

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА



КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ТА МЕНЕДЖМЕНТУ ІМЕНІ І.А. ЗЯЗЮНА



РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Полтава - 2025

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 11 від 27.03.2025 р.)

Авторський колектив:

Бабенко І. В., Большая О. В., Бояринова І. О., Гриньова М. В., Гриньов Р. С., Дейкун М. П., Жданова-Неділько О. Г., Іщенко І. С., Кононец Н. В., Люлька Г. А., Мехед О. Б., Мехед Д. Б., Міщенко Н. В., Новописьменний С. А., Носко М. О., Петренко Л. М., Пивовар Н. М., Ткаченко А. В., Харченко Н. В., Школяр С. П.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, дійсний член (академік) НАПН України.

Загородня Алла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Мокляк Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2025. – 471 с.

ISBN 978-966-2538-87-8

У монографії розглядаються актуальні проблеми теорії та практики підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі у контексті ресурсно-орієнтованого навчання. Вивчення та узагальнення питань реалізації концепції ресурсно-орієнтованого навчання, ресурсно-орієнтованого підходу до проектування дидактичних систем, професійної підготовки майбутніх менеджерів, управління цифровізованим освітнім процесом, реалізації управлінських, цифрових технологій у вищій, фаховій передвищій, професійній (професійно-технічній) освіті надає можливість використати отримані наукові результати в педагогічній практиці, сприятиме глибшому пізнанню дидактичних процесів, цифрового управління освітніми проєктами, визначенню перспективних векторів удосконалення української системи освіти.

УДК 378.04:005.95:37

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.716>

ISBN 978-966-2538-87-8

© Колектив авторів, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Большая О. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІННОВАЦІЙ ТА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ	7
Бояринова І. ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	38
Гриньов Р. УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ІНТЕГРАЦІЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	72
Гриньова М., Кононець Н. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ МАГІСТРІВ У ПОЛТАВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА	110
Люлька Г. ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ВИМОГА ЧАСУ	156
Іщенко І., Кононець Н. ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК.....	212
Кононець Н. ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ЦИФРОВІЗАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ» У ПРОЦЕСІ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	245
Міщенко Н., Пивовар Н. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНОСТІ	282

Новописьменный С., Гриньова М., Кононец Н., Іщенко І.	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ У ПРОЦЕСІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....	317
Носко М., Дейкун М., Мехед О., Мехед Д. РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ З МЕТОЮ ІНТЕГРАЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ, БІОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА КІБЕРГІГІЄНИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З БІОЛОГІЇ ТА ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я.....	352
Ткаченко А., Жданова-Неділько О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	367
Харченко Н. ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ КАПІТАЛУ АКЦІОНЕРНИХ ТОВАРИСТВ НА РОЗВИТОК ЇХ ФІНАНСОВИХ ВІДНОСИН У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА	398
Школяр С., Бабенко І., Петренко Л. МАРКЕТИНГ В ОСВІТІ: ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	436
НАШІ АВТОРИ	469

**Автори несуть відповідальність за зміст і достовірність поданих матеріалів.*

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією, що спричиняє кардинальні зміни у всіх сферах людської діяльності, зокрема в освіті та професійній підготовці майбутніх фахівців. В умовах цифрової трансформації особливого значення набуває, зокрема, підготовка менеджерів, і насамперед освітніх менеджерів, здатних ефективно використовувати цифрові ресурси, приймати стратегічні рішення на основі аналізу великих масивів даних, адаптуватися до швидкоплинних змін професійного середовища та забезпечувати сталий розвиток організацій.

Важливою методологічною основою підготовки таких фахівців є концепція ресурсно-орієнтованого навчання (resource-based learning), яка передбачає цілеспрямоване залучення широкого спектру матеріально-технічних, інформаційних, інтелектуальних та цифрових ресурсів у процес навчання для підвищення його ефективності та формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності у цифровому соціумі. Теорія та практика реалізації ресурсно-орієнтованого навчання безпосередньо спрямована на формування компетентностей, необхідних для роботи у високотехнологічному, динамічному середовищі, де успіх менеджера значною мірою залежить від його здатності ефективно управляти ресурсами та використовувати сучасні цифрові технології.

Актуальність представлених у монографії досліджень є безумовною з огляду на необхідність теоретичного обґрунтування та практичної реалізації ресурсно-орієнтованого навчання у професійній підготовці не лише майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі, але й інших фахівців у закладах освіти.

Вивчення та узагальнення питань реалізації концепції ресурсно-орієнтованого навчання, ресурсно-орієнтованого підходу до проєктування дидактичних систем, професійної підготовки майбутніх менеджерів, управління цифровізованим освітнім процесом, реалізації управлінських, цифрових технологій у вищій, фаховій передвищій, професійній (професійно-технічній)

освіті надає можливість використати отримані наукові результати в педагогічній практиці, сприятиме глибшому пізнанню дидактичних процесів, цифрового управління освітніми проєктами, визначенню перспективних векторів удосконалення української системи освіти.

Автори колективної монографії зосередили увагу на визначенні концептуальних засад ресурсно-орієнтованого навчання, розробленні ефективних умов та моделей його впровадження у процесі професійної підготовки менеджерів, і зокрема – освітніх менеджерів, а також окреслили перспективи використання цифрових ресурсів в освітньому процесі та професійній діяльності.

Автори усвідомлюють, що ця монографія не вичерпує всіх науково-практичних проблем, пов'язаних із процесом формування конкурентоспроможного менеджера, вона є лише певним початковим доробком, нашим баченням можливостей організації освітнього процесу на засадах концепції ресурсно-орієнтованого навчання.

Видання пропонується до уваги науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, магістрантів, усіх, хто цікавиться проблемами ресурсно-орієнтованого навчання та професійної підготовки фахівців у цифровому освітньому просторі. Матеріали монографії будуть корисними і для працівників методичних кабінетів, закладів неперервної педагогічної освіти, керівників освітніх закладів, педагогів закладів фахової передвищої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти та ін. Вони можуть використовуватися для розробки освітніх програм, підручників, навчальних посібників, дистанційних курсів, для підготовки тренінгів, воркшопів, освітніх проєктів та створення цифрового навчального контенту.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІННОВАЦІЙ ТА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ

Анотація. Взаємозв'язок інновацій та проєктної діяльності в сфері освіти є важливим фактором для розвитку сучасної освітньої системи. Інноваційні підходи в освітньому процесі сприяють вдосконаленню методик навчання, покращенню якості освіти та підготовці учнів до викликів швидко змінюваного світу. Проєктна діяльність, в свою чергу, є ефективним інструментом реалізації інновацій, адже вона дозволяє інтегрувати нові ідеї та технології в освітній процес через конкретні проєкти, які забезпечують глибоке занурення учасників у навчальний матеріал. Важливою складовою є розвиток критичного мислення, креативності та здатності до вирішення реальних проблем через роботу над проєктами. Завдяки інноваціям, сучасні технології, такі як цифрові платформи та інтернет-ресурси, інтегруються в освітній процес, дозволяючи студентам і викладачам долати традиційні бар'єри навчання. У цьому контексті проєктна діяльність стає важливим механізмом адаптації новітніх технологій до класичної освітньої моделі, що сприяє підвищенню мотивації учнів та викладачів. Проєкти в освіті можуть мати різноманітні форми, від дослідницьких до практичних, і дають можливість застосувати знання на практиці. Такі підходи значно підвищують рівень активності студентів і формують у них навички, необхідні для успішної кар'єри в майбутньому. Інноваційний підхід до організації проєктної діяльності в освіті дозволяє не тільки покращити якість навчання, але й сприяє розвитку нових педагогічних стратегій. Застосування інноваційних методів навчання, таких як інтерактивні заняття, перевернуте навчання та гейміфікація, допомагає зробити навчання більш цікавим та ефективним. Проєкти також дозволяють студентам працювати в команді, розвивати лідерські

якості, комунікабельність і здатність до колективної роботи. У свою чергу, це має позитивний вплив на їхнє майбутнє професійне становлення, оскільки сьогоденні робочі середовища часто вимагають від працівників високих рівнів співпраці та взаємодії. Крім того, поєднання інновацій і проєктної діяльності в освіті дозволяє активно включати різні форми зворотного зв'язку та оцінювання, що значно підвищує ефективність навчального процесу. Уміння оцінювати та коригувати свою діяльність є важливою складовою розвитку самостійного мислення учнів. Інновації у проєктній діяльності також сприяють розвитку міждисциплінарних зв'язків, дозволяючи студентам застосовувати знання з різних галузей для вирішення комплексних завдань.

Не менш важливим аспектом є те, що інновації та проєктна діяльність допомагають оптимізувати навчальний процес, зменшуючи традиційний обсяг теоретичних занять і даючи більшу увагу практичним заняттям, що дає можливість учням краще засвоювати матеріал через практичне застосування знань. Вони також дозволяють формувати у студентів уміння самостійно шукати інформацію, аналізувати та критично оцінювати отримані результати, що є важливими навичками у сучасному світі.

Оскільки освітні інновації є динамічним процесом, який постійно змінюється в залежності від потреб суспільства та технологічного прогресу, проєктна діяльність виступає як один з найефективніших способів для впровадження нововведень у навчання. Завдяки проєктному підходу можливе створення гнучких навчальних програм, які можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб учнів та вимог сучасного ринку праці. Підсумовуючи, можна стверджувати, що інтеграція інновацій у проєктну діяльність в сфері освіти відкриває нові горизонти для розвитку сучасної педагогіки і дає учням можливість ефективно готуватися до викликів майбутнього.

Ключові слова: інновації, проєктна діяльність, освітній процес, технології, креативність, мотивація, навчальні методи.

Освітня сфера сьогодення зосереджується на активному впровадженні інноваційних методів і проєктної діяльності як ключового інструменту педагогіки. Такий підхід сприяє динамічному розвитку системи освіти, залучаючи студентів до активного пізнання через дослідження та практичне вирішення актуальних проблем.

Інноваційний розвиток економіки України спричинив масштабну модернізацію всіх сфер, зокрема й освіти. Активне впровадження сучасних технологій у навчальний процес стало природним наслідком нових підходів до організації освіти. Стрімкий прогрес інноваційних методів і технологій визначив вектор освітніх реформ, що охопили всі рівні навчання.

Заклади освіти, які інтегрують передові наукові досягнення у свою діяльність є важливими елементами у трансформації освітньої системи та сприяють розвитку інноваційного середовища. Вони стають осередками змін, що формують нову якість навчання та управління освітою. Глибокі трансформації, спричинені новою економічною стратегією України, охопили всі сфери суспільного життя, зокрема й освіти. Швидке впровадження передових технологій у навчальний процес стало невід'ємною частиною сучасної освітньої парадигми. Заклади, що застосовують інноваційні підходи, відіграють ключову роль у модернізації освітньої системи.

Інновації та проєктна діяльність у сфері освіти є важливими чинниками модернізації освітньої системи, спрямованої на підвищення якості навчання та виховання. Інноваційні методики впроваджуються через різноманітні освітні проєкти, що дозволяє вдосконалювати навчальний процес, роблячи його більш ефективним та адаптивним до сучасних викликів. Використання інновацій у проєктній діяльності сприяє створенню нових форм і методів навчання, що відповідають вимогам часу та забезпечують інтеграцію технологій у освітній простір. Зокрема, цифрові інструменти, штучний інтелект та адаптивні технології стають невід'ємною частиною освітніх ініціатив, дозволяючи персоналізувати навчальний процес і зробити його більш гнучким.

Проектна діяльність є ефективним способом впровадження інновацій, оскільки дозволяє застосовувати теоретичні знання на практиці, розвиває навички критичного мислення, командної роботи та самостійного прийняття рішень. Проекти в освіті можуть бути як короткостроковими, так і довготривалими, спрямованими на розв'язання конкретних проблем або вдосконалення певних аспектів навчального процесу. Успішна реалізація освітніх проєктів вимагає інтеграції сучасних педагогічних підходів, таких як STEM-освіта, проблемно-орієнтоване навчання та цифрова педагогіка. Крім того, впровадження інновацій через проєктну діяльність сприяє розвитку компетентнісного підходу в освіті, що є важливим для підготовки студентів до реального життя та професійної діяльності.

Інноваційні технології в освіті також впливають на зміну ролі вчителя, який стає не лише джерелом знань, а й модератором навчального процесу, консультантом і наставником. Впровадження інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій та інших цифрових рішень дозволяє створювати більш динамічне освітнє середовище, де студенти можуть навчатися у своєму темпі та отримувати доступ до найактуальніших знань. Використання проєктного підходу дозволяє забезпечити інтеграцію різних дисциплін, формуючи міжпредметні зв'язки та сприяючи глибшому розумінню навчального матеріалу. Крім того, проєктна діяльність стимулює творче мислення, що є важливим для формування інноваційного потенціалу студентів.

Термін «інновація» походить з латини й означає оновлення, зміну або впровадження чогось нового. У педагогічній сфері це поняття трактується як впровадження нових підходів, що сприяють покращенню навчально-виховного процесу та його результатів.

Інновації в освіті можна розглядати як динамічний процес, що передбачає зміни в системі навчання та відповідні дії, а також як кінцевий продукт цих змін. Педагогічні інноваційні технології як процес передбачають цілеспрямоване, систематичне та поступове впровадження у практику новаторських методів,

прийомів і засобів навчання, що охоплюють усі етапи освітнього процесу—від постановки цілей до досягнення очікуваних результатів [10].

Під поняттям інновацій в освіті розуміють створення та вдосконалення навчальних програм, виховних методик, психолого-педагогічних технологій та управлінських стратегій, які суттєво підвищують ефективність навчального процесу. Вони передбачають розробку сучасних освітніх систем, удосконалення методик викладання й управління, а також нові підходи до формування особистості відповідно до викликів часу.

