийнятих рішень. Така вправа позитивно впливала на розвиток в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, гнучкості їхнього мислення.

Тренінгові вправи 12 «Саморозвиток особистості в конфлікті» та 13 «Як подолати конфлікт» [31] проходили у вигляді ігор-інсценізацій, оскільки передбачали інсценізацію запропонованої викладачем ситуації. Після інсценізацій обговорювали можливість вирішення конфліктів шляхом зміни позицій однієї з конфліктуючих сторін. Обидві вправи сприяли формуванню в магістрантів з освітнього менеджменту стратегій та моделей поведінки подолання, а також здатності до самоуправління.

Всі вправи соціально-психологічного тренінгового блоку магістранти виконували на практичних заняттях з дисципліни «Професійно-комунікативна діяльність менеджера освіти».

Комунікативний тренінговий блок, передбачений експериментальною тренінговою технологією формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, також містив 13 тренінгових вправ (див. додаток М).

Перші дві тренінгові вправи цього блоку «Бар'єри комунікацій» [5] та «Оцінка у бесіді претенданта на робоче місце» [152: 530] проходили у вигляді інтерв'ю. Так, вправа «Бар'єри комунікацій» передбачала

проведення магістрантами інтерв'ю відповідно до основних компонентів комунікативного процесу. Магістранти інтерв'ювали будь-кого з групи (зазвичай іншої) та показували вміння концентруватись та правильно задавати запитання, наявність чіткого уявлення про мету бесіди, гнучкість до будь-яких змін під час розмови. Після інтерв'ю магістранти відрекомендовували своїх співрозмовників групі. Закінчували групу презентацією обговоренням. Виконання цієї вправи створювало сприятливі умови для формування в майбутніх менеджерів освіти здатності до самоуправління, гнучкості мислення.

На відміну від попередньої вправи, інтерв'ю, передбачене вправою «Оцінка у бесіді претендента на робоче місце», дозволяло магістрантам здобути вміння оцінки кандидата на робоче місце та проходило у вигляді сюжетно-рольової гри. Магістрант-кандидат готував коротке резюме та подавав його «інтерв'юєру», який вивчав резюме кандидата; співвідносив отримані відомості із вимогами професії до якостей працівника; визначав мету бесіди, її план, готував запитання. Інші члени тренінгу спостерігали за перебігом інтерв'ю за оголошеними викладачем критеріями, оцінювали виконання кожної вимоги за п'ятибальною шкалою. По завершенні співбесіди інтерв'юєр надавав оцінку кандидату, а спостерігачі оголошували власні оцінки, надавали коментарі щодо них. Наприкінці гри магістранти, що виконували ролі інтерв'юєра та кандидата, виступали із самоаналізом. Описана гра підвищувала самоактуалізацію майбутніх менеджерів освіти, сприяла формуванню в них мотивації досягнення цілі й успіху, мотивації до запобігання невдач, професійно важливих якостей тощо.

Для виконання тренінгової вправи 3 «Дві обійми» [118: 21] магістранти сідали в два кола (внутрішнє та зовнішнє) навпроти один одного та розмовляли на запропоновану викладачем тему. Кожні 2-3 хвилини кола переміщували в протилежних напрямках і кожен магістрант отримував нового співрозмовника. Таку процедуру провтоворювали кілька

разів. Описана вправа дозволяла магістрантам, з одного боку, долати страх публічного виступу, набувати вмінь налагоджувати контакти, вести діалоги та отримувати досвід комунікації. З іншого боку, були створені сприятливі умови для формування в майбутніх менеджерів освіти гнучкості мислення, суб'єктивний контроль, їхній самоактуалізації.

Тренінгові вправи 4-5 «Да-діалог» та «Ні-діалог» [67] створювали режим спілкування, в якому потрібно погоджуватися, чи навпаки, не погоджуватися, із висловами співрозмовника. Коли двоє магістрантів вели діалог, інші учасники тренінгу сліdkували, щоб співрозмовники не почали суперечити один одному, якщо розмова проходила в режимі да-діалогу, або щоб не погоджувалися один з одним в режимі ні-діалогу. Проведення таких вправ сприяло самоактуалізації майбутніх менеджерів освіти, формуванню в них суб'єктивного контролю.

Наступна, шоста тренінгова вправа «Гідна відповідь» [67], дозволяла магістрантам продемонструвати різні стилі відповідей (агресивний, невпевнений, упевнено гідний) у конкретних ситуаціях комунікації. Вправу виконували у вигляді гри-інсценізації, з обміном ролями, що дозволило формувати в магістрантів здатність до самоуправління.

Сьома тренінгова вправа «Слухання» [67] була спрямована на розвиток у магістрантів умінь сприймати та розуміти себе й інших під час спілкування. Для виконання цієї вправи групу ділили на дві підгрупи. У кожній з підгруп один із учасників тренінгу протягом 5-6 хвилин висловлювався на запропоновану викладачем тему. Інші студенти слухали його, не перебиваючи. Після того, як висловились усі студенти, відбувався обмін думками та відчуттями. Така вправа, на нашу думку, була сприятлива для самоактуалізації магістрантів, формування гнучкості їхнього мислення, суб'єктивного контролю тощо.

Тренінгова вправа 8 «Метафорична вербалізація» [136] передбачала відповідь магістрантів на «напад» метафоричними описами свого стану, що знижувало напругу, викликану нападом. Така гра сприяла розвитку в

магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, а також їхньої здатності до самоуправління.

Для виконання вправи 9 «Презентація компанії» [5] комунікативного тренінгового блоку магістранти готували та представляли презентацію освітніх послуг, що пропонував їхній навчальний заклад. Для такої презентації майбутні менеджери освіти користувалися орієнтувальними основами щодо публічних виступів (містить внутрішню діяльність – саморегуляцію; невербальні та вербальні компоненти виступу тощо). Наприкінці такої гри-презентації відбувалось обговорення вражень від виступів; аналізувалися почуття (позитивні, негативні), що їх викликав кожен «оратор». Під час такої гри окрім комунікативних умінь, умінь презентувати себе та свою роботу і роботу своєї організації, в майбутніх менеджерів освіти формувалися суб'єктивний контроль, мотивація досягнення цілі й успіху. Вправа сприяла також самоактуалізації магістрантів.

Тренінгова вправа 10 «Двобічна аргументація» [16] передбачала обґрунтування магістрантами правильності чи неправильності певного положення, висловленого викладачем. Така двобічна аргументація дозволяла виявляти переваги та слабкі варіанти рішень, що пропонувалися. Магістранти настроювалися на конкретну поведінку, управляли собою, набували навичок рефлексії власних емоцій. Щодо професійної надійності, то така вправа сприяла формуванню в майбутніх менеджерів освіти стратегій та моделей поведінки подолання.

Наступні тренінгові вправи «Аргументація в парах» [16] та вправа 12 [18] потребували від магістрантів навичок впливу, переконувального діяння на інших і протистояння впливу, а також навичок рефлексії власних емоцій для виявлення перших ознак маніпуляції. Для виконання вправи «Аргументація в парах» магістранти сідали в два кола, один навпроти одного. Студенти, які знаходились у внутрішньому колі, переконували в ситуації студентів зовнішнього кола. Такі ситуації, наприклад,

потребували переконати одногрупника відмовитися від участі в тренінгу; директора школи в створенні кімнати психологічного розвантаження; вчителя відмовитися від премії на користь іншого педагога. Студенти зовнішнього кола фіксували ті засоби аргументації, що використовували партнери, аналізували, наскільки вони були вдалими. Наприкінці гри проводили обговорення результатів, під час якого магістранти відзначали переваги та недоліки застосованих засобів аргументації, сприятливі та несприятливі обставини щодо їх застосування. Остання в цьому блоці тренінгова вправа проходила у вигляді гри-інсценізації: магістрант-«керівник» навчального закладу поспішав на нараду, всі учасники якої вже зібралися й чекали на нього. На шляху його зупиняли вчителі, учні та їхні батьки, звертаючись із різними невідкладними питаннями (5-8 учасників виконували роль «перешкод», інші магістранти – по черзі роль керівника). Якщо керівник вирішував питання, то отримував бал від людини-перешкоди. На всю дистанцію кожному керівнику відводили 5 хвилин. Кращого результату досяг той керівник, який набрав більшу кількість балів.

Вправи 11-12 виявилися сприятливими для формування в майбутніх менеджерів освіти стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху.

Вправи комунікативного тренінгового блоку магістранти виконували під час вивчення дисциплін «Українська мова (науки, аналітичної сфери та управління)», «Професійно-комунікативна діяльність менеджера освіти».

Бізнес-тренінговий блок експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти передбачав виконання магістрантами 15 тренінгових вправ (див. додаток Н).

Перша з них [152: 278] потребувала від магістрантів визначення власних рис і локусу контролю та була корисною в аспекті професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, оскільки сприяла формуванню в

них суб'єктивного контролю. За вимогами вправи магістранти будували професійний профіль менеджера освіти та особистісний профіль за даними 16-факторного питальника Р. Кеттелла.

Друга тренінгова вправа [152: 281] передбачала аналіз конкретної ситуації для визначення типів акцентуацій особистості. Магістрантам було запропоновано ситуацію: «Олександрю І. виповнилося 43 роки, він працював директором невеликої сільської школи, пройшовши шлях від рядового вчителя до завуча протягом 20 років. На роботі до нього ставилися з повагою, хоча в гості не запрошували. Він від цього не страждав, оскільки був постійно чимось зайнятий. Вдома нікому не дозволялося підходити до його робочого столу, щоб нічого не порушити. Він постійно щось писав, акуратно складав папери. Жартів не розумів, іноді ображався, якщо хтось жартував над ним. Завдяки добросовісному ставленню до роботи і зразковій поведінці його призначили директором школи. Після цього він почав пізно повертатися додому, затримуватися в школі, перевіряв усе до дрібниць – останнім залишав школу, повераючись по кілька разів, щоб переконатися чи вимкнений електрорубільник, чи замкнені вікна, чи включена сигналізація...».

Розподілені на групи магістранти аналізували надану викладачем ситуацію та визначали акцентуацію особистості директора школи. Потім представники груп презентували та обґрунтовували свою думку, робили висновки щодо прояву акцентуацій особистості в поведінці і діяльності, аналізували чинники такого прояву.

Описана вправа також була корисною для формування в майбутніх менеджерів освіти суб'єктивного контролю, оскільки виявлення акцентуацій іншої особистості провокувало аналіз власних.

Третя тренінгова вправа «Незакінчені діалоги та ситуації» [152: 285] проводилася у вигляді змагання міні-груп. Викладач пропонував кожній групі певну ситуацію, надавав по кілька варіантів відповідей щодо неї. Магістранти відображали у вербальній формі прояви інтернального та

екстернального локусу контролю в заданих ситуаціях. Такими ситуаціями, наприклад, виступали:

– Кінець робочого дня. Директор школи пропонує вчителю залишитися на роботі, щоб завершити термінову справу. Вчитель відповідає: «Але робочий день вже закінчився і я маю право йти додому...»;

– Випускник університету дуже швидко влаштувався на престижну, добре оплачувану роботу. Думки його друга з цього приводу...

Для виконання тренінгової вправи 4 «Розігрування ролі за ситуацією» [5] викладач пропонував різні управлінські ситуації (8 ситуацій), що їх мали розіграти магістранти, визначав ролі (менеджер, директор, заступник директора, начальник відділу кадрів, керівник відділу маркетингу, підлеглий та ін.), та надавав інструкції. Такі сюжетно-рольові ігри не тільки настроювали майбутніх менеджерів освіти на конкретну поведінку, прищеплювали вміння управляти собою, навички впливу на інших, переконувальної дії, але й дозволяли формувати низку характеристик професійної надійності, а саме: стратегії та моделі поведінки подолання; мотивацію до запобігання невдач і мотивацію досягнення цілі й успіху; суб'єктивний контроль; гнучкість мислення.

П'яту тренінгову вправу цього блоку «Ознака розподілу» [145] виконували наступним чином. Викладач пропонував певну якість, необхідну менеджеріві освіти (наприклад, імпульсивний – стриманий; передбачуваний у поведінці – непередбачуваний та ін.). Кожен з магістрантів визначав, до якої групи (відповідно до означеної якості) він себе уналежнює. Потім кожен з учасників тренінгу розподіляв усіх магістрантів за цією якістю (тобто мав передбачити, до якої групи кожен з учасників віднесе себе). Потім магістранти сідали в два рядки, згідно власному рішення щодо обраної якості. Наприкінці вправи магістранти співвідносили та аналізували власний вибір з виборами інших.

Така вправа сприяла усвідомленню магістрантами власних професійно важливих якостей, їхній самоактуалізації.

Тренінгова вправа 6 «Рекламний ролик» [80] проходила у вигляді гри-презентації, адже магістранти рекламували певну людину, послуги, що вона надає, а також готували ролик (тривалістю 1 хвилина), в якому відображали переваги рекламного об'єкта. Далі група вгадувала, хто саме з магістрантів був прорекламований. Така гра, з одного боку, дозволяла злагодити протиріччя і конфронтацію між учасниками, якщо вони були; розвивати позитивне ставлення один до одного; визнавати свої заслуги у досягненні результатів та заслуг інших. В аспекті професійної надійності описана вправа сприяла формуванню в магістрантів мотивації досягнення цілі й успіху, їхній самоактуалізації.

Тренінгова вправа 7 [80] передбачала роботу в парах, кожна з яких укладала певні угоди та мала для цього 10 ходів. Будь-яка ухвалена угода оцінювалася в балах. Величина прибутку або втрати фіксувалася у відповідному бланку. Заповнені бланки, в яких був підрахований остаточний баланс, дозволяли проаналізувати обрані майбутніми менеджерами освіти стратегії поведінки (дефіцит бюджету свідчив про неправильність обраної стратегії). Така вправа була корисною для формування в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху, а також мотивації до запобігання невдач.

Тренінгова вправа 8 «Контрольний лист умінь» [32] була особливо необхідною у межах започаткованого дослідження, адже професійна надійність менеджерів освіти зумовлює ефективність їхньої управлінської діяльності. Для виконання вправи магістранти під час дискусії укладали перелік умінь, необхідних менеджеру освіти для виконання професійної діяльності; розробляли рейтингову шкалу щодо них та записували її на дошці. Потім магістранти працювали індивідуально: на чистих аркушах оцінювали ефективність власної діяльності відповідно до кожного із

зазначених у переліку умінь (1 – діяльність дуже ефективна; 2 – ефективна; 3 – не дуже ефективна); визначали пріоритети подальшого професійного самовдосконалення. Така вправа сприяла самоактуалізації майбутніх менеджерів освіти, формуванню в них мотивації досягнення цілі й успіху.

Формуванню зазначених характеристик професійної надійності сприяла також тренінгова вправа 9 [32]. Викладач пропонував магістрантам подумати про таку людину (реальну або вигадану), яка краще за всіх виконує певне завдання чи демонструє певні вміння. Потім магістранти письмово відповідали на запитання: «Які реакції викликає ця людина в інших?». Потім викладач зачитував відповіді кожного магістранта і разом із групою укладав перелік тих рис або вмінь, які хоче розвивати в себе автор відповіді. Сам автор фіксував для себе визначені риси та вміння.