Інноваційна діяльність зародилася на основі досягнень таких наук, як управління, економіка, психологія, педагогіка та соціологія, які сприяли формуванню теоретичних засад і накопиченню позитивного досвіду щодо творчої активності особистості та науково-технічного прогресу.

У сфері освіти, залежно від функціональних обов'язків і ролі в управлінському процесі, виділяють три основні категорії менеджерів. До першої належать директор і його заступники, які згідно зі статутом школи здійснюють керівництво закладом загальної середньої освіти. Друга група об'єднує керівників методичних і творчих спільнот педагогів. Третю категорію становлять викладачі, які організовують навчально-пізнавальну діяльність студентів, що є важливим результатом освітнього процесу.

Однією з визначальних характеристик педагога, що впливає на його професійну успішність, є готовність до впровадження інновацій. Ефективна взаємодія всіх трьох груп управлінців у закладі освіти забезпечує позитивні результати, які значною мірою визначаються індивідуальним стилем керівництва. Він являє собою систему взаємопов'язаних дій керівника, що використовуються ним як управлінцем-професіоналом для досягнення управлінських цілей [15].

Інновація є результатом процесу нововведень, проте деякі дослідники обмежують це поняття виключно створенням нового, не включаючи до нього етапи впровадження, застосування та поширення освітніх інновацій. Водночас

поняття «освітня інновація» слід розглядати як цілісну систему, що охоплює всі етапи її життєвого циклу. До інноваційних процесів у сфері освіти належать пошук ідей для інновацій, розробка нових педагогічних рішень та інструментів, адаптація інновацій освітньою спільнотою завдяки відповідній теоретичній, методичній і психологічній підготовці, впровадження та практичне використання інновацій, а також постійний аналіз їхньої ефективності та подальше масштабування. Будь-яке нововведення вимагає чіткого плану реалізації та оцінки результатів його впровадження в конкретних умовах. В освітньому середовищі запровадження інновацій передбачає створення «інноваційного проєкту», як комплексу нормативних документів, що регламентують процедуру та заходи для розробки та впровадження нововведень. «Інноваційний продукт» в освіті може охоплювати широкий спектр елементів: концепції, теоретичні підходи, освітні системи та моделі, методики, технології, методи, прийоми та форми організації навчального процесу, а також засоби його забезпечення [15].

Стрімкий розвиток штучного інтелекту суттєво впливає на освітню сферу, відкриваючи нові можливості для навчання. Від адаптивних навчальних програм до розумних віртуальних асистентів ШІ активно трансформує підходи до освіти, роблячи їх більш персоналізованими та ефективними.

Сьогодні майже кожен педагог знайомий із потенціалом штучного інтелекту. Згідно з дослідженнями, семеро з десяти освітян хоча б раз за останні пів року тестували інструменти на основі ШІ. Загалом 76% опитаних викладачів використовували такі технології, і половина з них відзначила позитивний досвід взаємодії [9].

Штучний інтелект уже активно застосовується в освіті, покращуючи навчальний процес у кількох ключових напрямках:

- персоналізоване навчання: ШІ аналізує успішність студента, адаптуючи матеріали та завдання до його індивідуальних потреб. Він

також створює персоналізовані плани навчання та рекомендує корисні освітні ресурси.

- автоматизація завдань: Системи ІІІ перевіряють тести, генерують звіти про успішність і надають миттєвий зворотний зв'язок, дозволяючи вчителям зосередитися на взаємодії із здобувачами освіти.
- підтримка здобувачів освіти з особливими потребами: ІІІ допомагає створювати адаптовані навчальні плани, використовує голосові помічники для підтримки та забезпечує програмне читання текстів для тих, хто має труднощі з читанням або зором.
- інклюзивне навчання: Технології ІІІ перекладають матеріали різними мовами, адаптують контент до потреб усіх студентів і створюють навчальні ресурси, що відображають культурну різноманітність.
- оцінювання та аналітика: ІІІ автоматично оцінює письмові роботи, забезпечує персоналізований зворотний зв'язок і аналізує дані для вдосконалення навчального процесу [10].

Цифрові платформи є потужним інструментом для покращення доступності, гнучкості та ефективності освіти, адже вони створюють інтерактивне та адаптивне середовище для навчання, яке постійно оновлюється, аби відображати останні досягнення у різних галузях. На таких платформах можна розміщувати різноманітні навчальні матеріали, зокрема відео, інтерактивні симуляції та актуальні оновлення в реальному часі, що забезпечує студентам доступ до найновішої інформації та практик [7].

Цифрові платформи підтримують персоналізоване навчання, враховуючи індивідуальні потреби та вподобання здобувачів освіти. Завдяки адаптивним алгоритмам та аналізу даних, вони можуть оцінити сильні та слабкі сторони студентів, створюючи індивідуальні навчальні траєкторії, що підвищують мотивацію та ефективність навчання. Платформи дозволяють їм навчатися у

зручному для них темпі, сприяючи навчанню протягом усього життя. Вони також заповнюють розрив між теорією та практикою, пропонуючи віртуальні симуляції, проєкти та стажування, що допомагають студентам здобути практичний досвід та підвищити шанси на успішне працевлаштування.

Сучасна освіта стрімко змінюється завдяки інтерактивним та імерсивним технологіям, які роблять навчальний процес більш гнучким, ефективним і цікавим. Інтерактивні засоби дозволяють студентам активно взаємодіяти з навчальним контентом через сенсорні панелі, цифрові платформи та спеціалізоване програмне забезпечення. Такі технології сприяють візуалізації складних тем, адаптації матеріалу під індивідуальні потреби та розвитку критичного мислення. Наприклад, інтерактивні дошки дають змогу вчителям і студентам спільно працювати над інформацією, створювати діаграми, аналізувати результати та проходити тестування в реальному часі, що покращує засвоєння знань і підвищує інтерес до навчання.

Імерсивні технології – це сучасні цифрові рішення, що дозволяють людині повністю зануритися у штучно створене середовище, забезпечуючи ефект присутності та можливість взаємодії з віртуальним простором. Головна їхня мета – створення максимально реалістичного досвіду, який стимулює різні органи чуття, зокрема зір, слух і тактильні відчуття, що сприяє глибшому сприйняттю інформації.

До цієї групи технологій належать такі рішення, як:

- віртуальна реальність (VR) – забезпечує повне занурення у цифровий світ, дозволяючи користувачам взаємодіяти з віртуальними об'єктами за допомогою спеціальних гарнітур, таких як VR-окуляри чи шоломи.
- доповнена реальність (AR) – накладає цифрові елементи на реальний світ, доповнюючи фізичне середовище інтерактивними об'єктами.

- змішана реальність (MR) – поєднує можливості VR та AR, дозволяючи взаємодіяти як із реальними, так і з віртуальними елементами одночасно.
- розширена реальність (XR) – охоплює всі форми цифрової взаємодії, включаючи VR, AR і MR.
- 360-градусні відео – створюють ефект присутності, дозволяючи користувачам оглядати простір навколо себе у форматі панорамного відео.
- голографічні технології – формують тривимірні зображення, що виглядають реалістично без потреби у спеціальних пристроях.
- телеприсутність (Telepresence) – забезпечує віддалене управління та взаємодію через технології відеозв'язку та сенсорні пристрої.
- тактильні технології (Haptics) – додають фізичні відчуття до цифрового досвіду, дозволяючи користувачам "відчувати" об'єкти у віртуальному світі через вібрації або зміну тиску.

Зокрема, віртуальна реальність створює альтернативний цифровий простір, у якому користувач повністю ізольований від реального світу. Завдяки спеціальному обладнанню, такому як VR-шоломи та контролери, людина може не лише спостерігати за віртуальним середовищем, а й взаємодіяти з ним, що відкриває широкі можливості для навчання, розваг, медицини та інших сфер.

Імерсивні технології, серед яких віртуальна (VR) та доповнена реальність (AR), виводять освіту на новий рівень, забезпечуючи ефект глибокого занурення в навчальний процес. VR відкриває можливість опинитися в повністю змодельованому цифровому середовищі, де студенти можуть тренувати професійні навички, проводити наукові дослідження чи подорожувати у просторі та часі. Це особливо корисно для медичних спеціальностей, де майбутні лікарі можуть відпрацьовувати складні маніпуляції без загрози для пацієнтів, а також для інженерів, які отримують змогу створювати та випробовувати віртуальні моделі будівельних конструкцій. AR, у свою чергу, накладає цифрові

елементи на реальний світ, що значно покращує розуміння матеріалу завдяки інтерактивним 3D-моделям, анімаціям і підказкам. Такий підхід особливо ефективний у технічних науках, природничих дисциплінах та творчих сферах [8].

Комбінація інтерактивних та імерсивних рішень у навчальному процесі підвищує рівень залученості студентів, розширює можливості для практичного навчання та сприяє розвитку головних навичок, зокрема творчого мислення, адаптивності та технологічної обізнаності. Ці сучасні методи не лише урізноманітнюють освітній процес, а й допомагають студентам краще підготуватися до реалій сучасного світу, надаючи їм конкурентні переваги у майбутній кар'єрі.

Проектно-орієнтоване навчання – це сучасний освітній підхід, що поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю. Його суть полягає у виконанні завдань, спрямованих на вирішення актуальних проблем, що допомагає студентам не лише засвоювати матеріал, а й вчитися аналізувати, приймати рішення та працювати в команді. Виконуючи проекти, учасники освітнього процесу застосовують отримані знання в реальних ситуаціях, що сприяє формуванню аналітичного мислення та креативності. Такі завдання можуть бути індивідуальними або груповими, що дозволяє студентам розвивати комунікативні навички та ефективну взаємодію [19; 20].

Першим етапом роботи над проектом є вибір теми та визначення ключової проблеми для дослідження. Далі формулюються мета, завдання й очікувані результати, що допомагає структурувати процес роботи. Велика увага приділяється збору, аналізу та систематизації інформації, що розвиває навички критичного мислення. Наступний крок – планування та розподіл обов'язків, що вчить учасників правильно організовувати роботу та керувати часом. Виконання проекту передбачає активну взаємодію, обговорення альтернативних рішень та їх практичну реалізацію.

Фінальним етапом є презентація результатів, яка може бути представлена у формі доповіді, мультимедійного проєкту, макету чи навіть прототипу. Важливою складовою є рефлексія, під час якої аналізуються досягнення, труднощі та шляхи вдосконалення. Проєктне навчання активно використовується в різних дисциплінах – від точних наук до мистецтва й соціальних досліджень.

Цей метод сприяє формуванню відповідальності та ініціативності, оскільки студенти вчаться самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за результат. В умовах сучасного технологічного прогресу та змін у сфері праці така система підготовки допомагає молоді адаптуватися до викликів майбутнього. Студенти мотивовані до навчання, оскільки вони бачать практичну користь від власних досліджень та розробок.

Викладачі у проєктному навчанні виконують роль наставників, які допомагають спрямовувати студентів, підтримують їх у вирішенні складних завдань та стимулюють до самостійного пошуку знань. Такий підхід також сприяє інтеграції знань з різних сфер, адже робота над проєктом часто потребує міждисциплінарного підходу.

У сучасному освітньому середовищі цей метод ефективно поєднується з цифровими технологіями, оскільки студенти можуть використовувати онлайн-ресурси, спеціалізоване програмне забезпечення та віртуальні платформи для реалізації своїх проєктів. Оцінювання в такій системі навчання базується не тільки на кінцевому результаті, а й на активності учасників, їхній залученості та внеску в спільну роботу.

Проєктний підхід формує у студентів навички дослідження, управління ресурсами та ефективної організації часу, що є важливими для майбутньої професійної діяльності. Він також дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного учасника, адже кожен може виконувати ту роль у команді, яка відповідає його здібностям та інтересам.

Застосування цього методу в освітньому процесі допомагає формувати у здобувачів освіти самостійність, аналітичне мислення та здатність до навчання протягом усього життя. Проєктна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок, вміння вести переговори, розподіляти обов'язки та продуктивно співпрацювати.

Проєктний метод навчання має унікальні характеристики, які сприяють глибокому залученню студентів у навчальний процес та їхньому всебічному розвитку. Розуміння цих особливостей допомагає не лише ефективно застосовувати цей підхід, а й усвідомлювати його значний вплив на освітнє середовище. Проєктні завдання орієнтовані на вирішення актуальних проблем, що робить навчання більш практичним і наближеним до життєвих ситуацій. Це дозволяє здобувачам освіти зрозуміти, як отримані знання використовуються на практиці, усуваючи розрив між теорією та її реальним застосуванням.

Проєктна діяльність часто передбачає роботу в групах, що сприяє розвитку навичок співпраці та комунікації. Така взаємодія моделює умови професійного середовища, де ефективна командна робота є ключовою. Проєкти охоплюють кілька предметних областей, допомагаючи студентам бачити взаємозв'язки між різними сферами знань. Це сприяє комплексному сприйняттю інформації та формуванню цілісного бачення навчального матеріалу.

Важливість у проєктному навчанні надається не тільки кінцевому результату, а й самому процесу виконання завдань. Здобувачі освіти проходять етапи планування, реалізації та аналізу своєї роботи, що розвиває у них навички управління проєктами та самостійної організації діяльності. Цей підхід стимулює студентів до самостійного пошуку інформації, постановки запитань та прийняття рішень. Вони вчаться не лише засвоювати матеріал, а й критично його осмислювати, що підвищує рівень мотивації та сприяє розвитку незалежного мислення. Проєктне навчання передбачає регулярний аналіз виконаної роботи та отримання зворотного зв'язку. Замість традиційного оцінювання наприкінці курсу здобувачі освіти отримують можливість удосконалювати свої навички

впродовж усього процесу навчання. Окрім засвоєння академічних знань, проєктне навчання спрямоване на розвиток критичного мислення, вміння вирішувати проблеми, ефективно комунікувати та адаптуватися до нових умов. Ці навички є необхідними для успішної професійної діяльності в сучасному світі. Таким чином, метод проєктного навчання є потужним інструментом, що готує здобувачів освіти до реальних викликів, навчаючи їх працювати самостійно та в команді, аналізувати інформацію та застосовувати знання на практиці.

Сучасний світ стрімко цифровізується, і розвиток ІТ-технологій кардинально змінює освітній процес. Дистанційне навчання, інтерактивні методики, вебіари, відеоконференції та інші форми комунікації вже стали буденною реальністю. Хоча дослідження інтерактивного навчання та відповідних цифрових сервісів активно розвиваються, питання організації спільної роботи всіх учасників освітнього процесу все ще недостатньо висвітлене.

Сучасні навчальні заклади прагнуть впроваджувати технології, що сприяють ефективній командній роботі, продуктивній комунікації та оперативній роботі з інформацією. Окрім традиційного програмного забезпечення для навчання, варто звернути увагу на інструменти управління, адаптовані з інших сфер. Яскравим прикладом є Trello – система управління проєктами, яка спочатку використовувалася у бізнесі та виробництві, стала популярною в ІТ-індустрії, а згодом завдяки своїй універсальності знайшла застосування й в освіті.

Trello може слугувати як доповненням, так і альтернативою освітнім платформам на кшталт Moodle чи Google Classroom. Його функціонал дозволяє створювати широкий набір інструментів для навчального процесу: розробляти електронні посібники та методичні матеріали, формувати масштабні мультимедійні бази даних з будь-якої дисципліни, а також ефективно контролювати виконання завдань і дотримання дедлайнів [12].

Віртуальна дошка Padlet надає можливість для створення інтерактивних просторів, де користувачі можуть об'єднувати різноманітні формати контенту, включаючи текст, зображення, відео, гіперпосилання та аудіозаписи. Розташування елементів на дошці здійснюється шляхом їх вільного переміщення за допомогою курсора. Ця платформа інтегрується з широким спектром освітніх інструментів, таких як Google Drive, YouTube та Microsoft Office, що значно розширює її функціональні можливості.

Однією з ключових переваг Padlet є його кросплатформеність, що забезпечує доступність з будь-якого пристрою, незалежно від типу, будь то комп'ютер, планшет або смартфон. Це сприяє безперервному доступу до навчальних матеріалів та можливості співпраці в режимі реального часу, незалежно від місця знаходження. Крім того, платформа надає гнучкі налаштування конфіденційності, дозволяючи створювати як публічні, так і приватні дошки, захищені паролем або доступні лише для певних користувачів.

Padlet є потужним інструментом для організації командної роботи між студентами, викладачами та іншими учасниками освітнього процесу. Він сприяє створенню спільних проектів, обговоренню завдань, обміну ідеями та отриманню зворотного зв'язку в реальному часі. Інтерактивні дошки сприяють швидкому обміну думками, що підвищує ефективність навчання. Крім того, Padlet може використовуватися для проведення групових дискусій, де кожен учасник може додавати свої коментарі, відповідати на запитання або обговорювати тему, що сприяє розвитку критичного мислення та комунікативних навичок.

Платформа також дозволяє організовувати контроль за виконанням завдань, оцінювати прогрес студентів та надавати зворотний зв'язок. Викладачі можуть створювати дошки для збору студентських робіт, відстежувати їхні досягнення та надавати рекомендації. Це значно спрощує процес моніторингу успішності студентів, особливо в умовах дистанційного навчання, де особистий контакт обмежений. Онлайн-платформи є привабливими для вищих навчальних

закладів не лише завдяки відкритому коду, але й завдяки широкому набору інструментів, які допомагають організовувати навчальний процес. Використання таких технологій дозволяє ефективно проводити навчання на дистанційній основі та створює значні можливості для розвитку у студентів навичок самостійного здобуття знань. Завдяки механізму порівняння, студенти можуть здійснювати самодіагностику та взаємодіяти з іншими учасниками, базуючись на знаннях, отриманих у процесі спільної роботи. Залучення студентів до виконання практичних завдань дистанційно сприяє розвитку їхньої здатності до самоосвіти, самодисципліни та вміння співпрацювати в професійному середовищі [16].

Інновації в освітній діяльності спрямовані на постійне удосконалення методів і засобів для розв'язання різноманітних дидактичних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців. Це включає гармонійне поєднання традиційних методів з результатами творчих пошуків, впровадження прогресивних підходів до навчання, а також оригінальних педагогічних ідей і форм організації освітнього процесу. Ключовим аспектом є узгодження технологічних та людських складових інноваційної трансформації вищої освіти. Висока ефективність технологій досягається лише при їх оптимальному використанні в навчальному процесі. Науковці як вітчизняні, так і зарубіжні мають різні підходи до трактування терміну «змішане навчання». Його часто описують як «комбіноване» або «гібридне» навчання, що зумовлено особливостями перекладу з англійської слова «blend» – «змішувати», «поєднувати» тощо. Змішане навчання є інтерактивним процесом, спрямованим на активну взаємодію між учасниками навчання, де широко використовуються інформаційно-комп'ютерні технології. Воно поєднує традиційні підходи з дистанційними, реалізуючи навчання як синхронно, так і асинхронно, як у класі, так і поза його межами. Особлива увага в змішаному навчанні приділяється ефективному розподілу навчальних матеріалів (онлайн і офлайн), проведенню практичних занять, оцінці досягнень студентів і підтримці з боку викладача.

Головною метою змішаного навчання є синтез переваг традиційного і дистанційного навчання, створення гнучкого навчального середовища, в якому студенти можуть організувати навчальний процес зручним для себе способом, а викладач надає основні пояснення, залишаючи можливість для самостійної роботи та проведення консультацій як у реальному, так і в онлайн форматах [18].

Інноваційні підходи в освіті сприяють розвитку нових форм навчання, що дозволяють підвищити ефективність освітнього процесу та краще відповідати на виклики сучасного світу. Одним з таких підходів є змішане навчання, яке поєднує традиційні методи з використанням сучасних технологій, дозволяючи студентам працювати як в класі, так і поза його межами через онлайн-ресурси. Цей спосіб навчання забезпечує гнучкість і персоналізацію, дозволяючи кожному здобувачу освіти вибирати оптимальний темп та формат роботи, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Інновацією в освіті є також технологія проблемного навчання, яка орієнтована на розвиток критичного мислення студентів. Вона передбачає створення проблемних ситуацій, в яких студенти повинні самостійно знайти рішення, активно працюючи над розв'язанням завдання. Це навчання розвиває не лише знання, а й вміння аналізувати, аргументувати та приймати обґрунтовані рішення, що є важливими навичками для майбутньої професійної діяльності. Основою цієї технології є використання проблемних ситуацій, які створюють умови, схожі на дослідницьку діяльність, за допомогою яких здобувачі освіти активно залучаються до навчального процесу. Розв'язання таких ситуацій спонукає студентів самостійно шукати необхідні знання та інформацію та стає активним учасником навчання, а сама проблема може бути як частковою - коли викладач визначає задачу, так і повною – коли студент самостійно формулює проблему. Перевагами цього підходу є не тільки глибше засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток творчих здібностей у вирішенні реальних проблем. Такий метод дає можливість здобувачам освіти отримати цінний досвід, пов'язаний з постановкою та вирішенням проблемних завдань.

Основні етапи цього процесу включають: створення проблемної ситуації; аналіз ситуації та усвідомлення сутності проблеми; формулювання конкретної навчальної задачі; пошук можливих шляхів вирішення проблеми шляхом висування гіпотези; доказ або спростування гіпотези; перевірка результатів і правильності рішення; узагальнення отриманих висновків [17].

Фреймова технологія навчання є ще одним інноваційним підходом, що організує навчальний матеріал у вигляді схематичних структур. Завдяки фреймам студенти краще усвідомлюють логіку та взаємозв'язок між різними частинами інформації, що полегшує її сприйняття і запам'ятовування. Цей метод дозволяє систематизувати знання та сприяє глибшому розумінню матеріалу. У дидактиці під фреймом розуміють метод організації повторення навчального матеріалу (концептуального змісту) та навчального часу (сценарію), який застосовується в дисциплінах, де є повторювані основні елементи знань. Термін «фрейм» походить від англійського слова, яке означає «рама» або «каркас». Мета фреймових технологій полягає у впорядкуванні та організації інформації для полегшення її розуміння, обробки та використання в різних сферах. Основні завдання цих технологій включають:

- покращення розуміння інформації: фреймові технології допомагають структурувати складні дані, роблячи їх доступними та зрозумілими для користувачів. Вони дозволяють створювати концептуальні карти, діаграми, схеми, які полегшують сприйняття складних понять студентами;
- покращення організації даних: завдяки фреймовим технологіям дані можна організувати у зручні для пошуку та використання структури, що спрощує доступ і управління інформацією;
- підвищення ефективності прийняття рішень: фрейми дозволяють організувати інформацію таким чином, щоб можна було ефективно вивчати альтернативи та приймати обґрунтовані рішення;

- збільшення інтерактивності: фреймові технології забезпечують створення інтерактивних додатків та веб-сайтів, що стимулюють активну взаємодію користувачів з інформацією. Вони використовуються для розробки навчальних матеріалів, інтерфейсів і багатьох інших застосувань;
- персоналізація навчання: ці технології дозволяють педагогам адаптувати навчальний процес до потреб кожного студента. Вони допомагають створювати індивідуальні навчальні шляхи, що дозволяють студентам вчитися за власним темпом і виконувати завдання, що відповідають їхнім потребам;
- моделювання навчального процесу: фреймові технології надають можливість педагогам створювати навчальні сценарії та моделювати навчальні ситуації, що сприяє впровадженню нових підходів і методик у процес навчання;
- оцінювання та звітність: фреймові технології допомагають створювати системи для оцінки та звітності, що дають змогу відстежувати прогрес студентів і ефективність навчального процесу [13].

Ігрові технології в навчальному процесі є інновацією, яка робить навчання більш інтерактивним і мотивуючим. Використання рольових ігор, симуляцій та інших інтерактивних форм допомагає студентам відчувати реальні умови професійної діяльності, а також розвивати навички командної роботи, критичного мислення і прийняття рішень. Ігри також знижують рівень стресу і дозволяють студентам більш ефективно засвоювати нові знання та вміння. Застосування цього підходу до навчання вимагає чіткого усвідомлення його цілей, тобто бажаних результатів, оскільки без цього діяльність учасників освітнього процесу не буде мати визначеного напрямку. Важливим є вибір найкращого способу досягнення поставлених завдань та використання необхідних ресурсів, що можуть мати інтелектуальний, практичний або

матеріальний характер, оскільки жодна діяльність не може здійснюватися без відповідних засобів. Також важливим фактором є володіння певним рівнем знань про предмет чи об'єкт навчання, що дозволяє ефективно впроваджувати цей метод.

Ігрові методи навчання відзначаються високою ефективністю, адже вони передбачають використання ігрових моделей для представлення об'єктів, процесів або видів діяльності. Такі методи стимулюють розумову активність студентів, сприяють їхній максимальній залученості в освітній процес, а також забезпечують обов'язкову взаємодію між студентами та викладачем. Навчання у формі гри має виражену емоційну складову, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, а також створює простір для творчості та самостійного прийняття рішень. Крім того, такі методи мотивують студентів швидше здобувати необхідні практичні навички та вдосконалювати свої знання у відносно короткий термін.

Технологія особистісно-орієнтованого навчання ставить акцент на індивідуальні потреби кожного здобувача освіти. Вона забезпечує можливість для самовираження, розвитку творчих здібностей та самостійності. Викладач у такому підході виступає не лише як джерело знань, а й як наставник, допомагаючи кожному студенту знайти власний шлях до успіху. Це сприяє формуванню глибоких та змістовних знань, які студент може застосовувати у реальних ситуаціях. Ефективне навчання передбачає чітке визначення його цілей, адже без розуміння кінцевого результату неможливо вибудувати продуктивний освітній процес. Важливим є також вибір оптимальних шляхів досягнення цих цілей, що передбачає використання різноманітних підходів та методик. Крім того, необхідно залучати відповідні ресурси, які можуть мати інтелектуальний, практичний або матеріальний характер, оскільки будь-яка діяльність потребує належного забезпечення. Значну роль відіграє і рівень обізнаності студентів щодо предмета чи процесу навчання, що дозволяє їм більш ефективно засвоювати інформацію та застосовувати її на практиці [5].

Значного поширення набули ігрові методи навчання, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі завдяки використанню спеціальних ігрових моделей для відтворення різних ситуацій, процесів або явищ. Такі підходи сприяють розвитку мислення, залученню студентів у взаємодію між собою та з викладачем, а також створюють атмосферу творчості та зацікавленості. Навчання через гру дозволяє студентам самостійно приймати рішення, що підвищує рівень відповідальності та мотивації. Окрім цього, ігрові методи сприяють швидкому формуванню практичних навичок і дозволяють студентам легше адаптуватися до професійної діяльності.

Ігрова діяльність виконує низку ключових функцій. Вона мотивує студентів, пробуджуючи інтерес до навчання та сприяючи залученню до активної роботи. Також вона розвиває комунікативні навички, допомагаючи майбутнім спеціалістам ефективно взаємодіяти у професійному середовищі. Ігровий формат дає змогу кожному студенту проявити власні здібності та максимально реалізувати свій потенціал. Окрім цього, такі методи сприяють розвитку уваги, пам'яті, логічного мислення та інших важливих когнітивних якостей. Навчання в ігровій формі робить освітній процес більш цікавим та насиченим, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Також цей метод дозволяє виявляти прогалини у знаннях, уміннях і навичках, що допомагає своєчасно коригувати навчальний процес та адаптувати його до потреб студентів, забезпечуючи їхню всебічну підготовку до майбутньої професійної діяльності [4].

Проектне навчання є ще одним інноваційним методом, який орієнтований на розв'язання реальних задач через створення проектів. Цей підхід дозволяє студентам отримувати не лише теоретичні знання, а й практичні навички, необхідні для вирішення конкретних проблем. Проектне навчання також сприяє розвитку комунікативних та організаційних навичок, оскільки часто передбачає роботу в групах і взаємодію з іншими учасниками процесу.