Для виконання тренінгової вправи 10 «Мотивація персоналу» [5] викладач роздав магістрантам перелік чинників, що спонукають людину до трудової діяльності. Кожен з магістрантів проранжував означені чинники. Потім ранжування відбувалося в групі. Викладач оголошував результати експертного оцінювання означених чинників, та пропонував магістрантам обчислити різницю рангів між власним поглядом і поглядом експертів; між поглядом групи та експертів; між поглядом кожного магістранта і групи. Отримані результати заносили в спеціальну таблицю на дошці. Найбільш успішними у виконанні завдання були виявлені ті магістранти, які мали найменшу різницю між власним поглядом і поглядом експертів. За одержаними результатами проводили обговорення.

Тренінгова вправа 11 «Прийняття рішень» [36] передбачала аналіз магістрантами запропонованих викладачем управлінських ситуацій (7 ситуацій), прийняття управлінських рішень до кожної з них, розробку плану необхідних для реалізації ухваленного рішення дій та їх обговорення.

Описані вправи 10-11 дозволяли формувати в майбутніх менеджерів освіти мотивацію досягнення цілі й успіху, мотивацію до запобігання невдач та сприяли їхній самоактуалізації.

Вправу 12 «Відмова» [136] бізнес-тренінгового блоку виконували у вигляді сюжетно-рольової гри. Один з магістрантів виконував роль керівника навчального закладу, який має переконати двох співробітників (інших учасників тренінгу), які вже кілька тижнів працюють без вихідних, вийти на роботу у вихідні дні для виконання термінової справи. Один із співробітників відмовляється. Учасники тренінгу мають з'ясувати приховані мотиви такої відмови.

Гра «Відмова» позитивно впливала на формування в магістрантів стратегій та моделей поведінки подолання, мотивації досягнення цілі й успіху, а також мотивації до запобігання невдач.

У виконанні тренінгової вправи 13 «Психологія ділової презентації» [31] брали участь три підгрупи: дві з них – «конкуренти», одна – «вільні працівники». Підгрупи «конкурентів» готували презентацію своїх фірм, розповідаючи, як вона була заснована, за якими критеріями здійснює добір співробітників, який стиль управління домінує на фірмі, які його психологічні переваги, в чому унікальність фірми. «Вільні працівники» обирали ту фірму, що їм імпонувала. Переможцем ставала та фірма, якій вдалося найняти якнайбільше вільних працівників.

Зазначена гра-презентація виявилася ефективною щодо формування в магістрантів мотивації досягнення цілі й успіху.

Тренінгова вправа 14 «Лідерство в підприємстві» [31] створювала сприятливі умови для формування в майбутніх менеджерів освіти необхідних професійно важливих якостей. Для виконання гри викладач ділив групу на шість підгруп, видавав підгрупам картки із описом певної виробничої ситуації (розробка і впровадження нового виду продукції; конфлікт між підрозділами підприємства; боротьба за владу між формальним і неформальним лідером; дії фірми в умовах стихійного лиха;

боротьба за ринок між фірмами-конкурентами). Кожна підгрупа описувала стиль управління, ефективний для заданої ситуації, та обирала члена підгрупи, психологічні якості якого дозволяли забезпечити такий стиль. Наприкінці гри проводили обговорення.

Для проведення тренінгової вправи 15 «Як організувати команду однодумців» [31] викладач готував два набори карток з описом різних якостей темпераменту й особистості людини. Один з наборів отримувала одна підгрупа магістрантів, другий – інша. Кожна підгрупа розкладала картки так, щоб показати, як необхідно комплектувати трудовий колектив, враховуючи, які люди «підходять» один одному, які пари чи трійки співробітників можуть успішно співпрацювати, які між ними можливі взаємовідносини формального та неформального характеру.

Така управлінська гра дозволяла формувати в майбутніх менеджерів освіти стратегії та моделі поведінки подолання, мотивацію досягнення цілі й успіху, мотивацію до запобігання невдач тощо.

Описані вправи бізнес-тренінгового блоку магістранти виконували на заняттях з дисциплін «Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти», «Основи фінансово-економічної діяльності в закладах освіти», «Техніка управлінської діяльності менеджера освіти» та спецкурсів «Управління кар'єрою», «Управління соціально-педагогічними проектами».

Деякі з вправ управлінського тренінгового блоку («Створення метаплан-карти»; «Алгоритм вирішення управлінських проблем»; «Позиція навчального закладу в регіоні»; тренінгова вправа 6, заснована на застосуванні баскет-методу) описані в п. 2.4.2. До цього блоку увійшли також вправи «Проектування інноваційного навчального закладу» [152: 566], «Розробка моделі діяльності навчального закладу» [83: 204], «Ви – міністр освіти» [181: 58], «Версії» [137], «Суд над собою» [80], «Внутрішні і зовнішні мотиви» [137], «Мотивація» [137], «Проблеми управління» [5], «Професійний портрет» [137], «Поганий спеціаліст» [137], «Помилки

менеджера» [149], «Відбіркове інтерв'ю» [5]. Означені вправи мігранти виконували на заняттях з дисциплін «Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти», «Менеджмент в галузі освіти», «Техніка управлінської діяльності менеджера освіти» та спецкурсу «Управління кар'єрою».

Методи, що застосовувалися для реалізації кожної вправи управлінського тренінгового блоку; характеристики професійної надійності, що формувалися під час виконання вправ, а також дисципліни, що передбачали їх проведення, – представлені в додатку П.

Розподіл тренінгових блоків експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти та дисциплін, у межах яких вони були реалізовані, схематично представлений на рис. 2.1.

Організуючи роботу магістрантів у групах під час тренінгового процесу, викладачі намагалися слідувати принципам:

- діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування, заснованого на повазі до чужої думки, на довірі, на звільненні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху;

- психологічної події, що полягає у використанні таких прийомів, як відверте обговорення поведінки учасників, елементи психодрами, та інших емоційно насичених засобів зворотного зв'язку;

- самодіагностики, що реалізувався через включення у зміст занять питань і вправ, які передбачали розповіді учасників про свої проблеми, виявлення шляхів їх вирішення;

- натурної матеріалізації соціально-психологічних феноменів: завдяки матеріалізації більшість виявів людської психіки поставали перед членами групи не тільки у вигляді абстрактних теоретичних понять, а переживалися особисто, ставали досягненням їхнього практичного досвіду;

- принцип добровільності: члени групи повинні були мати природну зацікавленість у власних змінах.

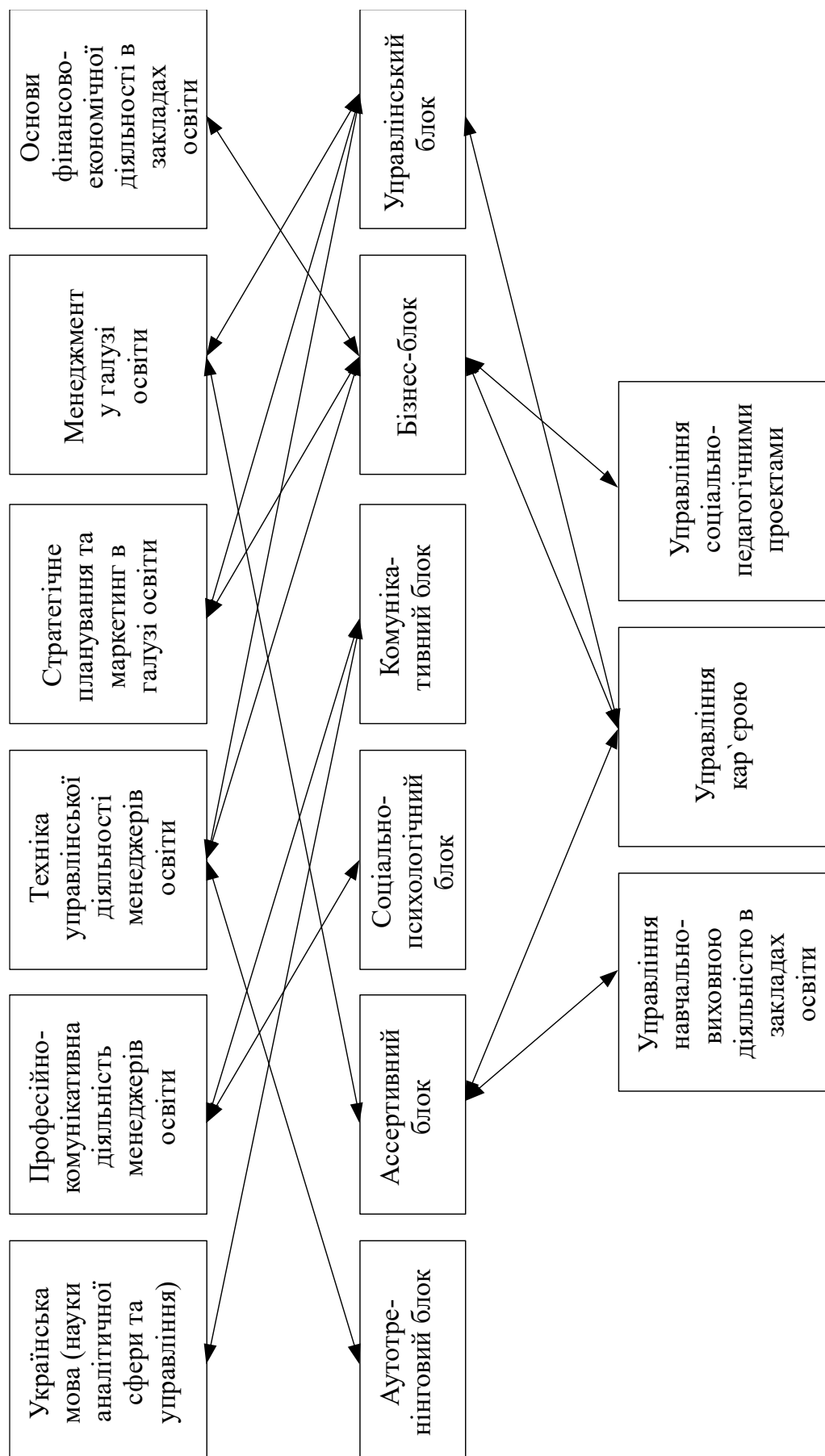


Рис. 2.1. Розподіл тренінгових блоків за навчальними дисциплінами

Реалізація інтерактивного навчання потребувала від викладачів-тренерів:

- гнучкості – швидкої орієнтації, умінь залежно від поточних завдань організовувати різноманітні види робіт магістрантів (спільне вироблення правил, самостійне обговорення, обмін думками, підбиття підсумків і т. ін.);

- інтересу до магістрантів – уваги до кожного учасника тренінгу, прагнення з'ясувати й зрозуміти його думку, відвертий інтерес до його суджень;

- широти – схильності та вмінь висловлювати свою думку під час обговорення, не пригнічуючи інших; здатності переконувати учасників тренінгу, не намагаючись будь-що наполягти на власній позиції;

- терпимості – спокійного сприйняття можливих помилок у фактах, логіці міркувань; схильність і вміння спонукати учасників до пояснень й уточнень власної думки, не перериваючи висловлювань;

- конструктивності – вмінь бачити за нескладним висловлюванням ідей живу роботу розуму, підтримати її, делікатно скеровувати на пошук результатів;

- доброзичливості – позитивного ставлення, прийняття особистості учасника тренінгу, його думок і позиції.

Для зняття опору викладачі обговорювали завдання з магістрантами, виявляли їхні інтереси та сподівання, спрямовували навчання на потреби майбутніх менеджерів освіти. Крім того, на початку тренінгу проводили вправи на зняття психологічних бар'єрів.

Вирішенню проблем, пов'язаних з індивідуальними особливостями учасників тренінгу, сприяли отримані викладачами під час науково-методичного семінару знання типології «важких» студентів.

Викладачі виявляли повагу до так званих мовчазних учасників, щоб створити сприятливий клімат, адже лише за сприятливих умов мовчазний

учасник сам відмовлявся від власної стриманості. Якщо серед учасників тренінгу було багато мовчунів, то застосовували техніку «акваріуму»: мовчуни сідали у центр кола й обговорювали конкретне питання. Так мовчазні учасники ставали більш зацікавленими в тому, щоб представити себе групі більш відкритими. Викладачі застосовували також техніку «обходу», згідно з якою мовчазний учасник ходив по колу, зупиняючись біля кожного члена групи й закінчував пропозицію: «Мені здається, що ви чекаєте від мене...». Така техніка дозволяла мовчазним учасникам встановити контакт з кожним учасником групи.

Щодо роботи з багатослівними учасниками, то викладачі знали, що багатослівність – це не тільки зовнішній дефект, але й причина блокування групового розвитку, оскільки інші учасники стримували своє роздратування. В такому випадку викладач говорив, наприклад: «Я радий, що ви берете таку активну участь і висловлюєте свою думку, але бажано, щоб усі учасники могли висловитися й мали для цього рівні можливості. Допоможіть мені й слідкуйте за тим, щоб час розподілявся рівномірно й ті, хто висловлюються, також могли виявити себе».

Для роботи з багатослівними учасниками ефективною виявилася групова техніка, що дозволяла дослідити подібну поведінку студентів. Для цього в середині кола на підлогу викладач ставив стілець (або клав книгу) та говорив: «Я пропоную вам провести коротку «інспекцію» комунікацій у групі. Якщо у вас виникає враження, що ви занадто часто говорите, то підійдіть ближче до предмета в центрі; якщо ви вважаєте, що говорите рідко, то відійдіть на таку саму відстань. Оберіть місце, що символічно виражає ступінь вашої участі в роботі групи». Після цього всі учасники коментували свій вибір. Магістранти також повідомляли свою реакцію на вибір інших.

В деяких групах проявлялися так звані саркастичні чи цинічні учасники, які жартували над іншими, висловлювали зневажливі та іронічні

зауваження. Постійний сарказм шкодить довірі в групі, особливо якщо на це не звернути уваги. В такому випадку викладачі пропонували магістрантам прямо висловити свою критику і пов'язане із нею роздратування. Наприклад: «Чи готові ви провести експеримент? Пройдіть по колу і скажіть кожному, що вас у ньому дратує». Така техніка допомогала встановити прямий контакт саркастичних учасників з іншими учасниками тренінгу та стимулювала групу до прямого вираження емоцій.

Учасники порадики і мудреці зосереджені на інших, а не на собі, також іноді ставали причиною проблем у групі. Таким учасникам викладач пропонував пройти по аудиторії та дати пораду кожній групі, доповнивши її побажанням: «Мені хочеться, щоб ви...». Така техніка дозволяла учаснику спочатку зробити те, що він зазвичай робить автоматично, – дати пораду. Як з'ясувалося, ця техніка доцільна тоді, коли учасники-порадики самі прагнули змінити свою поведінку.

Досить часто викладачі мали працювати з інакомислячими учасниками, які все заперечували, прагнули до змін, легко йшли на ризик, іноді порушували правила і переходили межі. Знаючи, що змінити таких магістрантів неможливо, викладачі мали цінувати те, що вони привносили в групову роботу нові перспективи.