Проектно-орієнтоване навчання (Project Based Learning, PBL) є сучасним підходом до освіти, який ставить у центр уваги практичну діяльність і дослідження реальних викликів. Замість пасивного засвоєння теоретичних знань студенти активно залучаються до виконання завдань, що мають практичну цінність. Це не просто процес накопичення фактів, а інтерактивна взаємодія, яка спонукає до самостійного мислення, командної роботи та пошуку рішень у змодельованих або реальних ситуаціях.

У цій статті розглядаються ключові аспекти PBL, його механізми реалізації, приклади успішного впровадження та позитивний вплив на студентів і викладачів. Проектний підхід до навчання відкриває нові горизонти в освіті, сприяючи формуванню глибших знань, розвитку критичного мислення та навичок, необхідних для адаптації в умовах сучасного світу. Усвідомивши його значення та можливості, можна оцінити, як PBL змінює традиційні освітні моделі.

Ця концепція важлива не лише для педагогів, які прагнуть впроваджувати інноваційні методи викладання, а й для батьків та представників освітньої політики, які зацікавлені у вихованні покоління, готового до викликів майбутнього. Головні особливості проектного навчання

Проектний підхід в освіті поєднує низку головних характеристик, які сприяють глибшому залученню студентів у навчальний процес та формуванню практичних навичок. Усвідомлення цих особливостей допомагає не лише ефективно впроваджувати цей метод, а й оцінювати його вплив на освітній процес та майбутню професійну діяльність студентів:

- зв'язок із реальними ситуаціями. Завдання в межах проектного навчання орієнтовані на вирішення актуальних проблем, що робить освітній процес більш прикладним і значущим. Такий формат навчання допомагає студентам краще зрозуміти, як отримані знання застосовуються в реальному житті;

- командна взаємодія. Проектна діяльність зазвичай передбачає співпрацю в групах, що сприяє розвитку комунікативних навичок, уміння працювати в команді та взаємодіяти для досягнення спільної мети. Це відображає робочі процеси, які характерні для професійної сфери;
- міждисциплінарний підхід. Проектне навчання інтегрує знання з різних дисциплін, допомагаючи студентам бачити взаємозв'язки між предметами, мислити комплексно та формувати системне бачення проблеми.
- фокус на процесі навчання. У цьому підході важливим є не лише кінцевий результат, а й сам процес його досягнення. Планування, виконання, аналіз і рефлексія над отриманим досвідом формують у студентів навички управління проектами та критичного осмислення своєї роботи;
- самостійність та ініціативність. Проектне навчання мотивує студентів брати на себе відповідальність за власний розвиток, розвиваючи в них навички самостійного пошуку інформації, формування гіпотез і знаходження рішень.
- безперервне оцінювання та підтримка. Оцінювання в межах цього підходу є постійним процесом, що включає конструктивний зворотний зв'язок. Це дозволяє студентам регулярно аналізувати власні досягнення, коригувати стратегії навчання та вдосконалювати свої навички;
- розвиток ключових компетенцій. Окрім академічних знань, цей метод сприяє формуванню важливих життєвих навичок, серед яких критичне мислення, здатність вирішувати складні завдання, ефективна комунікація та гнучкість у змінних умовах. Це готує студентів до викликів, які постають перед ними у професійному житті та суспільстві [11].

Упровадження проєктного навчання потребує ґрунтовної підготовки, стратегічного планування та застосування ефективних підходів, які сприятимуть підвищенню мотивації, розвитку аналітичного мислення та досягненню високих результатів студентами.

Однією з головних умов успішного проєктного навчання є створення завдань, що базуються на реальних викликах та інтересах студентів. Коли вони бачать, що їхня робота має практичне значення та може впливати на навколишній світ, це мотивує їх до активної участі, глибшого занурення в матеріал і формування навичок самостійного вирішення складних проблем.

Друга стратегія полягає у використанні різноманітних форматів для презентації результатів роботи. Відхід від традиційних доповідей і перехід до мультимедійних презентацій, інтерактивних платформ, створення відеороликів, розробки мобільних застосунків, веб-сайтів або навіть запуску соціальних ініціатив дозволяє студентам проявити креативність, підвищити рівень залученості та розвинути навички роботи з сучасними технологіями. Важливою складовою є також процесуальне навчання, яке сприяє не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, а й формуванню критичного мислення, аналітичних здібностей, командної взаємодії та вміння адаптуватися до змін.

У межах проєктної діяльності студенти отримують можливість самостійно приймати рішення, аналізувати проблеми, розробляти стратегії дій, розподіляти обов'язки в команді та реалізовувати свої ідеї на практиці. Крім того, такий підхід сприяє розвитку відповідальності, комунікаційних навичок і вміння працювати в умовах реальних викликів, що є критично важливим для їхньої майбутньої професійної діяльності [14].

Концентрована технологія навчання сприяє швидкому засвоєнню великого обсягу матеріалу за короткий час. Це інноваційний підхід, який передбачає використання інтенсивних методів навчання, таких як інтенсивні курси, тренінги, семінари та майстер-класи. Концентроване навчання дозволяє студентам максимально ефективно використати час та отримати необхідні

знання в стислі терміни, що є важливим в умовах швидкого технологічного розвитку та змін на ринку праці. Концентрована форма навчання є особливо організованим процесом, що полягає у засвоєнні великого обсягу навчальної інформації без необхідності збільшення навчального часу. Це досягається через більш ефективну систематизацію матеріалу (узагальнення та структурування). Використання цієї освітньої технології дає змогу вирішити кілька важливих завдань: усунути розрив між збільшенням обсягу інформації та обмеженістю часу, забезпечити інтенсифікацію навчання, а також сприяти розвитку пізнавальних інтересів студентів. Важливо зазначити, що у сучасному навчальному процесі одиницею є не традиційне заняття, обмежене часом, а блок занять з конкретної теми. Це дозволяє ефективніше організувати навчання, збільшуючи тривалість навчальної одиниці. Така зміна призводить до трансформації її внутрішньої структури, що передбачає різноманітність форм роботи, зберігаючи при цьому єдність змісту. Дидактичні засоби в такому випадку потребують узагальнення та укрупнення методичних одиниць. Навчальний матеріал повинен подаватися у вигляді глобальних узагальнених блоків, що можуть бути зображені за допомогою карт, схем і планів, що дозволяє студентам засвоювати його одночасно і логічно. Індивідуальні завдання для студентів мають бути частиною цієї глобальної смислової одиниці, а загальна структура дисциплін ґрунтується на принципах узагальнення і структурування матеріалу з елементами укрупнення дидактичних одиниць [3].

У звіті щодо педагогічних інновацій 2022 року, підготовленому дослідниками з Інституту освітніх технологій Відкритого університету Великої Британії та Відкритого університету Каталонії, описані новітні підходи в освітньому процесі, що відповідають на виклики сучасного навчання. Ось розгорнуте пояснення кожного з цих підходів:

гібридні моделі – цей підхід передбачає створення навчального процесу, що інтегрує традиційні офлайн заняття з сучасними онлайн-ресурсами. У такій моделі студенти можуть одночасно брати участь у очних лекціях і семінарах, а

також використовувати цифрові платформи для доступу до навчальних матеріалів, перегляду відео, виконання домашніх завдань та участі в онлайн-дискусіях. Відеоконференції дозволяють організувати лекції в реальному часі, що забезпечує інтерактивність та можливість для студента активно брати участь у навчальному процесі, незалежно від його місця перебування. Цей підхід став дуже актуальним у період пандемії та після її завершення, коли навчання поєднується з елементами дистанційної освіти.

дуальні навчальні сценарії – в основі цього підходу лежить поєднання теоретичних знань з практичними навичками. В навчальних закладах створюються умови для того, щоб студенти могли одночасно отримувати академічні знання і застосовувати їх на практиці через стажування, практичні проекти або навчальні практики. Такий підхід дозволяє студентам набувати навичок, які є безпосередньо застосовними на робочому місці, покращує їхній досвід і готовність до професійної діяльності.

педагогіка мікрокредитів – цей інноваційний підхід полягає у використанні короткострокових курсів, що дозволяють студентам отримувати нові навички та кваліфікації. Мікрокредити — це спеціальні відзнаки, що підтверджують набуті студентами компетенції. Цей підхід особливо корисний для дорослих студентів, які прагнуть швидко вдосконалити свої знання або змінити професійну орієнтацію, а також для тих, хто хоче підвищити кваліфікацію без необхідності проходити довгострокове навчання.

педагогіка автономії - основна ідея цього підходу полягає в тому, щоб дати студентам більше можливостей для самостійного навчання та прийняття рішень щодо свого навчального процесу. Розвиток освітніх систем, які стимулюють автономію студентів, полягає в наданні їм більшої свободи вибору курсів, форм і методів навчання, а також у створенні ресурсів для самоосвіти. Це дозволяє студентам не лише поглиблювати свої знання, а й вчить їх брати відповідальність за своє навчання.

«Вечірки перегляду» - цей формат передбачає онлайн-зустрічі, де студенти можуть переглядати певні освітні відео, лекції чи презентації, а потім активно обговорювати їх у групах. Це дозволяє не тільки збагачувати навчальний досвід, а й створює простір для колективного обговорення та аналізу інформації. Такі «вечірки» можуть проходити в реальному часі або бути організовані в асинхронному форматі.

Навчання під керівництвом інфлюенсерів – зростаючий вплив інфлюенсерів на студентів дає можливість поєднати освітній процес з популярною культурою. Інфлюенсери, маючи велику аудиторію та вплив на своїх підписників, можуть використовувати свої платформи для просування певних освітніх програм, курсів або методик навчання. Студенти можуть обирати освітні можливості, які рекомендовані людьми, на яких вони орієнтуються, що підвищує їхню мотивацію та інтерес до навчання.

Педагогіка «вдома» - цей підхід спрямований на вивчення освітніх практик, які відбуваються в домашньому середовищі. Викладання в такому форматі передбачає адаптацію традиційних методів навчання до умов домашнього навчання, а також включення елементів неформального навчання через взаємодію в громадах, сім'ях або через цифрові ресурси. Такий підхід дає можливість зберігати навчання в комфортних для студентів умовах, одночасно використовуючи культурно специфічні методи викладання.

педагогіка дискомфорту – цей метод сприяє розвитку критичного мислення у студентів щодо важливих соціальних питань, таких як расизм, нерівність і соціальна несправедливість. Студенти повинні бути готові до аналізу власних переконань, оскільки цей процес вимагає від них глибокої рефлексії та змін у поглядах на суспільні проблеми. Це дозволяє їм розвивати здатність до вирішення складних соціальних питань, що є важливим для формування майбутніх лідерів.

освіта благополуччя – акцент на психічне здоров'я студентів є важливим аспектом сучасної освіти. Програми благополуччя підтримують не лише

фізичне, а й емоційне та психологічне здоров'я студентів. Освітні заклади повинні створювати умови, за яких студенти можуть звертатися за допомогою при виникненні стресових ситуацій, а також активно працювати над розвитком навичок стресостійкості та емоційного інтелекту.

гуляй і говори – цей метод є адаптацією традиційних освітніх практик до сучасних реалій, де фізична активність поєднується з навчальними заняттями. Студенти мають змогу проводити дискусії, дебати або лекції під час прогулянок на свіжому повітрі, що сприяє не тільки розвитку мислення, а й покращенню фізичного здоров'я. Такі заняття допомагають зменшити стрес і підвищити концентрацію уваги, що в кінцевому результаті веде до кращого засвоєння навчального матеріалу [2].

Всі ці інноваційні підходи не тільки сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу, але й створюють умови для розвитку ключових компетентностей, необхідних у сучасному світі. Вони дозволяють зробити освітній процес більш інтерактивним, доступним і орієнтованим на потреби студентів, що є важливими факторами для успішної підготовки майбутніх фахівців.

Сучасна освітня система нерозривно пов'язана з інноваціями та проєктною діяльністю, що є ключовими факторами її розвитку. Інновації, як невід'ємна частина суспільства, не тільки вдосконалюють методи навчання, але й трансформують освітні установи. Новітні педагогічні інструменти, такі як інтерактивні технології, гейміфікація, перевернуте навчання та інші, змінюють традиційні форми навчання, роблячи його більш динамічним, захоплюючим та адаптованим до потреб сучасних студентів. Проєктна діяльність є ефективним способом впровадження інновацій у навчальний процес. Працюючи над проєктами, студенти застосовують новітні методи та технології на практиці, що сприяє глибшому засвоєнню знань та розвитку навичок, необхідних для успішної кар'єри. Інтеграція різноманітних форм і методів навчання в проєкти дозволяє студентам не тільки здобувати знання, але й формувати критичне мислення,

навички командної роботи та вирішення реальних проблем. Інновації в освіті безпосередньо впливають на ефективність проєктної діяльності. Впровадження цифрових платформ, онлайн-ресурсів та інноваційних методик дозволяє створювати гнучкі, персоналізовані програми навчання, що відповідають індивідуальним потребам студентів. Технології, такі як штучний інтелект та віртуальна реальність, розширюють межі традиційного навчання та дозволяють долати бар'єри, пов'язані з фізичною відстанню або обмеженням часу. З іншого боку, проєктна діяльність дає можливість адаптувати інновації до реальних умов навчання, перевіряти їх на практиці та коригувати методи роботи. Це дозволяє освітнім закладам не тільки вдосконалювати навчальний процес, але й розвивати у студентів практичні навички, корисні у майбутньому. Різноманітність проєктів дозволяє студентам інтегрувати знання з різних дисциплін, що сприяє розвитку міждисциплінарного підходу. Проєктна діяльність також підвищує мотивацію студентів, оскільки участь у реальних проєктах, де результат їхньої праці має практичне значення, є потужним стимулом для саморозвитку та досягнення високих результатів. Робота над проєктами сприяє розвитку лідерства, комунікабельності, управлінських навичок та здатності до співпраці в команді. Інноваційний підхід до організації проєктної діяльності знижує рівень стресу, пов'язаний з традиційним форматом навчання. Перехід від теоретичних занять до практичних проєктів дозволяє студентам краще засвоювати матеріал і розвивати навички вирішення реальних проблем, що допомагає їм адаптуватися до вимог сучасного ринку праці. Сучасний освітній процес, орієнтований на інновації та проєктну діяльність, стає більш інтерактивним, що підвищує ефективність навчання та сприяє розвитку студентів як майбутніх фахівців. Важливим аспектом є розвиток критичного мислення та креативності, оскільки студенти навчаються аналізувати інформацію, створювати нові ідеї та підходи до вирішення завдань. Проєкти сприяють розвитку самостійного мислення, даючи можливість самостійно шукати рішення та оцінювати свої дії. Оскільки інновації в освіті постійно змінюються, проєктна діяльність є ефективним

інструментом для їх адаптації та впровадження. Проєкти допомагають створювати гнучкі навчальні програми, адаптовані до вимог ринку праці та індивідуальних потреб студентів, розвиваючи навички, корисні у майбутньому, та надаючи практичний досвід ще під час навчання. Інтеграція інновацій у проєктну діяльність в освіті створює нові можливості для розвитку педагогіки, формуючи висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах швидко змінюваного світу. Інноваційні підходи та проєкти забезпечують глибоке розуміння предметів, практичні навички та підготовленість до викликів сучасного суспільства, що є ключовим для успішного професійного розвитку.