Магістранти-вискочки також заважали тренінговому процесу. З такими учасниками викладачі спілкувались особливо обережно і пропонували їм продумати відповіді на такі запитання: На вашу думку, наскільки добре вам як команді вдалося працювати? Чи брав хтось ініціативу на себе і яким чином? Хто говорив найбільше? Чиї пропозиції покладено в основу підсумкових висновків щодо виконання тренінгових завдань? Чи завжди ви були згодні з ідеями, прийнятими командою? Чи були у вас певні думки, які ви не висловили? Крім того, викладачі проводили з вискочкою особисту бесіду і пояснювали, що дуже раді, що той має чим поділитися з групою, але бажано надати іншим учасникам

можливість думати самим.

Під час тренінгового процесу викладачі стикалися з низкою труднощів, пов'язаних із тим, що:

– майбутні менеджери освіти не докладали зусиль і не виявляли активності;

Ознайомлені з можливістю виникнення такої ситуації під час науково-методичного семінару, викладачі намагалися передбачити її заздалегідь і готували питання, дискусію, що сприяли активізації навчальної діяльності магістрантів під час тренінгових занять.

– досвідчений чи обізнаний магістрант приховував своє знання гри;

Такого учасника викладачі виявляли на початку гри та доручали йому експертне оцінювання.

– студенти «саботували», чинили опір;

Такі ситуації були досить рідкими і зазвичай були пов'язані з браком мотивації щодо участі в тренінгових заняттях. Для вирішення означеної ситуації викладачі розпочинали тренінг з вправ, що дозволяли зрозуміти навчальну проблему заняття, привернути увагу майбутніх менеджерів освіти до ситуації, що склалася, та просили магістрантів прокоментувати її та прийняти рішення.

– наявні невербальні сигнали свідчили про незадоволеність одного з учасників тренінгу;

Така ситуація виникала тоді, коли комусь із магістрантів здавалося, що з його думкою не рахуються. Тоді викладач призупиняв тренінговий процес, спілкувався з цим учасником, щоб той відчув себе більш упевнено перед групою, і продовжував тренінг.

– один з учасників тренінгу намагався домінувати над групою, задавав зайві запитання й дратував інших учасників;

За таких ситуацій учасники тренінгу могли вважати, що час навчального заняття витрачається марно, а дискусія відхиляється від

потрібного напрямку. Тому викладач уважно спостерігав за аудиторією, щоб виявити такі сигнали і повернути дискусію у потрібний напрям за допомогою запитань: «Дякую вам за цікаві запитання, але ми маємо повернутися до теми, щоб закінчити вчасно» або «Так, ваша пропозиція має сенс. У кого ще є пропозиції з цього приводу?».

– один із магістрантів демонстрував агресивну поведінку;

В такій ситуації викладач аналізував причину агресії: вона могла виступати прийомом захисту учасника тренінгу, пов'язаним із необхідністю приховати свою невпевненість; майбутні менеджери освіти могли бути проти запропонованої теми чи проблеми; могли не приймати нові способи тренінгової роботи. Користуючись перевагами організатора тренінгу, викладач з'ясував справжню причину невдоволення й вирішував ситуацію.

Для попередження невдоволень після кожного етапу тренінгового процесу організовували обговорення (рефлексію): аналізували дії магістрантів, причини прийняття неправильних рішень, а також надавати можливість для виходу негативних емоцій.

Слід зазначити, що такі ситуації траплялися досить рідко під час тренінгового процесу.

– претензії до викладача;

Якщо в магістрантів виникали претензії до викладача, той брав провину на себе та знаходив прийоми, що дозволяли виправити допущені помилки, прорахунки. Викладач мав пам'ятати: якщо його не зрозуміли, це значить, що він не вмів говорити з майбутніми менеджерами освіти на «одній мові» або не використовує зворотний зв'язок для перевірки ступеня розуміння.

– магістранти демонстрували поведінку, здатну звести нанівець роботу групи;

Все, чому навчав викладач, він демонстрував на власному прикладі,

тобто був відповідальний за свій імідж, вміння керувати аудиторією у будь-яких ситуаціях, що виникали під час тренінгового навчання, за етичні норми свого поведіння, за професійну й комунікативну компетентність тощо. Власний приклад викладача дозволяв попередити ситуації, коли учасники тренінгу демонстрували свою негативну поведінку та знижували ефективність тренінгового процесу в цілому.

– запізнення учасників тренінгу;

Для вирішення такої ситуації викладачі обирали один із таких тактичних прийомів: а) допомагали групі прийняти відповідне правило про пунктуальність (коли члени групи самі приймали правила, вони їх зазвичай дотримувалися); б) зауважували, що пунктуальність щільно пов'язана з ввічливістю; нагадували магістрантам, що спізнення є проявом неповаги до інших учасників тренінгу, викладача, яким довелося чекати; в) були добрим прикладом, не запізнювалися самі, оскільки дії викладач розглядалися студентами в світлі того, наскільки серйозно сам викладач ставиться до проблеми; г) робили так, щоб було важливим бути присутнім на початку тренінгового заняття: якщо студенти розуміли, що вони пропустили щось важливе на початку заняття, то намагалися не спізнюватися.

– магістранти приходили непідготовленими;

В таких ситуаціях викладач пояснював необхідність виконання самостійного завдання для досягнення цілей наступного тренінгового заняття. Майбутнім менеджерам освіти видавали також певний роздатковий матеріал, що підлягав заповненню і використовувався на подальшому занятті. Викладачі розуміли, що не затребуване на занятті самостійне завдання, що його зробили учасники тренінгу, знижує мотивацію до його виконання. Іноді перевірку самостійних завдань організовували силами самих магістрантів. Учасники тренінгу задавали один одному конкретні запитання, що дозволяло залучити до тренінгового

процесу всіх студентів, а не тільки найактивніших. Викладачі також пропонували магістрантам оцінити підготовку один одного. Перевага такого прийому не тільки в тому, що було перевірено якість виконання самостійних завдань, але й в тому, що учасники тренінгу могли виявити, як просувається їхнє власне навчання порівняно до інших магістрантів.

– недоречні розмови;

Тренінгові завдання в малих групах передбачали спілкування учасників, але при цьому не були виключені зайві розмови, виникнення яких потрібно було обмежити. Проте викладачі з'ясовували, чи дійсно вони недоречні, чи відбувається пояснення незрозумілого матеріалу. В такому випадку викладачі приєднувалися до пояснень, допомагали студентам. Недоречні розмови припиняли.

Узагальнення досвіду, що їх набули викладачі під час тренінгового процесу, дозволило виокремити такі його типові ситуації:

– магістранти в групі не виконували тренінгових завдань;

Коли учасники тренінгу відволікалися від виконання своїх завдань або не квапилися переходити до наступного етапу роботи, багато часу могло бути втрачено марно. Тому на початку тренінгу викладачі надавали потрібні інструкції, іноді навіть у роздрукованому вигляді, адже усні пояснення швидко забувалися. Чітко визначалися цілі тренінгового навчання, його етапи, встановлювався терміни їх завершення. Викладачі стежили за часом і делікатно нагадували учасникам скільки часу залишилося.

– не вислуховувалася думка учасників тренінгу;

Викладачам було досить важко розв'язати ситуацію, коли учасники тренінгу не вислуховували думку інших магістрантів, що знижувало ефективність групової роботи. Щоб вирішити означену ситуацію викладачі користувалися такими прийомами:

– обговорювали проблему під час вступної бесіди, розпочинаючи

фразою «Усім відомо, що важко спілкуватися з людиною, яка погано чує; але набагато важче з тією, яка погано слухає...»;

– включали в тренінговий процес елементи взаємної оцінки, пояснювали, що вміння вислуховувати колег – важливий аспект групової роботи; коли студенти знали, що за їхній унесок (зокрема за слухання) виставлятиметься оцінка, вони намагалися стежити, як це в них виходить.

Не стали виключенням під час тренінгового процесу проблеми, пов'язані з особистістю самого викладача, особливостями його діяльності, наприклад:

– ігнорування пасивно присутніх;

В процесі тренінгу зазвичай виявлялися один чи кілька магістрантів, що були пасивними спостерігачами подій і не брали активної участі в занятті. В таких ситуаціях існувала спокуса не помічати пасивних учасників і чекати, що вони самостійно знайдуть спосіб втягнутися в групову роботу або інші учасники тренінгу виводитимуть їх із стану пасивності і залучатимуть до тренінгу. Ігнорування викладачем такої ситуації знижувало ефективність тренінгового процесу. Але, щоб вирішити проблему пасивної присутності деяких учасників тренінгу, викладач розкривав переваги спільної участі; пояснював зміст групового навчання, наголошуючи на важливості процесу колективної співпраці; прив'язував оцінку результатів тренінгу до участі в роботі групи, що спонукало пасивних учасників до прийняття активної позиції; тактовно говорив з пасивними магістрантами (щоб ситуація не повторювалась, іноді було достатньо того, що пасивність помічено); пробував виявити, чи існує вагома причина для пасивної поведінки (якщо пасивному магістранту було важко працювати в одній команді з одним чи кількома учасниками, то перерозподіляли склад команд); з'ясовували, чи не була пасивна поведінка проханням про допомогу (пасивна позиція могла свідчити про певні негаразди, що не пов'язані з тренінговим заняттям і стосувалися інших

сфер життя магістранта); коректно з'ясовували, чи не був характер запропонованого завдання, а не склад команди, причиною пасивності певних учасників; перевіряли, чи не була пасивна поведінка формою протесту проти викладача, його прийомів організації групової роботи.

– зайва опіка чи контроль;

Зайва опіка чи контроль були однією з найчастіших помилок деяких викладачів, що також негативно впливало на ефективність тренінгового навчання. Щоб уникнути таких помилок, викладачі: намагалися не підганяти темп тренінгового процесу (викладач зазвичай добре знав, як має діяти група і намагався втрутитися, показати короткі шляхи щодо досягнення результатів тренінгу, дати користі поради чи інструкції), оскільки для учасників корисно віднайти власний спосіб досягнення цілей, навіть якщо він не найкоротший; надавали учасникам тренінгу можливість учитися на помилках, незважаючи на спокусу вберегти майбутніх менеджерів освіти від перевірки тупікових рішень; приділяли увагу самому тренінговому процесу, а не його результату (краще було витратити час на розробку способів просування до цілі, ніж окреслювати можливі на цьому шляху труднощі), адже результати навчання мали бути здобутком групи; ставили магістрантам запитання, щоб уникнути недоліків навчання й мати постійний зворотний зв'язок.

– надмірна балакучість;

Надмірна балакучість, як виявилось, досить поширена серед викладачів звичка. Щоб подолати її, викладачі: згадували, що навчання відбувається переважно через активну діяльність, а не через слухання; зосереджувалися на тому, що робили учасники тренінгу, а не на тому, що робив сам викладач; не піддавалися спокусі заповнювати паузи, а дозволяли майбутнім менеджерам освіти подумати і самостійно сформулювати свої думки і поняття; не дозволяли магістрантам давати йому багато говорити, бо їм легше було просто слухати викладача, аніж

мислити самостійно; робили роздруківки своїх думок, повідомляли групі інформацію за допомогою роздавальних матеріалів, щоб не позбавляти магістрантів можливості обмірковувати все самостійно.

– брак зрозумілих цілей;

Брак зрозумілих цілей під час навчання спонукав магістрантів до несерйозного ставлення до тренінгового процесу. Щоб ефективно використовувати цілі чи заплановані результати навчання під час організації тренінгових занять, кожен викладач:

– чітко визначав, яких цілей потрібно досягти, що мають здобути учасники тренінгу на кожному тренінговому занятті; перевіряв, чи зрозумілі цілі магістрантам, щоб вони чітко уявляли чого потрібно досягти;

– заздалегідь оголошував заплановані результати чи цілі, що дозволяло магістрантам отримати уявлення про те, яке місце посідає кожне заняття в цілісному тренінговому процесі; побачити, що робота в команді враховуватиметься під час оцінювання результатів тренінгу;

– використовував цілі чи заплановані результати навчання – повідомляв їх на кожному тренінговому занятті, навіть якщо воно було продовженням попередньої тренінгової роботи, мета якої вже була відома магістрантам;

– допомагав магістрантам виробляти власні цілі, наприклад, за допомогою систематичного запитання: «Що ви маєте винести з цього заняття?».

Отже, під час тренінгового навчання викладач, який працював в інтерактивному режимі, виступав у різних ролях і виконував різні функції: розробника, інструктора, консультанта, наставника, організатора, комунікатора, фасилітатора, психолога і ассесора тощо, що потребувало від нього певних навичок.

Оскільки не завжди була можливість використовувати готові

розробки, наявні для тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, то викладач мав розробляти власну технологію або її окремі елементи, тобто виконував функцію викладача-розробника.

Щоб магістранти зрозуміли мету навчального процесу, викладач мав пояснити зміст тренінгу чи його елементів, їхні цілі; сформулювати правила та норми, надати інструкції кожному учаснику тренінгу, описати його покрокову процедуру. Тренінговий процес потребував також консультаційної допомоги з боку викладача. Для цього було необхідно: знайти місце та час, щоб приділити увагу магістрантові, який потребував допомоги; заохотити тих, кому вдавалося добре виконувати надані тренінговим завданням ролі; за допомогою запитань визначати «слабкі місця» магістрантів, сферу їхніх потреб у знаннях, навичках і моделях поведінки; відстежувати моменти, що свідчать про виникнення в учасників тренінгу будь-яких проблем. Так викладач виконував функції інструктора і консультанта.

Викладач-організатор супроводжував весь процес тренінгу: ставив цілі, приймав рішення, планував, практично організовував тренінговий процес та контролював його перебіг і результати. Наприкінці тренінгових занять здійснював зворотний зв'язок, щоб виявити ступінь задоволеності магістрантів і ступінь досягнення запланованих результатів (наприклад, шляхом анкетування або під час прикінцевої дискусії).

Кожен викладач виконував також функції комунікатора, адже реалізація тренінгових технологій безпосередньо заснована на комунікації викладача з учасниками тренінгу, що вимагало від нього вмінь встановлювати контакт з будь-яким магістрантом (незалежно від його типологічних чи характерологічних особливостей), ефективно висловлювати власну думку й слухати інших, ставити конструктивні

запитання і грамотно відповідати на запитання студентів, встановлювати зворотний зв'язок, проводити дискусії, володіти усіма жанрами ділового спілкування тощо.

Викладач-фасілітатор контролював інтерактивний процес і забезпечував дотримання правил тренінгу; допомагав групі включитись у тренінговий процес, працювати в команді; навчав магістрантів співпраці незалежно від індивідуальних особливостей кожного з них. Контроль інтерактивного процесу потребував від викладача вмінь задавати відкриті запитання; позитивно реагувати на різноманітні сигнали, що надходили від учасників тренінгового процесу; заохочувати індивідуальні висловлювання учасників; забезпечувати ясність у можливих конфліктних чи заплутаних ситуаціях; допомагати групі робити висновки; бути готовим до надання необхідної учасникам тренінгу інформації; сприяти виробленню групових рішень.

Оскільки тренінгові технології передбачають наявність навичок спостереження та здійснення зворотного зв'язку, то кожен викладач виконував функції асесора. Щоб гарантувати наявність необхідної для зворотного зв'язку інформації, навіть через певний час після завершення тренінгу, викладач: на стадії планування тренінгу встановлював потрібні для процедури оцінювання деталі та оголошував їх майбутнім менеджерам освіти на початку тренінгу; був готовим надати зворотний зв'язок у будь-який момент реалізації тренінгової технології; робив стислі нотатки про учасників під час тренінгового процесу.

Безумовно, тренінговий процес передбачав підбиття викладачем певних підсумків, що також було підпорядковано спеціальним правилам, а саме:

– позитивний емоційний фон, адже необережний коментар з боку викладача міг створити негативне ставлення магістрантів до навчання,

призвести до суперечок чи відмови виконувати завдання;

– перші коментарі стосувалися позитивних наслідків роботи, що дозволяло підвищити самооцінку та мотивацію магістрантів; потім коментували недоліки;

– уникати оцінних суджень («погано», «неправильно» та ін.), адже це могло зашкодити самолюбству учасників тренінгу;

– коментарі були конструктивними, містили поради й рекомендації щодо поліпшення роботи;

– підсумки та коментарі робили відразу після завершення роботи і не переносили їх на наступне заняття;

– коментарі мали бути зрозумілими, своєчасними, послідовними і не суперечити потребам учасників тренінгу;

– підсумки мали надихати магістрантів на подальшу роботу й самовдосконалення.

Четвертий, останній *етап* реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності, мав на меті підведення підсумків тренінгового процесу за результатами повторного діагностування магістрантів на професійну надійність та завершував формувальний експеримент.

На цьому етапі магістранти експериментальних груп були повторно продіагностовані за особистісними характеристиками професійної надійності. Для кожного з магістрантів був виявлений рівень сформованості їхньої професійної надійності за тією самою методикою, за якою відбувалося первинне діагностування на заняттях з дисципліни «Діагностика професійної надійності персоналу в галузі освіти» (результати поосібного діагностування магістрантів експериментальних груп наведені в додатку Р).

Останнє тренінгове заняття було присвячено порівняльному аналізу кожним магістрантом результатів свого первинного й повторного

діагностування. Результати обговорювалися під час дискусії, яку спонукав викладач запитаннями щодо ефективності реалізованої тренінгової технології у формуванні в майбутніх менеджерів освіти професійної надійності. Кожен з магістрантів висловився з приводу своїх досягнень щодо розвитку в тренінговому процесі характеристик, які забезпечують його професійну надійність; з приводу вражень про інтерактивні методи тренінгового навчання; вражень щодо роботи в групі.

Магістранти контрольних груп також були повторно продіагностовані за особистісними характеристиками професійної надійності наприкінці навчального року. Був виявлений рівень їхньої професійної надійності (результати поєдиного діагностування магістрантів контрольних груп наведені в додатку С).

2.5. Результати експериментального дослідження процесу формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

Внаслідок повторного діагностування магістрантів експериментальних і контрольних груп щодо сформованості в них професійної надійності були отримані результати, наведені в таблицях 2.5 і 2.6, відповідно.

Результати повторного діагностування показали, що в експериментальних групах 18 (порівняно до 58, зафіксованих на початку експериментально-дослідної роботи) магістрантів (16,82% порівняно до 54,21%) виявили низький рівень сформованості професійної надійності; 46 (42,99%) магістрантів (як і на початку експерименту) засвідчили середній рівень сформованості професійної надійності; а 43 (порівняно до 3) магістранти (40,19% порівняно до 2,80%) – достатній рівень.

**Результати прикінцевого етапу експерименту щодо встановлення
рівнів сформованості професійної надійності магістрантів
експериментальних груп**

Рівні професійної надійності	Кількість магістрантів	
	(осіб)	(%)
Низький	18	16,82
Середній	46	42,99
Достатній	43	40,19
Загальна кількість	107	100

Щодо контрольних груп, то 52 особи, порівняно до 65, виявлених на початку експерименту (46,85% порівняно до 58,56%) залишилися на низькому рівні сформованості професійної надійності, у 54 осіб порівняно до 42 (48,65% порівняно до 37,84%) зафіксований середній рівень її сформованості, а в 5 порівняно до зафіксованих спочатку 4 магістрантів (4,50% порівняно до 3,60%) – достатній рівень.

Таблиця 2.6

**Результати прикінцевого етапу експерименту щодо встановлення
рівнів сформованості професійної надійності магістрантів
контрольних груп**

Рівні професійної надійності	Кількість магістрантів	
	(осіб)	(%)
Низький	52	46,85
Середній	54	48,65
Достатній	5	4,50
Загальна кількість	111	100

Динаміку змін рівнів сформованості професійної надійності магістрантів експериментальних і контрольних груп на початку й наприкінці експериментально-дослідної роботи можна прослідкувати за допомогою таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості професійної надійності до й після дослідно-експериментальної роботи (%)

Рівні професійної надійності	ЕГ		КГ	
	констатувальний зріз	прикінцевий зріз	констатувальний зріз	прикінцевий зріз
Низький	54,21	16,82	58,56	46,85
Середній	42,99	42,99	37,84	48,65
Достатній	2,80	40,19	3,60	4,50

З таблиці 2.7 видно, що в кількісному аспекті в експериментальних групах відбулися більш суттєві позитивні зміни щодо сформованості в майбутніх менеджерів освіти професійної надійності. Так, різниця (у %) між магістрантами експериментальних груп, які засвідчили низький рівень сформованості означеної надійності, становить 37,39%, тоді як в магістрантів контрольних груп – 11,71%. Якщо говорити про середній рівень, то кількість магістрантів експериментальних груп залишилася незмінною, а в контрольних – зменшилася на 10,81%. Щодо достатнього рівня сформованості професійної надійності, то в експериментальних групах кількість магістрантів з таким рівнем збільшилася на 37,39%, а в контрольних групах – лише на 0,95%.

Слід зазначити, що однакова кількість магістрантів експериментальних груп із середнім рівнем сформованості професійної

надійності до і після експериментально-дослідної роботи не означає відсутність позитивної тенденції щодо її формування. Кількість магістрантів із достатнім рівнем сформованості професійної надійності збільшилася за рахунок тих, хто спочатку перебував на середньому рівні, про що свідчать результати поосібних діагностувань. Кількість магістрантів експериментальних груп з низьким рівнем сформованості професійної надійності зменшилася за рахунок переходу частини магістрантів на середній рівень. Переходу з низького до достатнього рівня не було зафіксовано ні в експериментальних, ані в контрольних групах.

Вважаємо доцільним також прокоментувати незначні, але позитивні зрушення щодо сформованості професійної надійності в магістрантів контрольних груп, наявні незважаючи на відсутність цілеспрямованого дидактичного впливу щодо цього. Цей факт пояснюємо тим, що розподіл майбутніх менеджерів освіти на контрольні й експериментальні групи відбувався умовно і магістранти контрольних груп спостерігали за тренінговим процесом, хоча й не брали в ньому безпосередньої участі. Присутність і спостереження за тренінговими вправами, що їх виконували магістранти експериментальних груп, дозволяло студентам контрольних груп ставити себе на місце інших, уявляти себе в різних ролях, аналізувати свої дії та поведінку за умов різних ситуацій, що, на нашу думку, також спонукало їх до рефлексії, самовизначення, саморегуляції і самооцінки (до включення механізмів формування професійної надійності).

Щоб з'ясувати, наскільки зміни, що відбулися в експериментальних і контрольних групах були достовірними, знов застосували математичний апарат. Отже, наступним кроком експериментальної роботи стала статистична обробка отриманих на констатувальному й контрольному етапах кількісних результатів оцінювання сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти для перевірки

статистичної значущості позитивних зрушень у цьому процесі.

Було здійснено перевірку таких статистичних гіпотез: різниця у сформованості професійної надійності магістрантів експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою; зміни у сформованості професійної надійності магістрантів означених груп не є статистично значущими. За цими припущеннями сформульовано статистичні гіпотези:

$H_0^1 : Md'_e = Md'_k$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах магістрантів після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^2 : Md_e = Md'_e$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних групах до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^3 : Md_k = Md'_k$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольних групах до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

Перевірка статистичних гіпотез H_0^1, \dots, H_0^3 здійснювалася за медіанним критерієм [91: 158]. Результати розрахунків подано в додатку Т.

Так, гіпотезу H_0^1 було відхилено, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 дорівнювало 6,69. Різниця між результатами діагностування магістрантів контрольних і експериментальних груп була статистично вагомою на рівні $\alpha = 0,05$ (див. табл.. Т.1).

Гіпотезу H_0^2 було відхилено, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 в експериментальних групах дорівнювало 17,61. Різниця між сформованістю професійної надійності майбутніх менеджерів освіти до й після експериментальної роботи була статистично вагомою на

рівні $\alpha = 0,005$ (див. табл. Т.2).

Гіпотезу H_0^3 було прийнято на рівні значущості $\alpha = 0,05$, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 у контрольних групах дорівнювало 0,43. Різниця між рівнями сформованості професійної надійності до й після дослідно-експериментальної роботи не була статистично вагомою, що підтвердило неефективність традиційної системи професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо формування в них професійної надійності (див. табл. Т.3).

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів і, разом з тим, ефективність запровадженої експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

Завершальний етап експериментальної роботи був присвячений виявленню взаємозв'язку між ефективністю професійної управлінської діяльності та рівнем сформованості професійної надійності майбутнього менеджера освіти, що її виконує. Для цього були визначені коефіцієнти ефективності управління для кожного з магістрантів. Коефіцієнти ефективності підраховували як відношення між кількістю виконаних та представлених до виконання завдань в процесі управлінської практики магістрантів у закладах освіти. Результати поєднаного діагностування ефективності магістрантів експериментальних і контрольних груп подано в додатках У, Ф.

Для оцінки сили зв'язку між випадковими величинами X (ефективністю професійної управлінської діяльності) та Y (професійною надійністю майбутнього менеджера освіти) у випадку, коли між X та Y може існувати нелінійний зв'язок або вибірккові дані не розподілені за нормальним законом, використовується коефіцієнт кореляції Спірмена.

Коефіцієнт кореляції Спірмена розраховували за формулою:

$$r_s(X, Y) = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2 + T_X + T_Y}{n(n^2 - 1)},$$

де n – кількість пар вибірових даних;

d_i – різниця між рангами i -го значення X та відповідного значення Y ;

T_X, T_Y – поправки, що пов'язані з однаковими рангами, розраховані за формулами:

$$T_X = \frac{\sum_{i=1}^{L_X} (T_{Xi}^3 - T_{Xi})}{12}; \quad T_Y = \frac{\sum_{i=1}^{L_Y} (T_{Yi}^3 - T_{Yi})}{12},$$

де L_X, L_Y – кількість зв'язок (груп однакових рангів);

T_{Xi}, T_{Yi} – розміри i -тих зв'язок (кількість елементів в них).

Всі розрахунки було проведено за допомогою програмного продукту MS Excel. У результаті було отримано: коефіцієнт кореляції Спірмена за результатами діагностування надійності та ефективності в експериментальних групах дорівнює 0,854, що свідчить про наявність сильного зв'язку між ними. Для контрольних груп значення коефіцієнта кореляції становило 0,501, що свідчить про середній (ближче до слабкого) зв'язок між надійністю та ефективністю.

Перевірка статистичної значущості коефіцієнта кореляції Пірсона здійснювалася за допомогою t -статистики, що розраховувалася за формулою:

$$t = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}.$$

Розраховане значення t -статистики порівнювалося з критичним значенням $t_{крит}$. $t_{крит}$ – табличне значення розподілу Стьюдента, яке також

можна знайти за допомогою вбудованої статистичної функції Excel СТЬЮДРАСПОБР ($\alpha; l$), де α – обраний рівень значущості, l – ступені свободи, $l = n - 2$.

В результаті розрахунків отримано: t-статистика за результатами діагностування надійності та ефективності в експериментальних групах дорівнює 16,830, $t_{крит}$ дорівнює 3,386 на рівні значущості 0,001. Для контрольних груп ці величини дорівнюють 6,049 та 3,382, відповідно. Оскільки розраховане значення t-статистики більше критичного: $|t| > t_{крит}$, то коефіцієнти кореляції вважають статистично значущими на обраному рівні α , а результати кореляційного аналізу можна розповсюдити на всю генеральну сукупність.

Отримані результати підтвердили виявлене теоретичним шляхом припущення, що ефективність управлінської діяльності майбутнього менеджера освіти залежить від рівня його професійної надійності.

Висновки з розділу 2

Проведений на двох взаємообумовлених рівнях – теоретичному та практичному, – аналіз сучасного стану фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури у ВНЗ дозволив дійти висновку, що така підготовка спрямована переважно на прищеплення необхідних професійних знань, умінь, навичок, розвиток окремих професійно важливих для менеджера освіти якостей, проте не передбачає формування тих особистісних характеристик управлінця, що забезпечують його професійну надійність, яка впливає на ефективність будь-якої діяльності, зокрема професійної управлінської діяльності в галузі освіти.

Результати проведеного аналізу зумовили необхідність розробки і запровадження такого додаткового засобу навчання, що органічно поєднувався із традиційною фаховою підготовкою майбутніх менеджерів освіти і разом з тим був ефективний для формування їхньої професійної

надійності. Таким засобом у дослідженні виступила експериментальна тренінгова технологія формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, що мала на меті створення спеціальних умов для розвитку в них управлінської Я-позиції, яка забезпечує пошук внутрішніх резервів у забезпеченні успіхів і блокуванні невдач шляхом запуску таких внутрішніх механізмів розвитку магістрантів, як рефлексія, самовизначення, саморегуляція і самооцінка.

Практичній реалізації експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти на базі дослідження передувало проведення науково-методичного семінару «Тренінгові технології як засіб формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти», необхідність якого була зумовлена обмеженим досвідом викладачів щодо практичного використання тренінгових технологій, а також їхньою недостатньою обізнаністю із сутністю та структурою професійної надійності.

Експериментальна тренінгова технологія формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти розроблялася за вимогами технологічності, а отже була концептуальною, системною, керованою, ефективною, передбачала можливість відтворення та реалізовувалась у кілька етапів. Такими етапами виступили: формування позиції свідомого навчання; забезпечення ефективної групової взаємодії; тренінговий процес; підведення підсумків тренінгового процесу за результатами повторного діагностування магістрантів на професійну надійність. Провідними методами її реалізації було обрано такі інтерактивні методи навчання як: метод конкретних ситуацій, ігрове навчання, баскет-метод, а також метод SWOT-аналізу. В основу тренінгового процесу було покладено реалізацію аутотренінгового, асертивного, соціально-психологічного, комунікативного, управлінського тренінгових блоків, бізнес-блоку тощо.