Література

1. Геревенко А. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. URL: <https://surl.li/sxsyit> (дата звернення 11.03.2025 р.)
2. Дущенко О. С. Вивчення інноваційних технологій навчання майбутніми вчителями інформатики. *Наука України – погляд молодих учених крізь призму сучасності : тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Черкаси : ФОП Нечитайло О. Ф., 2019. С. 100-103.
3. Єрмоленко О. В. Науково-теоретичні аспекти застосування організаційно-управлінських інновацій в національній сфері фізичного виховання та спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 3К. С. 175-178.
4. Коломієць А. Мета, сутність і основні характеристики особистісно орієнтованого навчання в сучасних умовах. URL : <https://surl.li/uwnzsh> (дата звернення 14.03.2025 р.)
5. Кравець Н.М., Гречановська О. В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. URL: <https://surl.li/wgejef> (дата звернення 14.03.2025 р.)

6. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/320/380>
7. Лисенко Т., Мойсеєнко С., Кондрашова А. Роль цифрових платформ у вивченні англійської мови студентами технічних спеціальностей ВНЗ. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1112/1109>
8. Литвинова С. Використання імерсивних технологій вчителями у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 121 с.
9. Перспективи використання штучного інтелекту у шкільній освіті. Інтернет на користь. 2023. № 1. URL: <https://naurok.com.ua/post/perspektivi-vikoristannya-shtuchnogo-intelektu-v-shkilniy-osviti> (дата звернення 11.03.2025 р.)
10. Рейс Т., Максютова О. Інноваційні технології в освіті: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. URL : <https://surl.li/jppbqj> (дата звернення 10.03.2025 р.)
11. Ріпа І. навчання на основі проєктів. URL : <https://pg-group.online/navchannya-na-osnovi-proektiv/> (дата звернення 15.03.2025 р.)
12. Руденко Ю. Використання сервісу Trello в освітньому процесі університету. URL : <https://surl.li/prvrsw> (дата звернення 12.03.2025 р.)
13. Стинська В. Фреймова технологія як засіб оптимізації навчальної діяльності студентів магістратури у закладі вищої освіти. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/7497/7541> (дата звернення 14.03.2025 р.)
14. Тарангул Л. Проєктне навчання - освітня технологія підвищення рівня навчальних досягнень здобувачів освіти (заклади загальної середньої освіти). URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1881> (дата звернення 15.03.2025 р.)

15. Ткаченко В. Інноваційна діяльність у закладах освіти. URL : http://www.investplan.com.ua/pdf/10_2018/10.pdf (дата звернення 11.03.2025 р.)
16. Ткачук Г. Досвід використання віртуальної стіни padlet у процесі проведення дистанційного практичного заняття. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kosn/article/view/62/64> (дата звернення 12.03.2025 р.)
17. Харагірло В.Є. Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності педагогів ЗП(ПТ)О: навчально-методичний посібник. Біла Церква, 2021.
18. Шуляков І. інноваційні педагогічні методики у вищій освіті: ефективність використання змішаного навчання. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/17351/17420> (дата звернення 14.03.2025 р.)
19. Kononets N. V., Nestulya S. I. Project activity of students in the conditions of blended learning. *The 11th International scientific and practical conference “Science, innovations and education: problems and prospects”* (June 1-3, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P.443-447.
20. Kononets N., Nestulya O., Nestulya S. Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. Science and technology: challenges, prospects and innovations. *The 6th International scientific and practical conference “Science and technology: challenges, prospects and innovations”* (January 29-31, 2025). CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2025. Pp. 224-231.

**ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
ВИКЛАДАЧІВ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Анотація. У статті доведено, що педагогічні технології є невід’ємною складовою процесу формування управлінської культури викладачів фахових коледжів. Вони сприяють розвитку стратегічного мислення, покращенню комунікативної взаємодії та вдосконаленню організаційних процесів у закладах освіти. В умовах реформування української освіти їхнє використання є необхідним для підготовки компетентних, гнучких та ефективних педагогів, здатних до управління сучасним цифровізованим освітнім процесом. Схарактеризовано педагогічні технології, які забезпечують ефективність процесу формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах: технологія проблемного навчання, інтерактивні технології навчання, проєктне навчання, імітаційні та рольові ігри та цифрові дидактичні технології. Розроблено модель формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації, уміщує такі блоки: *цільовий, теоретико-методологічний, змістовий (компоненти готовності), технологічний (механізми реалізації моделі), діагностично-оцінювальний та результативний* блоки, реалізація якої сприяє формуванню управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Ключові слова: освітній менеджмент, управлінська культура, викладач, фаховий коледж, технологія проблемного навчання, інтерактивні технології, проєктне навчання, імітаційні ігри, рольові ігри, цифрові дидактичні технології, модель, організаційно-управлінська діяльність,

Сучасна освіта зазнає суттєвих змін, зокрема у підходах до підготовки викладачів фахових коледжів. Одним із ключових аспектів професійного розвитку педагога є формування його управлінської культури, що включає організаційні, комунікативні та аналітичні компетентності. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання педагогічних технологій, які дозволяють зробити навчальний процес більш ефективним, інтерактивним і спрямованим на практичне застосування знань. Актуальність проблеми зумовлена:

1) зростанням вимог до управлінських компетентностей педагогів, адже викладачі фахових коледжів сьогодні виконують не лише навчальну, а й організаційну функцію: координують навчальні програми, здійснюють моніторинг якості освіти, беруть участь в управлінських процесах закладу освіти. Вони повинні вміти працювати в команді, вирішувати конфліктні ситуації, організовувати освітній процес у відповідності до сучасних стандартів;

2) динамічним розвитком освітнього середовища, оскільки впровадження інноваційних підходів у навчальний процес (дуальна освіта, компетентнісний підхід, дистанційне навчання) потребує від педагогів нових методик роботи, зокрема управління студентськими групами, освітніми проєктами та технологічними процесами;

3) необхідністю адаптації викладачів до цифрових технологій, адже цифровізація освіти змінює підходи до управління навчальним процесом. Викладачі повинні опановувати нові цифрові дидактичні технології, які сприяють ефективному адмініструванню навчального процесу (електронні журнали, LMS-системи, онлайн-тренінги);

4) впливом глобалізації на освітній процес, адже українська система освіти інтегрується у міжнародний освітній простір, тому педагогам важливо володіти сучасними методами організації навчання, управління академічною мобільністю студентів, реалізації міжнародних проєктів.

У цьому контексті важливим є посилення уваги до педагогічних технологій у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Проблематику формування управлінської культури досліджували О. Бабкіна, Л. Васильченко, В. Литвин, О. Листопад, І. Мардарова, Т. Пономаренко, І. Рубан та ін., котрі наголошують, що основою управлінської культури є управлінська компетентність. Водночас управлінська культура педагога закладу освіти, на відміну від його професійної компетентності, належить до загального контексту людської культури, ключовою характеристикою якої виступає творчість. Ефективне управління, засноване на культурних засадах, неможливе без розкриття творчого потенціалу викладача, а також без створення умов для розвитку та стимулювання його креативності як комплексного психологічного явища. Управлінська культура є багатогранним явищем, яке слід розглядати з різних точок зору. Вона передбачає не лише знання та застосування теоретичних основ раціональної організації управлінської діяльності, але й впровадження ефективних методів, форм і засобів роботи, а також усвідомлення значущості культурного аспекту в цьому процесі. Управлінська культура охоплює розуміння та використання теорії управління як ключової соціальної функції, що здійснюється цілеспрямовано, з урахуванням сучасних досягнень у сфері організаційної культури, і впливає як на окремих осіб, так і на суспільство загалом, сприяючи реалізації конкретних завдань.

Разом із тим, не зважаючи на значну кількість праць, присвячених формуванню управлінської культури педагогів, дидактичні технології у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах не були предметом спеціальних науково-педагогічних досліджень.

Мета статті: схарактеризувати педагогічні технології у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах; розробити модель формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації.

Поняття «педагогічна технологія, або технологія навчання» відображає конкретний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах визначеного предмету, курсу, теми, тобто, технологія навчання співвідноситься з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів. Її мета – максимально оптимізувати організацію навчального процесу (Антонова, 2015).

Пропонуючи для оптимізації процесу формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах курс підвищення кваліфікації «Управлінська культура викладача фахового коледжу», слід зазначити, що використання педагогічних технологій у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах сприяє:

- структурованості знань – викладачі опановують управлінські компетентності не хаотично, а через систему методичних і практичних підходів;
- активному залученню педагогів у процес навчання – інтерактивні методики (кейси, проєктне навчання, тренінги) дозволяють викладачам самостійно опановувати управлінські навички в умовах моделювання реальних ситуацій;
- формуванню критичного мислення та рефлексії – аналіз власного педагогічного та управлінського стилю через спеціальні методики самодіагностики.

У такий спосіб ми мотивуємо викладачів до неформальної освіти як «спеціально організованого освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей» (Литвин, 2021, с. 66), котра стимулює поглиблення знань, розширення спектру компетентностей, необхідних сучасному викладачу коледжу для повноцінного виконання професійних функцій в умовах освітніх трансформацій.

Реалізаційним механізмом дидактичних технологій у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах ми вбачаємо тріаду *«проєктний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід»*, котра

забезпечує інноваційність методів навчання педагогів під час курсу підвищення кваліфікації «Управлінська культура викладача фахового коледжу» шляхом: а) вільного володіння методами проєктного менеджменту; проєктування системи заходів на посилення уваги до формування управлінської культури; б) вдосконалення процесу формування управлінської культури через консолідацію ефективних навчальних стратегій та дидактичних технологій; в) консолідації усіх ресурсів фахового коледжу (зовнішніх ресурсів) та особистісних ресурсів кожного працівника (внутрішні ресурси) з метою забезпечення розвитку закладу освіти та постійного підвищення якості освітнього процесу (Гриньова, Кононець, Жданова-Неділько, Павліш, 2024; Кононець, 2024);

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на основних педагогічних технологіях, які доцільно використати для формування управлінської культури викладачів коледжів (рис. 1):

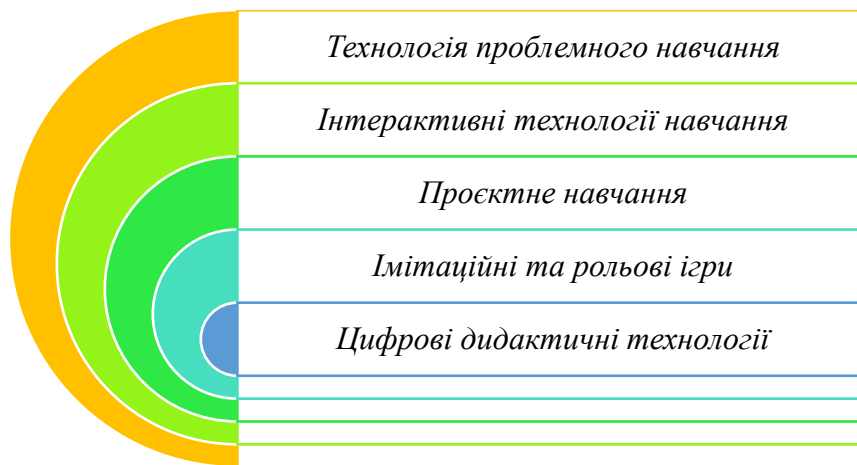


Рис. 1. Педагогічні технології у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах

Технологія проблемного навчання. Як педагогічна технологія у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах, вона передбачає побудову навчання викладачів шляхом розгляду проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація – це така ситуація, при якій суб'єкт хоче розв'язати складні для себе задачі, але йому не вистачає відповідної інформації (знань) і він самостійно повинен її відшукати. Головний елемент проблемної ситуації – невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите, пізнане для правильного виконання завдання, для виконання потрібної дії. Проблемна ситуація включає три головні компоненти:

- 1) необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба у новому;
- 2) невідоме, яке потрібно розкрити у проблемній ситуації, що виникла;
- 3) можливості тих, хто навчається, у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов, відкритті нового (Павленко, 2013; Borhan, 2014).

Технологія проблемного навчання як педагогічна технологія у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах використовується для розвитку аналітичних і стратегічних навичок управління, дозволяє моделювати проблемні ситуації в освітньому середовищі та шукати оптимальні рішення.