Ефективність запровадженої експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності засвідчив порівняльний аналіз діагностування майбутніх менеджерів освіти до і після проведення дослідно-експериментальної роботи. Оцінка рівнів сформованості в майбутніх менеджерів освіти професійної надійності відбувалася за апробованою В. Корнещук методикою, що передбачала: діагностування магістрантів за кожною з особистісних характеристик, що забезпечують їхню професійну надійність; стандартизацію результатів вимірювання; виявлення в магістрантів рівня сформованості (низького, середнього, достатнього) кожної з особистісних характеристик професійної надійності; визначення кількісного значення професійної надійності кожного магістранта; визначення рівня (низького, середнього, достатнього) сформованості професійної надійності в кожного магістранта за її кількісним значенням.

В основу оцінки рівнів сформованості професійної надійності магістрантів з менеджменту освіти в контрольних та експериментальних групах було покладено критерії активізованості, оперативності й транситуативності особистісних характеристик, що забезпечують професійну надійність майбутнього менеджера освіти. Показниками, що характеризували сформованість професійної надійності, виступили безпосередньо особистісні характеристики менеджера освіти, віднесені до її структури (гнучкість мислення, рухливість нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач, стратегії та моделі поведінки подолання, професійно важливі якості, суб'єктивний контроль, самоактуалізація, здатність до самоуправління).

Результати проведеного дослідження підтвердили, що професійна надійність майбутніх менеджерів освіти впливає на ефективність їхньої управлінської діяльності. Підраховані на основі управлінської практики

коефіцієнти ефективності їхньої управлінської діяльності засвідчили тісний кореляційний зв'язок між професійною надійністю менеджера освіти та ефективністю управління закладом освіти.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора: [43], [44], [46].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розкрито науково-теоретичні засади формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти в процесі їхнього навчання у ВНЗ; схарактеризовано специфіку професійної управлінської діяльності менеджерів освіти та чинники, що впливають на її ефективність; розроблено експериментальну тренінгову технологію формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти.

1. Професійну надійність майбутнього менеджера освіти визначаємо як таку його якість, що забезпечує стабільність інтеграції особистісних характеристик, спрямовану на стає за часом, досконале за способами управлінських дій та ефективно за результатами здійснення процесу управління навчальним закладом. Професійна надійність характеризує стабільну й передбачувану поведінку менеджера освіти, що забезпечується процесами його рефлексії, самовизначення, саморегуляції та самооцінки. Структуру професійної надійності майбутніх менеджерів освіти утворюють психологічний (гнучкість мислення, рухливість нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач), процесуальний (професійно важливі якості, стратегії та моделі поведінки подолання) компоненти та компонент саморегуляції (суб'єктивний контроль, самоактуалізація, здатність до самоуправління).

Менеджер освіти – це суб'єкт управління, що здійснює професійну діяльність, розповсюджену на об'єкт управління – навчальний заклад, підкріплену владними повноваженнями й спрямовану на забезпечення ефективного функціонування закладу освіти.

Професійну управлінську діяльність менеджерів освіти розуміємо як процес реалізації принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління взаємодією керуючої та керованої підсистем, спрямованою на досягнення його необхідної ефективності.

2. Критеріями сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти обрано: активізованість – означає усвідомлений вияв особистісних характеристик майбутнього менеджера освіти, які забезпечують його професійну надійність, незалежно від ситуацій управлінської діяльності та функцій, що він їх виконує; оперативність – характеризує швидкість включення необхідних для ситуації управління особистісних характеристик майбутнього менеджера освіти, що дає можливість швидко реагувати на різні ситуації управлінської діяльності і разом з тим свідомо регулювати свій стан і поведінку; транситуативність – означає, що особистісні характеристики майбутнього менеджера освіти мають стійкий характер і проявляються незалежно від ситуації управлінської діяльності. Показниками, що забезпечують вияв професійної надійності, виступили особистісні характеристики майбутнього менеджера освіти, віднесені до компонентів її структури. На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості професійної надійності майбутніх менеджерів освіти (низький, середній, достатній).

3. Експериментальну тренінгову технологію формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти визначаємо як упорядкований комплекс тренінгових вправ, спрямованих на розвиток у майбутніх менеджерів освіти особистісних характеристик, що забезпечують прояв їхньої професійної надійності під час виконання професійної управлінської діяльності. Запропонована технологія містить соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, управлінський тренінгові блоки, бізнес-блок тощо. Розроблена технологія реалізовувалась у кілька послідовних та взаємообумовлених етапів, що передбачали формування в майбутніх менеджерів освіти позиції свідомого навчання; забезпечення їхньої ефективної групової взаємодії; безпосередньо виконання тренінгових вправ, заснованих на використанні методу

конкретних ситуацій, ігрового навчання, баскет-методу, SWOT-аналізу тощо; підведення підсумків за результатами повторного діагностування майбутніх менеджерів освіти на професійну надійність.

4. Діагностування наприкінці формувального експерименту засвідчило, що кількість майбутніх менеджерів освіти з високим рівнем сформованості професійної надійності в експериментальних групах зростає від 2,80% до 40,19%; контрольних – від 3,6% до 4,5%. Кількість майбутніх менеджерів освіти експериментальних груп, що виявили середній рівень сформованості професійної надійності, не змінилася й становила 42,99% , а в контрольних збільшилася від 37,84% до 48,65%. Кількість майбутніх менеджерів освіти із низьким рівнем в експериментальних групах зменшилася з 54,21% до 16,82%, тоді як у контрольних групах – з 58,56% до 46,85%. Статистична обробка отриманих кількісних результатів оцінювання рівнів сформованості професійної надійності, значень коефіцієнтів ефективності засвідчила статистичну значущість позитивних зрушень щодо формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти засобами тренінгових технологій, а також щільну кореляційну залежність між ефективністю управлінської діяльності та професійною надійністю менеджера освіти, що її виконує.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в інтегруванні ідей дослідження в зміст фахових дисциплін, що вивчають майбутні менеджери освіти в процесі магістерської підготовки; удосконаленні та впровадженні запропонованої експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності в систему післядипломної освіти працюючих менеджерів освіти.

Список використаних джерел

1. Анализ и учет факторов, влияющих на эффективность деятельности человека-оператора / [под ред. А. И. Прохорова, Р. Э. Эльбура]. – Рига, 1974. – 105 с.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
3. Бабенко Т. Формування особистості менеджера / Тетяна Бабенко // Директор школи. – 2007. – № 21-22 (453-454). – С. 3-36.
4. Байрамуков М. И. Психологические особенности организаторской деятельности менеджера образования в условиях Карачаево-Черкесской республики: дис...канд. психол. наук: 19.00.05 / Магомед Иссаевич Байрамуков. – К., 2000. – 172 с.
5. Бакирова Г. Х. Тренинг управления персоналом / Г. Х. Такирова. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
6. Бакурадзе А. Б. Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений с мотивацией трудового поведения педагогов: автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогіка» / А. Б. Бакурадзе. – М., 2000. – 21 с.
7. Барбан М. М. Підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Барбан. – Одеса, 2012. – 21 с.
8. Берека В. Є. Теоретичні засади формування змісту магістерської підготовки менеджерів освіти / В. Є. Берека // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2008. – Вип. 1. – С. 16-31.

9. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія / В. Є. Берека ; [за ред. А. Й. Сиротенка]. – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2008. – 482 с.
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
11. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса: ТЕС, 1999. – 146 с.
12. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения / Большаков В. Ю. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 381 с.
13. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / В. И. Бондарь. – К., 1986. – 170 с.
14. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. Ю. Варбан. – К., 1999. – 18 с.
15. Василенко В. А. Ситуаційний менеджмент: навч. посібник / В. А. Василенко, В. І. Шостка. – К.: ЦУЛ, 2003. – 285 с.
16. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Николай Николаевич Васильев. – СПб.: Речь, 2006. – 174 с.
17. Васькин А. А. Оценка менеджеров: учебное пособие / А. А. Васькин. – М.: Компания Спутник+, 2000. – 237 с.
18. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / Игорь Викторович Вачков. – М.: Ось-89, 2003. – 224, [2] с.
19. Вдовиченко Р. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи / Р. Вдовиченко // Рідна школа. – 2005. – № 2 (901). – С. 16–21.

20. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208 с.
21. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.
22. Волков А. М. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ / А. М. Волков, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 216 с.
23. Волянський О. М. Фізіолого-гігієнічні критерії забезпечення професійної надійності льотчиків з урахуванням показників церебральної гемодинаміки: дис...канд. мед. наук: 14.02.01 / Волянський Олександр Миколайович. – К., 2000. – 178 с.
24. Воронова С. В. Основи роботи менеджерів освіти з громадськими організаціями: навч. посібн. / С. В. Воронова. – Одеса: Видавець СВД М. П. Черкасов, 2011. – 200 с.
25. Галімов Ю. А. Психологічне прогнозування надійності діяльності офіцерів оперативно-розшукових підрозділів державної прикордонної служби України: дис...канд. психол. наук: 19.00.09 / Галімов Юрій Анатолійович. – Хмельницький, 2004. – 212 с.
26. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли ; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
27. Горбунов В. В. Психофизиологическое обеспечение надежности операторской деятельности: дис. докт...биол. наук: 14.00.07 / Горбунов Владимир Викторович. – К., 1994. – 341 с.
28. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. В. Гриньова. – К., 1998. – 48 с.
29. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: Теория и практика формирования: дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / Гришина Ирина Владимировна. – Спб., 2004. – 443 с.
30. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Губа. – Луганськ, 2010. – 44 с.
31. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / Анна Марковна Гуревич. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
32. Давыдов В. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.76-84.
33. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ганна Володимирівна Данченко. – К., 2002. – 207 с.
34. Дараган К. М. Актуалізація індивідуальності як соціально-філософська проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / К. М. Дараган. – Харків, 2001. – 17 с.
35. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Анатолий Алексеевич Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
36. Дерманова И. Б. Психологический практикум. Межличностные отношения: метод. реком. / И. Б. Дерманова, Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 40 с.

- 37.Димитриева З. Школа менеджмента. Книга практикующего руководителя и бизнес тренера / Зифа Димитриева. – СПб.: Речь, 2008. – 234 с.
- 38.Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
- 39.Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
- 40.Ерсёзоглу Р. Карьера в профессиональном развитии будущих специалистов: матеріали між нар. наук.-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток»], (Одеса, 24-25 лютого 2012 р.). – Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – С. 62-63.
- 41.Ерсёзоглу Р. Горчакова О. А. Роль руководителя учебного заведения в решении межличностных педагогических конфликтов: матеріали між нар. наук.-практ. конф. [«Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти»], (Одеса, 30 жовтня 2009 р.). – Одеса, 2009. – С. 40-44.
- 42.Ерсьозоглу Р. Ефективність управлінської діяльності менеджерів освіти та її оцінка / Р. Ерсьозоглу, В. В. Корнешук // Науковий вісник Чернівецького університету, 2012. – Вип. 605. Педагогіка та психологія. – С. 96-101.
- 43.Ерсьозоглу Р. , Корнешук В. В. Сучасні проблеми професійної підготовки менеджерів освіти: матеріали Кіровоградської сесії I Всеукр. наук.-практ. конф. [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (Кіровоград, 15 червня 2012 р.). – Ч. II. – Дніпропетровськ, 2012. – С. 112-113.
- 44.Ерсьозоглу Р. Результати педагогічного експерименту з формування професійної надійності менеджерів освіти засобами тренінгових технологій / Р. Ерсьозоглу // Науковий вісник Південноукраїнського

- державного педагогічного ун-ту імені К. Д. Ушинського. – 2012. – № 9-10. – С. 72-77.
- 45.Ерсьозоглу Р. Роль керівника навчального закладу в управлінні педагогічними конфліктами / Р. Ерсьозоглу, О. А. Горчакова // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – 2010. – Вип. 4. – К.: Гнозис. – С. 478-483.
- 46.Ерсьозоглу Р. Сутність експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності менеджерів освіти / Р. Ерсьозоглу // Наука і освіта. – 2012. – № 5. – С. 100-102.
- 47.Ерсьозоглу Р. Технологічний підхід до формування професійної надійності менеджерів освіти / Р. Ерсьозоглу // Педагогічний альманах: Зб. наук. пр. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». – 2012. – Вип. 15. – С. 230-235.
- 48.Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. М. Жебровський. – К., 2002. – 20 с.
- 49.Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учебн.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – [2-е изд.]. – Мн. : Аверсэв, 2004. – 336 с.
- 50.Журавлева Л. В. Теоретические и практические основы профессиональной подготовки менеджеров сферы образования: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Журавльова. – Липецк, 2001. – 19 с.
- 51.Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. М. Закорченна. – Одеса, 2000. – 20 с.

- 52.Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціально робота. – 2002. – № 8 (45). – С. 31-42.
- 53.Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників (закінчення) / С. С. Занюк // Практична психологія та соціально робота. – 2002. – № 9-10 (46-47). – С. 74-83.
- 54.Захаров В. П. Социально-психологический тренинг: учеб. пособие / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л: Изд-во ЛГУ, 1989. – 56 с.
- 55.Зверева В. І. Як зробити керування школою успішним / В. І. Зверева. – Х.: Ранок, 2007. – 160 с.
- 56.Ильин Е. П. Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – № 5. – 1983. – С. 95-99.
- 57.Іванова Л. А. Педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі «Артек»: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Іванова. – К., 2005. – 25 с.
- 58.Івкін В. М. Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Організаційна Психологія. Економічна психологія» / В. М. Івкін. – К., 2010. – 20 с.
- 59.Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упор. Людмила Галіцян]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
- 60.Кайдалов Д. П. Психология единоначалия и коллегиальности. Вопросы теории и практики взаимодействия руководителя и коллектива / Д. П. Кайдалов, Е. И. Сиуменко. – М.: Мысль, 1979. – 254 с.

- 61.Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : наук.-метод. посібник / Л. М. Калініна, Н. М. Островецька, А. Ф. Остапенко та ін. – К. : ПП Компанія «Актуал. Освіта», 2002. – 310 с.
- 62.Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник / Л. М.Карамушка – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
- 63.Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
- 64.Карашук Л. Н. Дидактическое обоснование содержания подготовки менеджеров образования (в системе последипломного образования): дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Карашук Людмила Николаевна. – К., 1995. – 235 с.
- 65.Карпов А. В. Психология менеджмента: учеб. пособие / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
- 66.Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. О. Кириченко. – К., 2001. – 19 с.
- 67.Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: научно-практ. пособие / Михаил Владимирович Кларин. – М.: Дело, 2002. – 224, [2] с.
- 68.Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
- 69.Ковалів Ж. В. Іміджеологія сучасного освітнього менеджера: навч. посібник / Ж. В. Ковалів ; [за ред. О. Я. Чебікіна]. – Одеса: Видавець СВД М. П. Черкасов, 2008. – 104 с.
- 70.Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н/Дону: МарТ, 2005. – 448 с.

71. Кокурн О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія / Олег Матвеевич Кокурн. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
72. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
73. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Олег Александрович Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
74. Корнеева Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности / Л. Н. Корнеева // Вестник Ленингр. ун-та. – Сер.6. – 1989. – Вып. 4 (№ 27). – С. 91-96.
75. Корнешук В. В. Ефективність педагогічної технології в аспекті професійної надійності майбутніх фахівців / В. В. Корнешук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2010. – Вип. 31. – С.295-299.
76. Корнешук В. В. Категорія надійності в теорії і практиці підготовки фахівців соціономічних професій: монографія / В. В. Корнешук. – Одеса: изд-во ВМВ, 2009. – 325 с.
77. Корнешук В.В. Технологічний підхід до формування професійної надійності майбутніх фахівців-соціономістів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Вип. 8 (61). – Запоріжжя, 2010. – С. 229-234.
78. Корнешук В. В. Формування професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності: навч. посібник / В. В. Корнешук. – Одеса: Видавець Букаєв В.В., 2009. – 110 с.
79. Косенко О. И. Концепция «самоуправляемого индивида» в производственной организации (по материалам зарубежных

- исследований) / О. И. Косенко // Психологический журнал. – Т. 4, № 3. – 1983. – С. 158-164.
80. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
81. Кравченко Л. М. Конвергентний менеджмент в освіті / Любов Миколаївна Кравченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 33-37.
82. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджерів освіти у системі неперервної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Кравченко. – К., 2009. – 39 с.
83. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія / Л. М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.
84. Кривко М. П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Кривко. – К., 1996. – 22 с.
85. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 256 с.
86. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: навч.-метод. посібник / Ярослава Владимірівна Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2002. – 182 с.
87. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования. Материалы для специалиста образовательного учреждения / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – СПб.: Каро, 2001. – 304 с.
88. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 445 с.
89. Кулініч І. О. Психологія управління: навч. посібник / І. О. Кулініч. – К.: Знання, 2008. – 292 с.

90. Ладанов И. Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки / Иван Дмитриевич Ладанов. – М.: Корпоративные стратегии, 2004. – 496 с.
91. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. – К.: МОРИОН, 2002. – 640 с.
92. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
93. Лега Ю. Г. Концептуальні засади підготовки менеджерів вищої кваліфікації / Ю. Г. Лега, В. В. Мельник, І. М. Цимбалюк. – Черкаси: ЧДТУ, 2003. – 107 с.
94. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
95. Лебедева С. Ю. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України: дис...канд. психол. наук: 19.00.09 / Лебедева Світлана Юріївна. – Харків, 2005. – 237 с.
96. Лихачов Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. завед и слушателей ИПК и ФПК / Лихачов Б. Т. – М.: Юрайт-издат, 2003. – 607, [4] с.
97. Лізинський В. М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі: посібник для директорів шкіл / В. М. Лізинський – Х.: Ранок, 2007. – 160 с.
98. Лобзин В. С. Аутогенная тренировка: справочное пособие для врачей / В. С. Лобзин, М. М. Решетников. – Л.: Медицина, 1986. – 280 с.
99. Ложкин Г. В. Практическая психология в системах «человек – техника»: учеб. пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К.: МАУП, 2003. – 296 с.

100. Ломов Б. Ф. Человек в системах управления / Борис Федорович Ломов. – М.: «Знание», 1967. – 48 с.
101. Ломов Б. Ф. Человек и техника / Борис Федорович Ломов. – М., 1966. – 464 с.
102. Лоранж Питер. Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей / Лоранж Питер ; [пер. с англ.]. – М.: Олимп-Бизнес, 2004. – 400 с.
103. Лукашевич Н. П. Самоменеджмент. Теория и практика: учебник / Николай Павлович Лукашевич. – К.: Ника-Центр, 2007. – 344 с.
104. Лушин П. В. Психология личностного изменения: дис...докт. психол. наук: 19.00.01 / Лушин Павел Владимирович. – К., 2003. – 431 с.
105. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации / Р. Н. Макаров. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 438 с.
106. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. дис. на соискание научн. степ. докт. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / В. Л. Марищук. – Л., 1982. – 32 с.
107. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видавнича група «Основа», 2007. – 448 с.
108. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : Вищ. шк., 1996. – 36 с.
109. Махиня Т. А. Розвиток управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Т. А. Махиня. – К., 2011. – 20 с.

110. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Г. І. Меднікова. – Одеса, 2002. – 20 с.
111. Моисеев А. А. Работа с возражениями и сопротивлениями / А. А. Моисеев, Ж. В. Завьялова Ж.В. – СПб.: Речь, 2004. – 96 с.
112. Мейли Р. Факторный анализ личности // Психологическая типология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 33-58.
113. Молочко М. В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. В. Молочко. – К., 2004. – 20 с.
114. Москальова Л. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності студентів спеціальності «Управління навчальним закладом» / Л. Москальова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 5. – С. 9-15.
115. Москвичов С. Г. Мотивація, діяльність і управління (як взаємопов'язані категорії): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С. Г. Москвичов. – К., 2004. – 36 с.
116. Мочерний С. В. Економічна енциклопедія: у 3-х томах / С. В. Мочерний; [відп. ред. С. В. Мочерний]. – Т. 1. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 864 с.
117. Небылицин В. Д. К изучению надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах / В. Д. Небылицин // Вопр. психологии. – 1961. – № 6. – С. 9-18.
118. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник / Л. М. Новікова. – Павлоград: Максимус-К, 2008. – 110 с.

119. Ньюстром Дж. В. Организационное поведение / Дж. В. Ньюстром, К. Дэвис ; [перевод с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского]. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
120. Осадчук О. Л. Компетентностный подход к развитию профессиональной надежности педагога в процессе подготовки / О. Л. Осадчук // Проблемы образования, науки и культуры. Образование и педагогика. – 2009. – № 1/2 (62). – Режим доступа: [http://proceeding.usu.ru/?base=mag/0062\(03_\\$01_02-2009\)&xsl=showArticle.xslt](http://proceeding.usu.ru/?base=mag/0062(03_$01_02-2009)&xsl=showArticle.xslt)
121. Осадчук О. Л. Оценка профессиональной надежности педагога / О. Л. Осадчук // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 7. – С. 52-56. – Режим доступа: http://work.tspu.ru/vestnik_www/index.php?option=com_content&task=view&am...
122. Осадчук О. Л. Роль профессиональной надежности педагога в обеспечении качества профессионального образования / О. Л. Осадчук. – Режим доступа: <http://edu.rosuprava.ru/tezis2/054.doc>
123. Осадчук О. Л. Системно-генетический анализ профессиональной надежности педагога / О. Л. Осадчук // Образование и общество. – 2010. – № 6. – Режим доступа: http://www.jeducation.ru/6_2010/57.html
124. Осадчук О. Л. Формирование надежности профессиональной деятельности специалиста на начальных этапах его профессионального становления / О. Л. Осадчук. – Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/206657>
125. Осадчук О. Л. Формирование профессиональной надежности специалиста / О. Л. Осадчук. – Режим доступа: <http://fr.rae.ru/raefs/2005/01/osadchuk.pdf>
126. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська ; [за ред. О. М. Пехоти]. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.

127. Освітній менеджмент: навч. посібник / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
128. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом» кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)»: офіційне видання. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2006. – 62 с.
129. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.000009 «Управління навчальним закладом» специфічних категорій: офіційне видання. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2005. – 28 с.
130. Основы психологии: практикум / [ред.-сост. Л. Д. Столяренко]. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 704 с.
131. Охріменко І. В. Менеджер освіти: вимоги до управлінської компетентності / Охріменко І.В. – Полтава: ПОШПО, 2002. – 63 с.
132. Паньковець В. Л. Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій: дис...канд. психол. наук: 19.00.10 / Паньковець Віталій Леонідович. – К., 2006. – 268 с.
133. Пархоменко І. М. Організаційно-педагогічні засади оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / І. М. Пархоменко. – К., 2007. – 21с.
134. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов ; [за ред. Т. І. Пашукової]. – К.: Знання, КОО, 2000. – 204 с.
135. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

136. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
137. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
138. Пехарева С. В. Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу: дис...канд. пед. наук: 13.00.06 / Пехарева Світлана Вікторівна. – Луганськ, 2009. – 322 с.
139. Пісоцька Л. С. Соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Пісоцька Леоніда Станіславівна. – К., 2004. – 268 с.
140. Платонов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / В. Я. Платонов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
141. Подбор персонала. Подбор надёжного персонала и его оценка: электронный ресурс: http://www.mikten.ru/site/articles/selecting_the_personnel/.
142. Покроєва Л. Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Л. Д. Покроєва. – К., 2001. – 20 с.
143. Политехнический словарь / [гл. ред. акад. А. Ю. Ишлинский]. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 656, [2] с.
144. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за заг. ред. О. І. Пометун]. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
145. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / [Под ред.

- Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова]. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
146. Приходченко Л. Л. Енциклопедичний словник з державного управління / Л. Л. Приходченко ; [уклад.: Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.] ; [за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна]. – К.: МАДУ, 2010. – 820 с.
147. Проблемы системогенеза деятельности: сб. научных трудов / [под ред. В. Д. Шадрикова]. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1980. – 140 с.
148. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): лист Мін-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні ; [упор. В. Г. Небабін]. – К., 2001. – Т. 13. – С. 660-665.
149. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / Александр Сергеевич Прутченков. – М.: Знание, 1991. – 48 с.
150. Психологические тесты / [под ред. А. А. Карелина]. – М.: Гуманит. Изд. центр Владос, 2003. – Т.1. – 312 с.
151. Психологические типологии: пособие для менеджеров и практических психологов / [под ред. Ю. П. Платонова]. – СПб.: Речь, 2004. – 512 с.
152. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. пос. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; [За заг. ред. В. А. Козакова]. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
153. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник / [за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки]. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
154. Пушкин В. Г. Проблема надежности. Философский очерк / Владимир Гергиевич Пушкин. – М.: Наука, 1971. – 192 с.

155. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. В. Рогова. – Харків, 2006. – 43 с.
156. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» / О. Н. Родина // Вестник Моск. ун-та. – 1996. – Серия 14. Психология. – № 3. – С. 60-67.
157. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Романенко. – Одеса, 2010. – 21 с.
158. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. – М.: Народное образование, 1996. – 112 с.
159. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: монография / О. П. Санникова. – Киев-Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
160. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий, вопросов для самопроверки по курсу «Менеджмент» / Э. А. Уткин, Е. Л. Драчева, А. И. Кочетков, Л. И. Юликов. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 192 с.
161. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
162. Селезнев А. В. Методика профессиональной подготовки курсантов-штурманов к деятельности в экстремальных условиях: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Селезнев Александр Владимирович. – Кировоград, 2004. – 193 с.

163. Селівестрова Н. І. Управління підготовкою педагогів-менеджерів в альтернативній вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. І. Селівестрова. – К., 1997. – 24 с.
164. Семенова А. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посібник / А. Семенова. – Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
165. Семиченко В. А. Психологія особистості / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2002. – 427 с. – (рос. мовою).
166. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
167. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
168. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [Упор. О.Сидоренко, В.Чуба]. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
169. Скідін О. Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти / О. Л. Скідін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 277 с.
170. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
171. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
172. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

173. Сойфер В. М. Проблема управління. Методологічні засади: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук: спец. 09.00.09 «Філософія науки» / В. М. Сойфер. – Харків, 2000. – 14 с.
174. Сорочан Т. М. Методичні рекомендації щодо розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 68 с.
175. Сорочан Т. М. Педагогічний портрет менеджера освіти: збірник / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2004. – 295 с.
176. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
177. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сорочан Тамара Михайлівна. – Луганськ, 2005. – 478 с.
178. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики Міжвузівський збірник наукових праць. – Вип. 6. Методологічні та методичні проблеми розвитку соціальних технологій у сучасному суспільстві ; Вип. 7. Соціотехнологічні аспекти освіти та виховання. – Одеса: Астропринт, 2000. – 352с.
179. Степашко В. О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Степашко Володимир Олексійович. – Слов'янськ, 2004. – 228 с.
180. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Геннадий Владимирович Суходольский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 429 с.
181. Сучасні технології професійного навчання державних службовців: навч. пос. / Т. Берегой, Т. Гречко, М. Іжа та ін. ; [За заг.

- ред. М. М. Іжі, С. К. Хаджирадевої]. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2007. – 188 с.
182. Тарасов В. К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров / В. К. Тарасов. – Л.: Машиностроение. Ленингр. отделение, 1989. – 368 с.
183. Тернер К. Мы рождены для успеха: как реализовать свой безграничный потенциал / К. Тернер. – М.: ФАИР, 1998. – 352 с.
184. Тимошко Г. М. Система підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. М. Тимошко. – К., 2004. – 21 с.
185. Торган М. М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Торган Маріанна Миколаївна. – Одеса, 2011. – 217 с.
186. Тренинг профессиональной идентичности: рук-во для преподавателей вузов и практических психологов / [Авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 208 с.
187. Троєльнікова Л. О. Соціально-педагогічні умови удосконалення підготовки керівних кадрів органів державного управління в галузі культури і мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності» / Л. О. Троєльнікова. – К., 2000. – 18 с.
188. 1500 советов тренеру и менеджеру по персоналу / [Под ред. Фила Рэйса]. – СПб.: Питер, 2003. – 320 с.
189. Фаренік С. А. Управління як форма зв'язку теоретичних моделей і практичних рішень: дис...докт. філос. наук: 09.00.03 / Фаренік Сергій Анатолійович. – К., 2003. – 420 с.

190. Федірчик Т. Управлінська культура керівника сучасної школи: сутність та фактори її формування / Т. Федірчик, О. Тупкало // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Випуск 516: зб. наук. пр. – Чернівці: Рута, 2010. – С. 178-183.
191. Федоров В. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади / В. Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 224 с.
192. Хаджирадєва С., Мохлес Саїд. Сучасні тенденції професійного навчання менеджерів освіти: матеріали між нар. наук.-практ. конф. [«Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти»], (Одеса, 30 жовтня 2009 р.). – Одеса, 2009. – С. 31-33.
193. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих неавчальних закладах Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / В. В. Хоменко. – Луганськ, 2012. – 20 с.
194. Хрестоматия по инженерной психологии: учебное пособие / [сост.: Б. А. Душков, Б. Ф. Ломов, Б. А. Смирнов ; под ред. Б. А. Душкова]. – М.: Высшая школа, 1991. – 287 с.
195. Хьелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
196. Чарнецкі Казимеж. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Чарнецкі Казимеж. – К., 1999. – 48 с.
197. Чернова Ю. К. Мотивационное обеспечение учебного процесса как условие повышения качества фундаментальной подготовки студентов (на материале преподавания высшей математики): автореф. дис. на соискание научн. степ. канд. пед. наук: спец.

- 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Ю. К. Чернова. – Л., 1988. – 16 с.
198. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / Шадриков В. Д. – М.: Логос, 1996. – 320, [2] с.
199. Шамова Т. И. Менеджмент в управлінні школою / Т. И. Шамова. – І., 1992. – 232 с.
200. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учебн. пос. для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М. : Изд-кий центр «Академія», 2002. – 384 с.
201. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Шаповал Роман Володимирович. – Харків, 2009. – 236 с.
202. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Шаркунова Вікторія Валентинівна. – К., 1998. – 170с.
203. Шевчук Г. Інноваційні технології у вищій школі / Г. Шевчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 3. – С. 35-44.
204. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Шостром Э. ; [пер. с англ. Н. Шевчук, Р. Римской]. – М.: Апрель-Пресс, изд-во Института психотерапии, 2004. – 192 с.
205. Шпак Р. А. Психофізіологічне забезпечення надійності професійної діяльності військових радіотелеграфістів: дис...канд. психол. наук: 19.00.02 / Шпак Ростислав Анатолійович. – К., 2004. – 265 с.
206. Щербина Ю. В. Методика формування професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних

- комплексних тренажерних системах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання з технічних дисциплін» / Ю. В. Щербина. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
207. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общ-во России, 2002. – 224 с.
208. Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behaviour. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 13, pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
209. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205.
210. Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825.
211. Cohn, M. A., Brown, S. L., Fredrickson, B. L., Milkels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, 361-368.
212. Gore, S., & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. In R. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Process, mechanisms and interventions* (pp. 19–63). New York: Cambridge University Press.
213. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
214. Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
215. Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307–323.
216. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(3), 399-420.