Проблемне навчання розглядаємо як методичну систему організації освітнього процесу, в якій викладачі отримують знання шляхом розв'язання спеціально створених або реальних проблемних ситуацій. Ця технологія базується на принципах:

- *активного мислення* – студенти самостійно шукають відповіді, аналізують інформацію;
- *дослідницького підходу* – навчання відбувається через постановку проблеми, висування гіпотез, експериментування та формулювання висновків;
- *підвищеної мотивації* – студенти втягуються в процес, бо їм цікаво знайти відповідь на проблемне питання.

Процес проблемного навчання складається з кількох ключових етапів:

1. *Постановка проблемної ситуації*. Тренер створює ситуацію, яка спонукає викладачів до пошуку відповіді. Завдання має бути достатньо

складним, щоб викликати інтерес, але не надто важким, щоб не викликати розгубленість.

2. *Формулювання проблеми.* Тренер разом з викладачами визначає головне питання, на яке потрібно знайти відповідь.

3. *Аналіз і висунення гіпотез.* Викладачі розглядають можливі шляхи розв'язання проблеми, обговорюють різні підходи.

4. *Пошук інформації та дослідження.* Використовуються різні джерела знань: підручники, наукові статті, експериментальні дослідження.

5. Обговорення варіантів розв'язання. Викладачі аналізують знайдену інформацію, критично оцінюють її та обирають найкращі рішення.

6. Формулювання висновків і рефлексія. Викладачі роблять висновки, узагальнюють отримані знання та аналізують свій навчальний процес.

Інтерактивні технології навчання. Включають насамперед, тренінги, під час яких використовуються кейс-методи, групові дискусії для формування комунікативних та організаційних навичок викладачів. Акцентують увагу на вмінні працювати в команді та ефективно керувати навчальним процесом.

Тренінгові технології у процесі формування управлінської культури педагогів у фахових коледжах ґрунтуються на принципах ресурсно-орієнтованого, інтерактивного навчання, що забезпечує активне залучення учасників у процес набуття нових знань і навичок (Негода, Кононець, 2020; Kononets, 2015). Основні методи тренінгових технологій у підготовці педагогів:

– Ділові ігри, котрі сприяють розвитку навичок прийняття управлінських рішень, формують навички командної роботи та взаємодії в освітньому середовищі. Наприклад, моделювання педагогічних ситуацій («Конфлікт у колективі», «Формування мотивації студентів»).

– Мозковий штурм, що дозволяє педагогам розробляти нові ідеї та підходи до управління освітнім процесом. Використовується для пошуку нестандартних рішень у педагогічній діяльності.

– Метод кейсів, який передбачає розгляд реальних або змодельованих управлінських ситуацій у фахових коледжах. Аналіз кейсів допомагає виробити ефективні управлінські стратегії. Наприклад, розв’язання кейсу «Як підвищити ефективність роботи циклової комісії».

– Рольові ігри, у межах яких відбувається імітація ситуацій взаємодії між викладачем, студентами та адміністрацією, розвиток навичок комунікації, лідерства та конфліктології.

– Рефлексивні техніки, що передбачають аналіз власного управлінського стилю, самодіagnostика сильних і слабких сторін; використання щоденників професійного розвитку, самооцінки педагогічної діяльності.

– Коучинг і наставництво, у межах яких відбувається спільна робота педагогів із досвідченими управлінцями для розвитку управлінських навичок; індивідуальне консультування та підтримка в реалізації освітніх проєктів.

Ми переконані, що у фахових коледжах тренінгові технології можуть використовуватися як у процесі підвищення кваліфікації педагогів, так і в рамках внутрішніх програм професійного розвитку. Для ефективного впровадження тренінгів необхідно:

- Розробити модульні програми з управлінської культури педагогів.
- Організовувати регулярні тренінгові сесії на основі практичних кейсів та реальних управлінських ситуацій.
- Забезпечити участь педагогів у міждисциплінарних освітніх проєктах, де вони можуть реалізовувати набуті навички.
- Впроваджувати систему наставництва, що дозволить менш досвідченим викладачам отримувати підтримку та професійний розвиток.

Таким чином, тренінгові технології є ефективним інструментом формування управлінської культури педагогів у фахових коледжах. Вони сприяють розвитку професійної компетентності, підвищенню мотивації викладачів до саморозвитку та вдосконаленню освітнього процесу. Використання інтерактивних методів навчання дозволяє педагогам не тільки

засвоювати теоретичні аспекти управління, а й ефективно застосовувати їх на практиці, що позитивно впливає на якість освіти в коледжах.

Проектне навчання використовується для розвитку лідерських якостей, відповідальності, уміння працювати в умовах невизначеності. Під час такого навчання викладачі залучаються до розробки й управління освітніми проектами (Kononets, Nestulya, 2022).

Технологія проектного навчання базується на принципі «навчання через дію» і передбачає виконання реальних або наближених до реальності завдань, що сприяють розвитку управлінських, комунікативних та аналітичних навичок (Guerrero, Moreira, Zambrano, Rivas, Pilligua, 2021).

Основні принципи проектного навчання:

- Актуальність та практична спрямованість – робота над темами, що мають реальне значення для професійної діяльності педагогів.
- Дослідницький підхід – викладачі не отримують готові знання, а самостійно їх шукають, аналізують та застосовують.
- Самостійність та відповідальність – педагоги самі обирають шляхи реалізації проекту та несуть відповідальність за його результати.
- Інтерактивність та командна взаємодія – робота в групах сприяє розвитку співпраці, комунікації, критичного мислення.
- Презентація та рефлексія – результат проекту має бути оформлений у вигляді доповіді, презентації, методичного посібника, відеоуроку тощо.

Проектне навчання у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах може застосовуватися у різних формах:

- *Дослідницький проект.* Вимагає аналізу наукових і методичних джерел, експериментального вивчення проблеми. Приклад: «Вплив цифрових технологій на мотивацію студентів до навчання».
- *Практико-орієнтований проект.* Спрямований на розробку методичних матеріалів або освітніх програм. Приклад: «Створення онлайн-курсу для підготовки викладачів до дистанційного навчання».

– *Інноваційний проєкт.* Передбачає впровадження нових методик, освітніх технологій. Приклад: «Гейміфікація у викладанні гуманітарних/агрономічних/економічних дисциплін».

– *Соціальний проєкт.* Орієнтований на вирішення проблем спільноти або освітнього середовища. Приклад: «Організація інклюзивного навчального простору у фаховому коледжі».

– *Творчий проєкт.* Передбачає створення методичних, мультимедійних або дидактичних матеріалів. Приклад: «Розробка відеоуроків з методики викладання української мови» тощо.

Імітаційні та рольові ігри передбачають моделювання реальних управлінських ситуацій сприяє розвитку навичок конфліктології, ведення переговорів, прийняття рішень.

Підкреслимо, що одним із найефективніших методів розвитку управлінських навичок є імітаційні та рольові ігри, які моделюють реальні управлінські ситуації та дозволяють педагогам набувати практичного досвіду в безпечному середовищі.

Імітаційні ігри – це навчальні моделі, які відтворюють реальні управлінські ситуації, дозволяючи педагогам відпрацьовувати різні сценарії прийняття рішень. Рольові ігри – це метод навчання, під час якого учасники виконують певні ролі (директора, завідувача відділення, куратора групи, студента тощо) та взаємодіють у змодельованій ситуації. Основна цінність цих методів у тому, що педагоги не просто засвоюють теоретичні знання про управління, а набувають досвіду ухвалення рішень у реальних умовах.

Схарактеризуємо види імітаційних ігор у підготовці педагогів

1. Ситуаційно-рольові ігри. Імітація реальної ситуації, де учасники виконують ролі відповідно до заданих обставин. Приклад: Викладач – куратор групи, студент скаржиться на викладача іншого предмета. Завдання – знайти вихід із ситуації та не погіршити конфлікт. Адміністрація впроваджує новий

розклад занять, а частина викладачів протестує. Як директор відділення повинен діяти?

2. *Ділові ігри*. Ігри, що моделюють управлінські процеси, зосереджені на прийнятті рішень та стратегічному плануванні. Приклад: Викладачі діляться на групи та отримують завдання: розробити план дій на випадок кризи (наприклад, організація навчання в умовах надзвичайної ситуації).

3. *Симуляційні ігри*. Моделювання управлінської ситуації у навчальному закладі з імітацією можливих наслідків різних рішень. Приклад: Група викладачів аналізує проблему низької успішності студентів та на основі моделювання реальних даних розробляє заходи для її вирішення.

4. *Кейс-метод*. Педагоги аналізують реальні або змодельовані кейси та розробляють варіанти управлінських рішень. Приклад: Як впровадити сучасні технології в навчальний процес, якщо частина викладачів не хоче змінювати традиційні методи викладання?

5. *«Судове засідання»*. Імітація розгляду конфліктної ситуації в адміністрації коледжу, де кожен учасник має свою роль (директор, викладач, студент, юрист). Приклад: Вирішення конфлікту між викладачем і студентом, який звинувачує його у несправедливому оцінюванні. Викладач грає роль керівника відділення, який має вирішити конфлікт між студентами та знайти оптимальний підхід до його врегулювання.

Етапи проведення імітаційних та рольових ігор:

1. *Підготовка*. Визначення проблемної ситуації. Розподіл ролей між учасниками.

2. *Виконання гри*. Учасники грають свої ролі відповідно до заданого сценарію. Використовуються реальні кейси або змодельовані проблемні ситуації.

3. *Обговорення та аналіз*. Обговорення рішень, які приймали учасники. Аналіз ефективності дій, виявлення альтернативних стратегій.

4. *Рефлексія*. Учасники оцінюють, що вони дізналися з гри, як це можна застосувати у професійній діяльності.

Імітаційні та рольові ігри є потужним інструментом формування управлінської культури педагогів. Вони дозволяють у безпечному середовищі навчитися ухвалювати рішення, працювати з конфліктами, взаємодіяти з колегами та студентами, що є критично важливим у сучасній системі освіти.

Цифрові дидактичні технології передбачають використання онлайн-курсів, вебінарів, LMS-систем (Moodle, Google Classroom) для навчання викладачів управлінським навичкам. Вони дозволяють організувати дистанційне управління навчальним процесом.

У сучасних умовах цифровізації освіти педагоги не лише викладають дисципліни, а й здійснюють управлінську діяльність: організовують освітній процес, координують роботу студентів, взаємодіють із колегами, адміністрацією та батьками. Для ефективного виконання цих завдань необхідно володіти цифровими дидактичними технологіями, які сприяють формуванню управлінської культури педагогів та підвищують якість освітнього менеджменту. Цифрові дидактичні технології – це системи, методи та програмні засоби, що використовуються в навчальному процесі для покращення засвоєння знань, комунікації, управління освітнім середовищем (Кононець, Бояринова, Іщенко, 2024; Leshchenko, Lavrysh, Kononets, 2021).

Основні цифрові освітні технології у формуванні управлінської культури педагогів:

1. *Learning Management Systems (LMS)* – системи управління навчанням LMS-платформи допомагають викладачам не лише навчати студентів, а й ефективно управляти навчальним процесом. Приклади популярних LMS: Moodle – створення онлайн-курсів, контроль успішності студентів, управління навчальним контентом; Google Classroom – зручний інструмент для організації дистанційного навчання; Microsoft Teams for Education – поєднує функції LMS із відеоконференціями та спільною роботою над документами. Приклад

використання: Викладачі можуть створювати навчальні курси, організовувати спільну роботу студентів, аналізувати їхній прогрес через аналітичні інструменти Moodle.

2. Віртуальні та доповнені реальності (VR/AR) у навчанні та управлінні.

VR та AR-технології дозволяють моделювати реальні управлінські ситуації, що допомагає педагогам розвивати навички прийняття рішень. Приклад використання: віртуальний тренінг для педагогів: ситуаційне моделювання конфліктних ситуацій у коледжі та відпрацювання навичок їхнього розв'язання.

3. Хмарні технології для управління освітнім процесом.

Хмарні сервіси дозволяють педагогам організовувати навчання та управлінську діяльність без прив'язки до конкретного місця або пристрою. Популярні хмарні сервіси: Google Drive, OneDrive – зберігання навчальних матеріалів, спільна робота над документами; Trello, Asana – управління освітніми проєктами, організація роботи викладачів. Приклад використання: використання Google Docs для створення спільних навчальних програм і планування курсів у коледжі.

4. Аналітичні інструменти для моніторингу якості навчання.

Аналітичні платформи допомагають відстежувати прогрес студентів, ефективність навчальних програм та загальну якість освіти. Нині популярні інструменти: Power BI, Google Data Studio – для аналізу успішності студентів; E-School – для автоматизації управління навчальними процесами в закладах освіти тощо. Приклад використання: викладач може використовувати Google Forms для опитувань студентів та аналізувати результати у Google Sheets.

5. Онлайн-курси та платформи для підвищення кваліфікації педагогів.

Цифрові платформи дозволяють педагогам безперервно навчатися та розвивати управлінські навички. Популярні платформи, які доцільно використовувати:

- Prometheus, EdEra – українські платформи для підвищення кваліфікації педагогів.
- Coursera, Udemu – міжнародні онлайн-курси з педагогіки, управління освітою.

– LinkedIn Learning – курси з лідерства, комунікації та освітнього менеджменту.

Приклад використання: викладач проходить курс «Учительський коучинг: сприяння розвитку сталих змін» на Coursera (<https://www.coursera.org/learn/uchytelskyu-kouchynh>) та впроваджує нові підходи у роботі зі студентською групою та колегами.

Наголосимо на перевагах упровадження цифрових технологій у формуванні управлінської культури викладачів фахових коледжів:

– Оптимізація часу – автоматизація адміністративних процесів звільняє час для роботи зі студентами.

– Доступність освіти – можливість навчатися онлайн у будь-який час.

– Гнучкість управління – використання хмарних технологій дає можливість керувати освітнім процесом дистанційно.