217. Johnson, B., Howard, S., & Oswald, M. (1999). Quantifying and prioritising resilience-promoting factors: Teachers' views. Paper presented at, The Australian association for research in education and New Zealand association for research in education conference, Melbourne, 29 November–2 December.

218. Johnson, G. M. (1997). Resilient at-risk students in the inner city. *McGill Journal of Education*, 32(2), 35–49.

219. Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz, & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

220. Konrad, K., & Bronson, J. (1997). Handling difficult times and learning resiliency. ERIC Document Reproduction Service No. ED414139. Retrieved from

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno+ED414139>

221. Luthar, S., 1996. Resilience: A construct of value? Paper presented at, The 104th annual convention of the American psychological association, Toronto.

222. Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

223. Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in innercity America* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

224. McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67(3), 137–140.

225. Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors—teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50–64.

226. Patricia A. Jennings, Karin E. Snowberg, Michael A. Coccia, Mark T. Greenberg. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, ISSN 0749-4025, Vol. 46.1, pages 37-48.
227. Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
228. Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33–39.
229. Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
230. Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75–87.
231. Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1995). Resilience and reserve capacity in later adulthood: potentials and limits of development across the life span. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 2 (pp. 801–847). New York: John Wiley & Sons.
232. Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7(3), 290–297.
233. Werner, E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels, & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97–116). New York: Cambridge University Press.

Додаток А

**Узагальнення критеріїв та показників ефективності
управлінської діяльності**

№ п\п	Автор	Критерії ефективності	Показники
1	2	3	4
1.	С. Подмазін	<ul style="list-style-type: none"> – психолого-педагогічний; – соціально-психологічний; – соціологічний. 	<ul style="list-style-type: none"> – знання, уміння та навички, їх відповідність держстандартам; – психологічного комфорт основних суб'єктів освітнього процесу; – характер міжособистісних відносин у колективі; – соціально-психологічний клімат у педагогічних та учнівських (студентських) колективах; – характер усвідомленого ставлення всіх суб'єктів до навчального процесу в цілому і окремих його елементів.
2.	В. Гуменюк	<ul style="list-style-type: none"> – уміння знаходити і раціонально використовувати інформацію. 	<ul style="list-style-type: none"> – порушення надходження інформації, що призводять до зниження ефективності управлінської діяльності.
3.	Р. Білоусова	<ul style="list-style-type: none"> – досягнення поставлених цілей; – співвіднесення отриманих результатів з ресурсними витратами; 	<ul style="list-style-type: none"> – потенціал керованого об'єкта, виявлення ступеня реалізації можливостей шкільного колективу; – повне використання здібностей кожного вчителя, керівника, матеріальних та інших ресурсів.
4.	Д. Кайдалов, Є. Сиуменко	<ul style="list-style-type: none"> – установка на реальну науково-прогнозовану перспективу; 	<ul style="list-style-type: none"> – удосконалення техніки і технології управління, введення інновацій; – установка на оптимальне поєднання загальнодержавних і групових інтересів;

Продовження таблиці

1	2	3	4
			<ul style="list-style-type: none"> – використання механізму соціального планування та прогнозування; – розуміння, усвідомлення працівниками перспектив розвитку підприємства;
		– винахідливість керівника;	– властивості керівника; – особистісні характеристики.
		– усебічні досягнення в діяльності колективу.	– зміни, що відбуваються в суспільстві в системі господарювання; – зміни в житті та діяльності колективів.
5.	П. Друкер	—	<ul style="list-style-type: none"> – зовнішній: досягнення цілей організації; – внутрішній: використання ресурсів і оптимізація процесів в організації.
6.	І. Холл	– кількість розв’язаних проблем на одиницю часу.	—
7.	Л. Сватушко	—	<ul style="list-style-type: none"> – розробка прогнозів, програм, цілей, планів, завдань; – правила управління; – формальна організація; – прийняття рішень; – інформація; – листування; – особисті контакти; – робоче місце та кабінету; –обчислювальна та оргтех-ніка; – організація секретаріату.

Додаток Б

Анкета

Просимо Вас поділитися власним досвідом та проранжувати за рівнем ефективності від 1 до 6 (1 – найменш ефективний, 6 – найбільш ефективний) тренінги, що використовують у процесі підготовки менеджерів освіти. Проставте, будь ласка, бали у відведеному квадраті. Щоб уникнути неоднозначності в розумінні різновидів таких тренінгів, наводимо їх тлумачення. Дякуємо за співробітництво!

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) – застосовують для попередження та подолання конфліктів, створення сприятливого клімату в групах, навчання керівників і спеціалістів, що працюють з людьми.

Комунікативний тренінг – спрямований на розвиток умінь вступати в контакт, задавати питання, вести "малу розмову", стимулювати партнера до виявлення його позиції, слухати й розуміти, демонструвати партнеру, що його почули й зрозуміли, згладжувати емоційне напруження під час бесіди.

Бізнес-тренінг (або професійний тренінг) – має на меті розвиток навичок персоналу щодо успішного виконання професійних завдань, підвищення ефективності спільної діяльності, управлінських взаємодій.

Ассертивний тренінг – спрямований на подолання сором'язливості, розвиток здатності вільно та ясно висловлювати свої почуття й вимоги, бути впевненим у собі, вміти поводитися конструктивно, тактовно наполягати на власній позиції, реалізовувати зворотний зв'язок і разом із тим діяти переконливо для досягнення поставлених цілей.

Аутотренінг – має на меті підвищення емоційної усталеності, стабілізацію настрою й поведінкових реакцій, зниження тривожності, внутрішньої напруженості, розвиток здатності до самоконтролю і психофізіологічної мобілізації резервних можливостей організму.

Управлінський тренінг – передбачає розвиток стратегічного мислення, умінь управляти змінами та людьми (командами), а також формування навичок спілкування, навичок управління в крос-культурному й поліетнічному середовищі.

Додаток В

Результати експертного оцінювання ефективності тренінгів у магістерській підготовці майбутніх менеджерів освіти (експерти – викладачі)

Вид тренінгу	Соціально- психологіч- ний	Комуні- кативний	Бізнес- тренінг	Асертив- ний	Ауто- тренінг	Управлін- ський
Респондент						
1	3	2	6	5	4	1
2	3	4	5	2	1	6
3	4	5	2	3	1	6
4	4	6	3	2	1	5
5	5	4	1	3	2	6
6	2	4	3	5	1	6
7	6	3	4	2	1	5
8	3	4	5	1	2	6
9	6	5	4	2	3	1
10	3	4	2	1	5	6
11	3	1	4	2	5	6
12	4	3	5	2	1	6
13	4	5	3	2	1	6
14	5	4	1	2	3	6
15	4	5	3	1	2	6
16	5	4	3	2	1	6
Загальна сума балів	64	63	54	37	34	84
Середній бал	4,0	3,94	3,38	2,31	2,13	5,25

Додаток Г

**Результати експертного оцінювання
ефективності тренінгів у магістерській підготовці майбутніх
менеджерів освіти (експерти – магістранти)**

Вид тренінгу	Соціально- психологіч- ний	Комуні- кативний	Бізнес- тренінг	Асертив- ний	Ауто- тренінг	Управлін- ський
Респондент						
1	3	2	4	5	6	1
2	2	1	4	3	5	6
3	3	1	4	6	5	2
4	3	2	4	5	6	1
5	2	1	4	5	6	3
6	4	2	3	5	6	1
7	5	2	3	4	6	1
8	4	1	2	5	6	3
9	4	1	6	5	3	2
10	2	1	4	3	6	5
11	5	6	3	2	1	4
12	6	3	4	2	1	5
13	4	3	5	2	1	6
14	5	4	3	2	6	1
15	4	1	5	3	6	2
16	1	2	4	5	3	6
17	5	6	1	4	3	2
18	3	6	1	5	2	4
19	4	5	6	1	2	3
Загальна сума балів	69	50	70	72	80	58
Середній бал	3,63	2,63	3,68	3,79	4,21	3,05

Додаток Д

**Кількісні інтервали рівнів сформованості
особистісних характеристик професійної надійності менеджерів освіти**

№	Особистісні характеристики	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
		Інтервали		
1	Самоактуалізація	0 - 0,464	0,464 - 0,556	0,556 – 1
2	Прагнення до ризику та мотивація досягнення цілі й успіху	0 - 0,480	0,480 - 0,590	0,590 – 1
3	Гнучкість мислення	0 - 0,488	0,488 - 0,608	0,608 – 1
4	Професійно важливі якості	0 - 0,794	0,794 - 0,868	0,868 – 1
5	Стратегії та моделі поведінки подолання	0 - 0,613	0,613 - 0,685	0,685 – 1
6	Суб'єктивний контроль	0 - 0,591	0,591 - 0,709	0,709 - 1
7	Сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів	0 - 0,620	0,620 - 0,734	0,734 – 1
8	Здатність до самоуправління	0 - 0,571	0,571 - 0,757	0,757 – 1
9	Мотивація до запобігання невдач	0 - 0,481	0,481 - 0,597	0,597 – 1

Додаток Е

**Результати поосібного діагностування професійної надійності
магістрантів експериментальних груп на початку дослідно-
експериментальної роботи**

0,703	0,693	0,682	0,708	0,691	0,671	0,677	0,693	0,738	0,726
0,726	0,677	0,717	0,738	0,689	0,673	0,712	0,695	0,635	0,683
0,712	0,683	0,708	0,689	0,685	0,672	0,717	0,703	0,739	0,691
0,672	0,687	0,738	0,685	0,675	0,684	0,708	0,726	0,754	0,682
0,684	0,787	0,689	0,675	0,717	0,682	0,738	0,712	0,712	0,713
0,682	0,689	0,713	0,678	0,708	0,693	0,717	0,693	0,754	0,703
0,693	0,675	0,703	0,679	0,738	0,695	0,708	0,677	0,771	0,726
0,695	0,685	0,726	0,703	0,676	0,69	0,738	0,683	0,781	0,692
0,713	0,713	0,691	0,726	0,673	0,676	0,672	0,687	0,713	0,693
0,703	0,703	0,682	0,712	0,674	0,692	0,684	0,709	0,793	0,692
0,726	0,726	0,717	0,68	0,674	0,693	0,682			

Додаток 3

Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальних і контрольних груп на початку експерименту

Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	59	48	107	0,692
Кількість спостережень, менших за медіану	48	63	111	
Сума	107	111	218	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	52,51835	54,48165	107	Критеріальне значення
				1,571064
Кількість спостережень, менших за медіану	54,48165	56,51835	107	Табличне значення
				3,841459
Сума	107	111	218	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає

Додаток И

Зміст аутотренінгового блоку експериментальної тренінгової технології формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти

Тренінгова вправа	Метод	Особистісні характеристики, що формуються	Навчальна дисципліна
Тренінгова вправа 1 [12]	Тестування	Стратегії та моделі поведінки подолання	Техніка управління діяльності менеджерів освіти
Тренінгова вправа 2 «Тренування емоційної саморегуляції» [152: 464]	Сюжетно-рольова гра	Мотивація до запобігання невдач; здатність до самоуправління	
Тренінгова вправа 3 «Поважна вербалізація» [136]	Гра-інсценізація	Здатність до самоуправління; стратегії та моделі поведінки подолання	
Тренінгова вправа 4 «Вербалізація ознак експресії емоційних станів» [5]	Гра-інсценізація	Здатність до самоуправління; стратегії та моделі поведінки подолання	
Тренінгова вправа 5 «Невербальний вираз емоцій і «читання» за невербальними ознаками» [5]	Гра-інсценізація	Здатність до самоуправління; стратегії та моделі поведінки подолання	
Тренінгова вправа 6 «Розуміння емоційного стану партнера» [5]	Гра-інсценізація	Здатність до самоуправління; стратегії та моделі поведінки подолання	
Тренінгова вправа 7 «Словник емоцій» [136]	Гра-інсценізація	Здатність до самоуправління; стратегії та моделі поведінки подолання	

Тренінгова вправа 8 «Пастка-капкан» [137]	Гра-презентація	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація до запобігання невдач
Тренінгова вправа 9 «Що я хочу змінити? Яким я хочу стати?» [149]	SWOT-аналіз	Самоактуалізація
Тренінгова вправа 10 «Створення уявного сценарію поведінки в новій ролі» [149]	Гра-інсценізація	Самоактуалізація; стратегії та моделі поведінки подолання; здатність до самоуправління
Тренінгова вправа 11 «Розмова зі зміною позицій» [80]	Гра-презентація	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивації до запобігання невдач
Тренінгова вправа 12 «Я і стрес» [149]	Тестування	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивації до запобігання невдач
Тренінгова вправа 13 «Управління стресами» [149]	Гра-презентація	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивації до запобігання невдач

Додаток К

**Зміст асертивного тренінгового блоку експериментальної
тренінгової технології формування професійної
надійності майбутніх менеджерів освіти**

Тренінгова вправа	Метод	Особистісні характеристики, що формуються	Навчальна дисципліна
Тренінгова вправа 1 [152: 410]	Тестування	Здатність до са- моуправління; суб'єктивний контроль; само- актуалізація	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 2 «Діаг- ностика асерти- вності» [152: 410]	Тестування		
Тренінгова права 3 «Особис- тість як суб'єкт професійної ді- яльності» [152: 489]	Метод конкретних ситуацій	Професійно важ- ливі якості; само- актуалізація; мо- тивація досягнень цілі й успіху	Менеджмент в галузі освіти
Тренінгова права 4 «Аналіз професійно зна- чущих якостей особистості» [152: 490]	SWOT-аналіз		
Тренінгова права 5 «Іде- альна модель професіонала» [152: 490]	Тестування		
Тренінгова вправа 6 «Вга- дай, хто це?» [67]	Гра-презентація	Здатність до са- моуправління; стратегії та моде- лі поведінки по- долання	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 7 «Диску- сія» [67]	Гра-презентація	Суб'єктивний контроль; гнуч- кість мислення; стратегії та моделі поведінки	Менеджмент в галузі освіти

		подолання	
Тренінгова вправа 8 «Ассертивна суперечка» [12]	Управлінська гра	Суб'єктивний контроль; стратегії та моделі поведінки подолання; рухливість нервових процесів	Управління навчально-виховною діяльністю в закладах освіти
Тренінгова вправа 9 «Ассертивний захист своїх прав» [12]	Гра-інсценізація		
Тренінгова вправа 10 «Ассертивне прохання» [12]	Метод конкретних ситуацій		
Тренінгова вправа 11 «Ассертивна відмова» [12]	Гра-презентація		
Тренінгова вправа 12 «Тренінг упевненості» [149]	Метод конкретних ситуацій	Самоактуалізація; стратегії та моделі поведінки подолання; гнучкість мислення; здатність до самоуправління	
Тренінгова вправа 13 «Хочу, можу, повинен і це – я!» [137]	Гра-презентація	Здатність до самоактуалізації; мотивація досягнення цілі й успіху	
Тренінгова вправа 14 [32]	Гра-презентація		
Тренінгова вправа 15 «Професійна ідентичність» [137]	Гра-презентація	Самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху	Менеджмент в галузі освіти
Тренінгова вправа 16 «Карта подорожі» [32]	Гра-презентація	Самоактуалізація	
Тренінгова вправа 17 «Гідність, слабкість, можливість, загроза» [32]	Гра-презентація	Самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху; стратегії та моделі поведінки подолання	

Додаток Л

**Зміст соціально-психологічного тренінгового блоку
експериментальної тренінгової технології формування професійної
надійності майбутніх менеджерів освіти**

Тренінгова вправа	Метод	Особистісні характеристики, що формуються	Навчальна дисципліна
Тренінгова вправа 1 «Пове- дінковий порт- рет» [152: 102]	Гра-презентація	Стратегії та моделі поведінки подо- лання; суб'єктив- ний контроль; здатність до са- моуправління	Професійно-ко- мунікативна ді- яльність менед- жера освіти
Тренінгова вправа 2 «Визна- чення типового індивідуального стилю розв'язан- ня конфліктних ситуацій» [152: 392]	Тестування	Стратегії та моделі поведінки подо- лання; мотивація досягнення цілі й успіху	
Тренінгова вправа 3 «Вибір стратегій пове- дінки в конфлік- ті» [12]	Тестування	Стратегії та моделі поведінки подо- лання; здатність до самоуправлін- ня	
Тренінгова вправа 4 «Зрозу- мій іншого» [67]	Гра-презентація	Здатність до са- моуправління; суб'єктивний контроль	
Тренінгова вправа 5 [67]	Гра-презентація		
Тренінгова вправа 6 [90]	Гра-презентація	Стратегії та моде- лі поведінки по- долання; суб'єк- тивний контроль	
Тренінгова вправа 7 «Петер- бургська худож- ниця» [136]	Гра-презентація	Стратегії та моде- лі поведінки по- долання; гнуч- кість мислення	
Тренінгова вправа 8 «Аль- тернатива» [149]	Метод конкретних ситуацій	Стратегії та моде- лі поведінки по- долання; мотива-	

		ція до запобігання невдач	
Тренінгова вправа 9 «Аварія в людських стосунках» [149]	Метод конкретних ситуацій	Сратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; здатність до самоуправління; самоактуалізація	
Тренінгова вправа 10 «Запропоновані обставини та «якщо б» [149]	Метод конкретних ситуацій	Сратегії та моделі поведінки подолання; гнучкість мислення	
Тренінгова вправа 11 «Питання «Що якби» [32]	Метод конкретних ситуацій	Сратегії та моделі поведінки подолання; мотивація до запобігання невдач	
Тренінгова вправа 12 «Саморозвиток особистості в конфлікті» [31]	Гра-інсценізація	Сратегії та моделі поведінки подолання; здатність до самоуправління	
Тренінгова вправа 13 «Як подолати конфлікт» [31]	Гра-інсценізація		

Додаток М

**Зміст комунікативного тренінгового блоку
експериментальної тренінгової технології формування
професійної надійності майбутніх менеджерів освіти**

Тренінгова вправа	Метод	Особистісні характеристики, що формуються	Навчальна дисципліна
Тренінгова вправа 1 «Бар'єри комунікацій» [5]	Гра-презентація	Здатність до са- моуправління; гнучкість мис- лення	Українська мо- ва (науки, аналі- тичної сфери та управління)
Тренінгова вправа 2 «Оцінка у бесіді претен- дента на робоче місце» [152: 530]	Сюжетно-рольо- ва гра	Самоактуалізація; мотивація досяг- нення цілі й ус- піху; мотивація до запобігання невдач; професій- но важливі якості	Професійно-ко- мунікативна ді- яльність менед- жера освіти
Тренінгова вправа 3 «Дві обойми» [118: 21]	Гра-презентація	Гнучкість мис- лення; суб'єктив- ний контроль; самоактуалізація	Українська мо- ва (науки, аналі- тичної сфери та управління)
Тренінгова вправа 4 «Да- діалог» [67]	Гра-презентація	Суб'єктивний контроль; само- актуалізація	
Тренінгова вправа 5 «Ні- діалог» [67]	Гра-презентація		
Тренінгова вправа 6 «Гідна відповідь» [67]	Гра-інсценізація	Здатність до са- моуправління	
Тренінгова вправа 7 «Слу- хання» [67]	Гра-презентація	Здатність до са- моуправління; суб'єктивний контроль; гнуч- кість мислення	
Тренінгова вправа 8 «Мета- форична вербалі- зація» [136]	Гра-презентація	Стратегії та моде- лі поведінки по- долання; здат- ність до самоуп- равління	
Тренінгова	Гра-презентація	Суб'єктивний	

вправа 9 «Презентація компанії» [5]		контроль; самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху	
Тренінгова вправа 10 «Двобічна аргументація» [16]	SWOT-аналіз	Стратегії та моделі поведінки подолання	Професійно-комунікативна діяльність менеджера освіти
Тренінгова вправа 11 «Аргументація в парах» [16]	Сюжетно-рольова гра	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху	Українська мова (науки, аналітичної сфери та управління)
Тренінгова вправа 12 [18]	Гра-інсценізація	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху	Професійно-комунікативна діяльність менеджера освіти

Додаток Н

**Зміст бізнес-тренінгового блоку експериментальної
тренінгової технології формування професійної
надійності майбутніх менеджерів освіти**

Тренінгова вправа	Метод	Особистісні характеристики, що формуються	Навчальна дисципліна
Тренінгова вправа 1 «Риси і локус контролю особистості» [152: 278]	Тестування	Суб'єктивний контроль	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 2 «Визна- ення типів акцен- туацій собис- ості» [152: 281]	Метод конкрет- них ситуацій	Суб'єктивний контроль	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 3 «Неза- кінчені діалоги та ситуації» [152: 285]	Гра-інсценізація	Суб'єктивний контроль	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 4 «Розіг- рування ролі за ситуацією» [5]	Сюжетно- рольова гра	Стратегії та моде- лі поведінки по- долання; мотива- ція до запобіган- ня невдач; моти- вацію досягнення цілі й успіху; суб'єктивний ко- нтроль; гнучкість мислення	Стратегічне пла- нування та мар- кетинг в галузі освіти
Тренінгова вправа 5 «Озна- ка розподілу» [145]	Управлінська гра	Самоактуалізація; професійно важ- ливі якості	
Тренінгова вправа 6 «Рек- ламний ролик» [80]	Гра-презентація	Мотивація досяг- нення цілі й ус- піху; самоактуа- лізація	
Тренінгова вправа 7 [80]	Управлінська гра	Мотивація досяг- нення цілі й ус-	Основи фінансо- во-економічної

		піху; мотивація до запобігання невдач; самоактуалізація	діяльності в закладах освіти
Тренінгова вправа 8 «Контрольний лист умінь» [32]	Тестування	Самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 9 [32]	Гра-презентація	Самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху	
Тренінгова вправа 10 «Мотивація персоналу» [5]	Управлінська гра	Самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач	Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти
Тренінгова вправа 11 «Прийняття рішень» [36]	Управлінська гра	Самоактуалізація; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач	
Тренінгова вправа 12 «Відмова» [136]	Сюжетно-рольова гра	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач	Техніка управлінської діяльності менеджера освіти
Тренінгова вправа 13 «Психологія ділової презентації» [31]	Гра-презентація	Мотивація досягнення цілі й успіху	Управління соціально-педагогічними проектами
Тренінгова вправа 14 «Лідерство в підприємстві» [31]	Метод конкретних ситуацій	Професійно важливі якості	Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти
Тренінгова вправа 15 «Як організувати команду однодумців» [31]	Управлінська гра	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; мо-	

		тивація до запобі- гання невдач	
--	--	------------------------------------	--

Додаток П

**Зміст управлінського тренінгового блоку
експериментальної тренінгової технології формування
професійної надійності майбутніх менеджерів освіти**

Тренінгова вправа	Метод	Особистісні характеристики, що формуються	Навчальна дисципліна
Тренінгова вправа 1 «Проектування Інноваційного навчального закладу» [152: 566]	Гра-презентація	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація до запобігання невдач; мотивація досягнення цілі й успіху; гнучкість мислення; професійно важливі якості	Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти
Тренінгова вправа 2 «Розробка моделі діяльності навчального закладу» [83: 204]	Гра-презентація	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація досягнення цілі й успіху; професійно важливі якості	
Тренінгова вправа 3 «Алгоритм рішення управлінських проблем» [181: 36]	Управлінська гра	Гнучкість мислення; здатність до самоуправління	Техніка управлінської діяльності менеджерів освіти
Тренінгова вправа 4 «Ви – міністр освіти» [181: 58]	Метод конкретних ситуацій	Стратегії та моделі поведінки подолання; гнучкість мислення; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач	Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти
Тренінгова вправа 5 «Позиція навчального закладу в регіоні» [118: 23]	SWOT-аналіз	Суб'єктивний контроль; гнучкість мислення; стратегії та моделі поведінки по-	

		долання; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач	
Тренінгова вправа 6 [118: 23]	Баскет-метод	Стратегії та моделі поведінки подолання; гнучкість мислення; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач; суб'єктивний контроль	Техніка управління діяльності менеджерів освіти
Тренінгова вправа 7 «Створення матаплан-карти» [118: 24]	Метод конкретних ситуацій	Стратегії та моделі поведінки подолання; гнучкість мислення; мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація до запобігання невдач	Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти
Тренінгова вправа 8 «Версії» [137]	Метод конкретних ситуацій	Стратегії та моделі поведінки подолання; гнучкість мислення; суб'єктивний контроль	
Тренінгова вправа 9 «Суд над собою» [80]	Гра-інсценізація	Професійно важливі якості	Менеджмент у галузі освіти
Тренінгова вправа 10 «Внутрішні і зовнішні мотиви» [137]	Управлінська гра	Мотивація досягнення цілі й успіху	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 11 «Мотивація» [137]	Метод конкретних ситуацій	Мотивація досягнення цілі й успіху; здатність до самоуправління	Менеджмент у галузі освіти
Тренінгова вправа 12 «Проблеми управління»	Тестування	Мотивація досягнення цілі й успіху; мотивація	

[5]		до запобігання невдач	
Тренінгова вправа 13 «Професійний портрет» [137]	Гра-презентація	Здатність до самоактуалізації; мотивація досягнення цілі й успіху	Управління кар'єрою
Тренінгова вправа 14 «Поганий спеціаліст» [137]	Сюжетно-рольова гра	Мотивація до запобігання невдач	
Тренінгова вправа 15 «Помилки менеджера» [149]	Тестування	Стратегії та моделі поведінки подолання; мотивація до запобігання невдач; мотивація досягнення цілі й успіху; самоактуалізація; суб'єктивний контроль	Менеджмент у галузі освіти
Тренінгова вправа 16 «Відбіркове інтерв'ю» [5]	Управлінська гра	Мотивація досягнення цілі й успіху; суб'єктивний контроль	Стратегічне планування та маркетинг в галузі освіти

Додаток Р

Результати поосібного діагностування професійної надійності магістрантів експериментальних груп після дослідно- експериментальної роботи

0,703	0,812	0,681	0,708	0,691	0,791	0,676	0,780	0,737	0,725
0,725	0,856	0,717	0,738	0,688	0,788	0,711	0,786	0,635	0,716
0,711	0,854	0,707	0,688	0,685	0,671	0,717	0,798	0,739	0,708
0,672	0,829	0,737	0,834	0,675	0,730	0,708	0,794	0,753	0,682
0,867	0,786	0,688	0,839	0,716	0,724	0,737	0,788	0,789	0,712
0,839	0,689	0,712	0,854	0,708	0,730	0,716	0,790	0,795	0,703
0,820	0,730	0,703	0,678	0,738	0,724	0,707	0,716	0,793	0,834
0,801	0,725	0,725	0,703	0,731	0,835	0,797	0,708	0,799	0,839
0,866	0,712	0,690	0,835	0,725	0,839	0,791	0,686	0,774	0,854
0,837	0,702	0,681	0,839	0,794	0,853	0,797	0,709	0,792	0,732
0,850	0,726	0,716	0,854	0,788	0,693	0,790			

Додаток Т

Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальних і контрольних груп після експерименту

Таблиця Т.1

Експериментальні і контрольні групи після експерименту				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	67	42	109	0,716
Кількість спостережень, менших за медіану	40	69	109	
Сума	107	111	218	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	53,5	55,5	109	Критеріальне значення
				6,690326
Кількість спостережень, менших за медіану	53,5	55,5	109	Табличне значення
				3,841459
Сума	107	111	218	Висновок: гіпотезу відхилено, різниця значуща

Таблиця Т.2

Експериментальні групи до та після експерименту				
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	31	74	105	0,712
Кількість спостережень, менших за медіану	76	33	109	
Сума	107	107	214	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	52,5	52,5	105	Критеріальне значення
				17,60952
Кількість спостережень, менших за медіану	54,5	54,5	109	Табличне значення
				3,841459
Сума	107	107	214	Висновок: гіпотезу відхилено, різниця значуща

Таблиця Т.3

Контрольні групи до та після експерименту				
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	54	61	115	0,690
Кількість спостережень, менших за медіану	57	50	107	
Сума	111	111	222	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	57,5	57,5	115	Критеріальне значення
				0,426087
Кількість спостережень, менших за медіану	53,5	53,5	115	Табличне значення
				3,841459
Сума	111	111	222	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає

Додаток У

Результати поєдбаного діагностування ефективності магістрантів експериментальних груп після дослідно-експериментальної роботи

0,703	0,812	0,682	0,708	0,691	0,791	0,677	0,781	0,738	0,726
0,726	0,857	0,717	0,738	0,689	0,789	0,712	0,786	0,635	0,717
0,712	0,855	0,708	0,689	0,685	0,672	0,717	0,799	0,739	0,708
0,672	0,830	0,738	0,835	0,675	0,731	0,708	0,795	0,754	0,682
0,868	0,787	0,689	0,839	0,717	0,725	0,738	0,788	0,789	0,713
0,839	0,689	0,713	0,854	0,708	0,731	0,717	0,791	0,795	0,703
0,821	0,731	0,703	0,679	0,738	0,725	0,708	0,717	0,793	0,835
0,802	0,725	0,726	0,703	0,731	0,835	0,797	0,708	0,799	0,839
0,866	0,713	0,691	0,835	0,725	0,839	0,792	0,687	0,775	0,854
0,837	0,703	0,682	0,839	0,795	0,854	0,797	0,709	0,793	0,732
0,851	0,726	0,717	0,854	0,788	0,693	0,790			