– Прозорість та об'єктивність оцінювання – аналітичні інструменти дозволяють відстежувати успішність студентів без суб'єктивного фактора.

– Розвиток цифрової грамотності – викладачі набувають сучасних навичок, що відповідають вимогам ХХІ століття.

Таким чином, педагогічні технології є невід'ємною складовою процесу формування управлінської культури викладачів фахових коледжів. Вони сприяють розвитку стратегічного мислення, покращенню комунікативної взаємодії та вдосконаленню організаційних процесів у закладах освіти. В умовах реформування української освіти їхнє використання є необхідним для підготовки компетентних, гнучких та ефективних педагогів, здатних до управління сучасним цифровізованим освітнім процесом. Ефективність процесу формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах забезпечують такі дидактичні технології: технологія проблемного навчання, інтерактивні технології навчання, проєктне навчання, імітаційні та рольові ігри та цифрові дидактичні технології.

Очікувані результати застосування педагогічних технологій у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах: підвищення рівня управлінської компетентності викладачів; вдосконалення комунікативних і організаційних навичок; формування здатності до стратегічного планування освітнього процесу; оптимізація внутрішньої взаємодії у колективі та зі студентами; адаптація викладачів до цифрових інструментів управління освітою.

Практика формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації передбачає розробку та реалізацію моделі формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації.

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, що зумовлена активною цифровізацією, особливого значення набуває підготовка освітніх менеджерів, здатних ефективно реалізовувати організаційно-управлінську діяльність у цифровому форматі. Інтеграція цифрових технологій у систему освіти спричиняє зміну традиційних підходів до управління навчальними закладами, що, у свою чергу, потребує вдосконалення професійної компетентності керівників коледжів.

Одним із ключових викликів цифровізації є необхідність формування нових компетентностей у сфері управління, включаючи використання цифрових платформ для моніторингу навчального процесу, автоматизацію адміністративних процесів, забезпечення безперервного професійного розвитку персоналу та ефективної комунікації із зацікавленими сторонами. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні науково обґрунтованої моделі формування готовності освітніх менеджерів коледжу до організаційно-управлінської діяльності, що враховує сучасні тенденції цифрової трансформації освіти.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема підготовки керівних кадрів в освіті є предметом багатьох досліджень (І. Бабенко, О. Боднар, М. Бойко, В. Гладкова, О. Горішна, М. Гриньова, І. Дарманська, О. Жданова-

Неділько, І. Іщенко, Н. Кононец, В. Любарець, В. Наумчук, М. Чернишова, С. Школяр та ін.), проте питання їхньої готовності до управлінської діяльності в умовах цифровізації потребує подальшого теоретичного та практичного обґрунтування. Відсутність цілісної моделі, що враховує специфіку цифрового освітнього середовища, може спричинити труднощі у реалізації управлінських функцій, гальмування впровадження інновацій та зниження ефективності діяльності коледжів.

Таким чином, розробка та впровадження моделі формування готовності освітніх менеджерів коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації є актуальним науковим завданням, що сприятиме:

1) підвищенню якості управлінських рішень, оптимізації адміністративних процесів та забезпеченню ефективного функціонування коледжів у цифровому освітньому середовищі;

2) підвищенню рівня управлінської компетентності викладачів; вдосконалення комунікативних і організаційних навичок; формування здатності до стратегічного планування освітнього процесу; оптимізації внутрішньої взаємодії у колективі та зі студентами; адаптації викладачів до цифрових інструментів управління освітою.

Нині не викликає сумніву той факт, що актуальним і відкритим стоїть питання ефективності впровадження інноваційного управління в закладах освіти, зокрема у коледжах. Відтак, фундаментальність підготовки освітніх менеджерів фахових коледжів до управлінської діяльності в умовах цифровізації, на наше глибоке переконання, має урахувувати саме здатність до інноваційного управління у фахових коледжах.

У основу моделі формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації як ключової тенденції розвитку сучасної освіти, спрямованої на підвищення її ефективності, доступності та якості, покладаємо:

1) необхідність впровадження цифрових технологій у всі складники дидактичного процесу та управління закладами освіти, адаптуючи їх до викликів сучасного інформаційного суспільства та застосування моделей змішаного навчання (Kapiton, Kononets, Zhamardiy, Huz, Petrenko, Khomenko, Ishchenko, 2023);

2) ключові напрями реалізації інноваційного управління в освітніх закладах різних рівнів: інноваційний підхід до педагогічної діяльності вчителів і викладачів; застосування інновацій в організаційно-управлінській діяльності керівників/менеджерів закладів освіти; впровадження інновацій у взаємодію зі стейкхолдерами; створення сучасного інноваційного освітнього середовища в межах закладу освіти (Гриньова, Кононец, Жданова-Неділько, Павліш, 2024);

3) застосування в межах реалізації моделі *компетентнісного, практико-орієнтованого, технологічного, стейкхолдерського підходів* як таких, які першочергово забезпечують набуття компетентності організовувати цифровізований освітній процес, керувати фаховим коледжем в умовах цифровізації, здійснювати практику ефективного управління коледжем;

4) необхідність активізації інформальної освіти освітніх менеджерів коледжу (адміністрація, керівники структурних підрозділів), котра стимулює поглиблення знань, розширення спектру компетентностей, необхідних сучасному освітньому менеджеру для повноцінного виконання професійних функцій в умовах цифровізації соціуму;

5) застосування в межах реалізації моделі тріади *«проектний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід»*, котра забезпечує інноваційність організаційно-управлінської діяльності керівника/керівників структурних підрозділів фахового коледжу (Гриньова, Кононец, Жданова-Неділько, Павліш, 2024);

6) застосування інноваційних технологій у процесі співпраці зі стейкхолдерами та управлінських технологій в освітньому менеджменті, котрі є ключовим інструментом підвищення ефективності управління фаховим

коледжем та формування готовності освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації, а їх застосування сприяє створенню сучасного освітнього середовища, яке відповідає викликам цифровізації, глобалізації та соціально-економічних змін.

У нашому дослідженні структуру моделі формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації її складають такі блоки: *цільовий, теоретико-методологічний, змістовий (компоненти готовності), технологічний (механізми реалізації моделі), діагностично-оцінювальний та результативний блок* (рис. 2).



Рис.2. Модель формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації

1) Цільовий блок відбиває мету моделі – формування готовності освітніх менеджерів коледжу до ефективної організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації; формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Декомпозиція мети віддзеркалює такі завдання моделі:

- визначення змісту, компонентів і рівнів готовності освітніх менеджерів;
- забезпечення професійного розвитку керівників у цифровому середовищі;
- створення умов для ефективного використання цифрових технологій в управлінні освітнім процесом.

2) Теоретико-методологічний блок відбиває методологічні підходи до формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації:

- компетентнісний (орієнтація на розвиток цифрових і управлінських компетентностей);
- системний (модель як цілісна система елементів, що взаємодіють);
- діяльнісний (готовність формується у процесі професійної діяльності та цифрового навчання);
- практико-орієнтований (орієнтація на практику організації освітнього процесу, формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації)
- технологічний (орієнтація на застосування педагогічних та управлінських технологій в умовах цифровізації освітнього простору);
- тріада «проєктний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід» (інноваційність організаційно-управлінської діяльності керівника/керівників структурних підрозділів фахового коледжу).

Зміст цього блоку складають принципи реалізації моделі:

- інтеграція цифрових технологій у процес управління;
- неперервність професійного розвитку освітніх менеджерів та викладачів фахового коледжу;

– адаптивність і мобільність освітніх менеджерів у цифровому середовищі.

3 Змістовий блок (компоненти готовності) зорієнтовує на формування компонентів готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації:

Мотиваційний компонент – усвідомлення освітніми менеджерами значущості цифрових технологій у процесі управління коледжем та формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Когнітивний компонент – засвоєння знань про цифрові платформи, методи управління цифровими процесами, аналітику даних та формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Операційно-діяльнісний компонент – уміння використовувати цифрові інструменти для організації навчального процесу, комунікації, адміністрування та формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Рефлексивний компонент – здатність оцінювати власну управлінську діяльність у цифровому середовищі, аналізувати її ефективність та коригувати підходи, а також аналізувати процес формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

4) Технологічний блок (механізми реалізації моделі) охоплює цифрові технології та дидактичні ресурси, які можуть бути використані під час формування означеної готовності:

– Цифрові освітні середовища (Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle тощо).

– Інструменти для збору та аналізу даних (Google Forms, Power BI, статистичні програми).

– Онлайн-курси, вебінари, тренінги з цифрового менеджменту.

– Стажування та кейс-методи (аналіз реальних ситуацій із цифрового управління освітою).

Невід’ємним складником блоку є педагогічні технології формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах: *технологія проблемного навчання* у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах передбачає побудову навчання викладачів шляхом розгляду проблемних ситуацій; *інтерактивні технології навчання* включають насамперед, тренінги, під час яких використовуються кейс-методи, групові дискусії для формування комунікативних та організаційних навичок викладачів, а також акцентують увагу на вмінні працювати в команді та ефективно керувати навчальним процесом; *проектне навчання* використовується для розвитку лідерських якостей, відповідальності, уміння працювати в умовах невизначеності; під час такого навчання викладачі залучаються до розробки й управління освітніми проектами. Технологія проектного навчання базується на принципі «навчання через дію» і передбачає виконання реальних або наближених до реальності завдань, що сприяють розвитку управлінських, комунікативних та аналітичних навичок; *імітаційні та рольові ігри* передбачають моделювання реальних управлінських ситуацій сприяє розвитку навичок конфліктології, ведення переговорів, прийняття рішень; *цифрові дидактичні технології* передбачають використання онлайн-курсів, вебінарів, LMS-систем (Moodle, Google Classroom) для навчання викладачів управлінським навичкам і дозволяють організувати дистанційне управління навчальним процесом.

Складники блоку враховують основні аспекти цифровізації професійного розвитку освітніх менеджерів (Гуревич, Коношевський, Коношевський, Воевода, Люльчак, 2024; Кононець, 2021; Морзе, О. Буйницька, 2021; Buinytska, 2016):

- *використання цифрових навчальних ресурсів*: створення електронних підручників, інтерактивних посібників, відеолекцій і цифрових платформ для самостійного навчання, неформальної освіти, онлайн-педагогічних майстерень;

- *упровадження онлайн-освіти для освітніх менеджерів*: організація змішаного навчання за допомогою платформ (Zoom, BigBlueButton, Google Classroom, Moodle тощо); проведення вебінарів, онлайн-курсів, інтерактивних занять; розвиток масових відкритих онлайн-курсів (МООС), які забезпечують доступ до якісної освіти для широкої аудиторії.
- *інтеграція штучного інтелекту та аналітики*: використання AI для персоналізації навчального процесу, адаптація для потреб магістрантів при пошуку ефективних організаційно-управлінських рішень, аналіз перспективних можливостей у контексті академічної доброчесності;
- *цифрові платформи для комунікації*: застосування платформ для організації взаємодії між магістрантами, викладачами та стейкхолдерами; використання електронних журналів, щоденників, чатів, блогів, сайтів і форумів для зручного й оперативного обміну інформацією;
- *гейміфікація навчання майбутніх освітніх менеджерів*: інтеграція ігрових елементів у навчальний процес магістрантів через онлайн-платформи, мобільні додатки, інтернет-сервіси, що стимулюють зацікавленість і мотивацію до вирішення організаційно-управлінських завдань в умовах цифровізації;
- *розвиток хмарних технологій для створення банку даних цифрових освітніх ресурсів кафедри*: використання хмарних сервісів для зберігання, вільного доступу та спільної роботи з навчальними матеріалами.

Реалізація моделі передбачає запровадження онлайн-курс підвищення кваліфікації «Управлінська культура викладача фахового коледжу», метою якого є формування та вдосконалення управлінської культури викладачів фахових коледжів через розвиток компетентностей у сфері організаційного менеджменту, лідерства, комунікації та цифрового управління навчальним процесом.

Зміст онлайн-курсу орієнтовно заплановано на 4 модулі:

Модуль 1. Теоретичні засади управлінської культури викладача

Тема 1.1. Поняття та структура управлінської культури.

- Сутність управлінської культури: концепції та наукові підходи.

- Основні компоненти управлінської культури викладача коледжу.
- Роль управлінської культури у забезпеченні якісної освіти.

Тема 1.2. Управлінські функції викладача коледжу.

- Планування, організація, мотивація, контроль у діяльності викладача.
- Викладач як управлінець: поєднання педагогічної та адміністративної ролі.
- Принципи ефективного управління навчальною діяльністю.

Модуль 2. Лідерство та комунікація в управлінській діяльності викладача

Тема 2.1. Лідерські компетентності сучасного викладача.

- Лідерські моделі в освіті.
- Викладач як лідер змін: як впливати на колектив та студентів.
- Стили управлінського лідерства у навчальному середовищі.

Тема 2.2. Комунікативні аспекти управлінської культури.

- Основи ефективної ділової комунікації.
- Конфліктологія в освітньому середовищі: шляхи розв'язання конфліктів.
- Управління емоційним інтелектом у викладацькій діяльності.

Модуль 3. Цифрові технології в управлінській діяльності викладача

Тема 3.1. Інструменти цифрового управління навчальним процесом.

- Google Workspace for Education: організація освітнього процесу.
- Microsoft Teams, Moodle, Zoom: координація навчальної діяльності.
- Автоматизація оцінювання: цифрові журнали, тестові платформи.

Тема 3.2. Аналітика та моніторинг якості освіти.

- Використання аналітичних інструментів для оцінки освітнього процесу.
- Візуалізація навчальних даних: Power BI, Google Data Studio.
- Оцінка ефективності управлінських рішень через цифрові метрики.

Модуль 4. Управління професійним розвитком викладача

Тема 4.1. Самоменеджмент викладача: тайм-менеджмент і самоорганізація.

- Ефективне планування та управління робочим часом.
- Стресостійкість та запобігання професійному вигоранню.
- Баланс між викладанням, адміністративною роботою та саморозвитком.

Тема 4.2. Професійний розвиток та кар'єрний ріст викладача.

- Освітні тренди та безперервне навчання.
- Сертифікаційні програми та міжнародні можливості для викладачів.
- Управління особистим брендом викладача в цифровому середовищі.

Запропонований онлайн-курс передбачає підсумкове завдання. Фінальне оцінювання здійснюється за допомогою тестування за всіма модулями та вирішенням практичного кейсу: розробка власної управлінської стратегії викладача. Наприкінці видається сертифікат про підвищення кваліфікації (орієнтовно зміст розраховано на 30 годин/1 кредит). Дидактичний функціонал онлайн-курсу зображено на рисунку 3.



Рис. 3. Дидактичний функціонал онлайн-курсу підвищення кваліфікації «Управлінська культура викладача фахового коледжу»

Очікувані результати від упровадження курсу: викладачі зможуть застосовувати сучасні управлінські підходи у своїй діяльності; покращать комунікаційні навички та управлінську ефективність; ознайомляться з цифровими технологіями для оптимізації навчального процесу; навчатися будувати власну траєкторію професійного розвитку.

Реалізація моделі базується також і на засадах *стейкхолдерського підходу*, котрий передбачає створення інноваційної мережі для координації взаємодії зі стейкхолдерами (Кононець, 2024; Остапенко, Шевченко, 2022; Kononets, Ilchenko, Zhamardiy, Shkola, Broslavska, Kolhan, Padalka, Kolgan, 2021). При цьому консолідуються напрями сучасного освітнього менеджменту та управлінські інновації:

1. Використання цифрових технологій в управлінні освітнім процесом:

- упровадження автоматизованих систем управління освітнім процесом (LMS, електронні журнали, онлайн-платформи для управління навчальними ресурсами);
- використання штучного інтелекту та аналітичних платформ для прийняття управлінських рішень;
- розробка мобільних застосунків для комунікації між учасниками освітнього процесу.

2. Педагогіка партнерства в управлінні:

- інтеграція принципів співпраці з усіма стейкхолдерами: педагогами, студентами, роботодавцями, громадами;
- організація спільних проєктів, форумів, круглих столів для узгодження стратегічних цілей і завдань закладу освіти.

3. Інноваційні методи комунікації:

- упровадження технологій зворотного зв'язку, таких як опитування, онлайн-голосування та цифрові платформи для ідей, брейнстормінгів, майндмепінгу, планування проєктів тощо.

- організація вебінарів, віртуальних зустрічей і конференцій для обміну досвідом між освітніми менеджерами та викладачами;
- освітній коворкінг, консалтинг, гостьові заняття, практикуми тощо.

4. Проектне управління в освіті:

- реалізація тріади «проектний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід» для розробки та впровадження освітніх проєктів, для планування і реалізації освітніх інновацій.

5. Мережеві технології та інтеграція:

- створення мережевих освітніх платформ для обміну досвідом і ресурсами між закладами освіти різних рівнів;
- формування партнерських альянсів із бізнесом, науковими установами, громадськими організаціями.

6. Управління змінами у фаховому коледжі:

- використання сучасних моделей управління змінами для підтримки персоналу під час трансформаційних процесів у фаховому коледжі.
- організація тренінгів та семінарів з розвитку цифрової компетентності освітніх менеджерів.

7. Інноваційні підходи до розвитку педагогічного колективу у фаховому коледжі:

- проведення програм наставництва та коучингу для викладачів і адміністрації у фаховому коледжі.
- упровадження системи безперервного професійного розвитку на основі онлайн-курсів, вебінарів і неформальної освіти освітніх менеджерів.

Ми переконані, що застосування інноваційних управлінських технологій дозволяє фаховим коледжам оперативно реагувати на зміни у середовищі, забезпечувати високу якість освіти, сприяти професійному розвитку педагогів та формувати конкурентоспроможних випускників.

Стейкхолдерський підхід включає впровадження технологічних інновацій для організації комунікацій, ініціювання спільних проєктів, створення команд

для їх реалізації та комплексне використання технологій для генерації ідей для формування управлінської культури викладачів та готовності освітніх менеджерів до роботи у цифровому середовищі. Серед таких інновацій наступні:

1) Створення бази освітньо-управлінських кейсів для накопичення, аналізу та систематизації знань і практик успішного освітнього менеджменту, а також розроблення онлайн-курсів для поширення досвіду стейкхолдерів.

2) Проведення інтерв'язійних і суперв'язійних зустрічей зі стейкхолдерами на базі коледжу, що спрямовані на підтримку освітніх менеджерів і педагогічного колективу.

3) Співпраця коледжів із педагогічними університетами, науковими установами, освітніми громадськими організаціями та іншими стейкхолдерами.

4) Використання принципів педагогіки партнерства в управлінській та педагогічній діяльності фахового коледжу, що передбачає організацію взаємодії на основі партнерських відносин, зокрема, упровадження навчальних студій інновацій у сфері освітнього менеджменту від стейкхолдерів (Гриньова, Кононець, Жданова-Неділько, Павліш, 2024; Кононець, 2024);

5) Використання засобів новаторського педагогічного менеджменту в управлінській та педагогічній діяльності фахового коледжу (Бабенко, Школяр, Дзекун, 2022).

5) Діагностично-оцінювальний блок уміщує: критерії та рівні сформованості готовності (низький рівень (фрагментарні знання про цифрові інструменти, відсутність мотивації до їх використання); середній рівень (володіння базовими цифровими компетентностями, часткове застосування в управлінні); високий рівень (системне використання цифрових технологій, аналітичний підхід до управління)) та методи оцінювання: тестування цифрових компетентностей; самооцінка освітніх менеджерів; експертна оцінка практичної діяльності.

6) Результативний блок віддзеркалює очікувані результати впровадження моделі: підвищення рівня готовності освітніх менеджерів до

роботи у цифровому середовищі; ефективне використання цифрових технологій в управлінні коледжем; зростання якості управлінських рішень на основі аналітичних даних; оптимізація адміністративних процесів та навчальної діяльності.

Відтак, запропонована модель формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації є комплексною системою, що забезпечує розвиток необхідних компетентностей, інтеграцію сучасних цифрових технологій та сприяє підвищенню ефективності управління фаховим коледжем загалом.

Висновки. Отже, практика формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації організаційно-управлінської діяльності передбачає упровадження педагогічних технологій у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах (технологія проблемного навчання, інтерактивні технології навчання, проєктне навчання, імітаційні та рольові ігри та цифрові дидактичні технології) та моделі формування готовності освітніх менеджерів фахового коледжу до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації, котра уміщує такі блоки: *цільовий, теоретико-методологічний, змістовий (компоненти готовності), технологічний (механізми реалізації моделі), діагностично-оцінювальний та результативний блоки.*

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні зарубіжного досвіду організаційно-управлінської діяльності фахових коледжів в умовах цифровізації; розширенні низки методологічних підходів, визначенні дидактичних і специфічних принципів формування готовності освітніх менеджерів фахових коледжів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації, організаційно-методичних умов підвищення якості практичної підготовки та співпраці зі стейкхолдерами; у визначенні дидактичних і специфічних принципів формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах, організаційно-методичних умов підвищення якості

неформальної освіти педагогів, дидактичних умов формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Література

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.].* Київ, 2015. С. 8-15.
2. Бабакіна О. О., Литвин В. А. Формування управлінської культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки.* 2021. № 6 (344). Ч. 2. С. 5-18.
3. Бабенко І., Школяр С., Дзекун Ю. Новаторський педагогічний менеджмент як освітня теорія і практика. *Витоки педагогічної майстерності: журнал.* Полтава, 2022. Вип. 29. С. 5-9.
4. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи: монографія. Київ: Освіта України, 2013. 350 с.
5. Горішна О. Трансформація концепції управління змінами у практиці управління в закладах освіти. Актуальні проблеми управління закладом освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія. За загальною редакцією Кравця В. П., Мешко Г. М. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 314–336.
6. Гриньова М., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Павліш І. Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. Випуск 33. С. 50-58.

7. Гриньова М., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Павліш І. Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Випуск 33. С. 50-58.
8. Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Воєвода А., Люльчак С. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2024. № 72. С. 170-186.
9. Дарманська І. Організаційно-педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2020. №17(2). С. 125-138.
10. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.
11. Кононець Н. В. Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкхолдерського підходу: педагогіка партнерства. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.) / За заг.ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. С. 348-350.
12. Кононець Н.В. Педагогіка партнерства як ключовий напрям реалізації успішного освітнього менеджменту. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.)*. «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. ороленка, 2024. С. 63-66.

13. Кононец Н. Тріада методологічних підходів «проектний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» у системі підготовки майбутніх менеджерів. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Ніжин, 14–15 листопада 2024 року / за заг. ред. Н. М. Лосевої. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024 С. 425-428.
14. Кононец Н., Бояринова І., Іщенко І. Концептуальна модель формування готовності майбутніх освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 111–119.
15. Кононец Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с. URL: <https://online.fliphtml5.com/rqaxw/euge/>
16. Листопад О., Мардарова І. Формування управлінської культури майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022. № 58. С. 89-101.
17. Литвин В. А. Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. №17(46). С. 63-75.
18. Литвин В. А. Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. №17(46). С. 63-75.
19. Любарець В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми: П.Ф «Видавництво “Університетська книга”», 2018. 382 с.
20. Магула А. М., Кононец Н. В. Формування компонентів управлінської компетентності освітніх менеджерів за допомогою інтернет-сервісів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м.

Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 555-557.

21. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

22. Негода М. О., Кононець Н. В. (2020). Тренінг як одна з ефективних форм проведення навчальних занять у вищій школі. *Збірник наукових статей магістрів*. Навчально-науковий інститут харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу. Полтава: ПУЕТ. С. 237-241.

23. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. Дидактика лідерства: сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2021. 591 с.

24. Остапенко В. М., Шевченко Д. О. Формування взаємодії стейкхолдерів в інноваційній економіці. *Актуальні проблеми управління соціально-економічними системами: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Луцьк, 15 груд. 2022 року). Луцьк: ЛНТУ, 2022. С. 80-83.

25. Павленко В.В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог: матер. Міжнар. наук.-практ. конф.*, 15-16 травня 2013 р., м. Київ. К.: Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. С.126-134.

26. Пивовар Н., Жданова-Неділько О., Харченко Н., Школяр С., Білай Д. Формування у майбутнього керівника проєктної команди стресостійкості як передумови його конструктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. №10 (28).

27. Чернишова М. О. Формування готовності майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності : наук.-метод. посіб. К., 2013. 172 с.

28. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. *Applied Linguistics Research Journal*. 2021. №5(8). P.26–35.

29. Borhan, Mohamad Termizi. (2014). Problem based learning (PBL) in teacher education: a review of the effect of pbl on pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*, 1, 1, 76-87.
30. Buinytska O. E-learning Methodology — Implementation and Evaluation: Monograph. Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska. *E-education content management*. Poland, Studio-Noa for University of Silesia in Katowice, 2016. P. 451–467.
31. Guerrero, J. A. A., Moreira, J. A. M., Zambrano, M. J. Z., Rivas, F. E. C., & Pilligua, M. L. B. (2021). Project-based learning and its contribution in virtual education. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 9 (1), 10-18.
32. Kapiton, A., Kononets, N., Zhamardiy, V., Huz, K., Petrenko, L., Khomenko, A., Ishchenko, I. Componentes da competência profissional dos futuros especialistas em tecnologias de informação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023069, 2023.
33. Kononets N. Experience in implementing resource-based learning in Agrarian College Of Management And Law Poltava State Agrarian Academy. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. April 2015. ISSN 1302-6488. Volume: 16. Number: 2 Article 12. – P.151–163.
34. Kononets N., Nestulya S. Components of educational coworking during the organization of the educational process in conditions of blended learning. *Global science: prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference*. (May 23-25, 2024). Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2024. C.310-315.
35. Kononets N. V., Nestulya S. I. Project activity of students in the conditions of blended learning. *The 11th International scientific and practical conference “Science, innovations and education: problems and prospects”* (June 1-3, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P.443-447.

36. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. №12 (3). P. 165-175.

37. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp.148-160.

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ІНТЕГРАЦІЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті з'ясовано, що управління процесом інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання базується на реалізації організаційно-педагогічних умов: 1) підвищення мотивації майбутніх вчителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання; 2) запровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»; 3) залучення майбутніх вчителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі; 4) постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом. Презентовано методику реалізації організаційно-педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання, технологію організації методичного онлайн-супроводу (підготовчо-цільовий, проєктувально-мотиваційний, діяльнісно-реалізаційний, аналітико-рефлексійний етапи), технологію управління дистанційним навчанням майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки (теоретичний, технологічний та рефлексійний етапи).

Ключові слова: управління, інтеграція, фундаментальна підготовка, фахова підготовка, організаційно-педагогічні умови, технологія, дистанційне навчання, майбутні учителі фізики

Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018 р.) спрямована на вирішення ключового завдання – вдосконалення системи педагогічної освіти, створення бази підготовки педагогів нової генерації, забезпечення умов для

становлення і розвитку сучасних моделей неперервного професійно-особистісного розвитку вчителів, професіоналізм яких у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. Відтак, в умовах європейської інтеграції, адаптації вітчизняної освітньої системи до стандартів Євросоюзу та сучасних освітніх реформ посилюється відповідальність закладів вищої освіти України за результати освітньої діяльності. Одним з ключових напрямків її вдосконалення є створення та обґрунтування теоретичних і практичних основ для професійної підготовки майбутніх вчителів фізики в умовах дистанційного навчання. Пандемія Covid-19 підкреслила необхідність наявності цифрового освітнього контенту не тільки для фундаментальних і професійних дисциплін, але і для підтримки такого формату навчання.

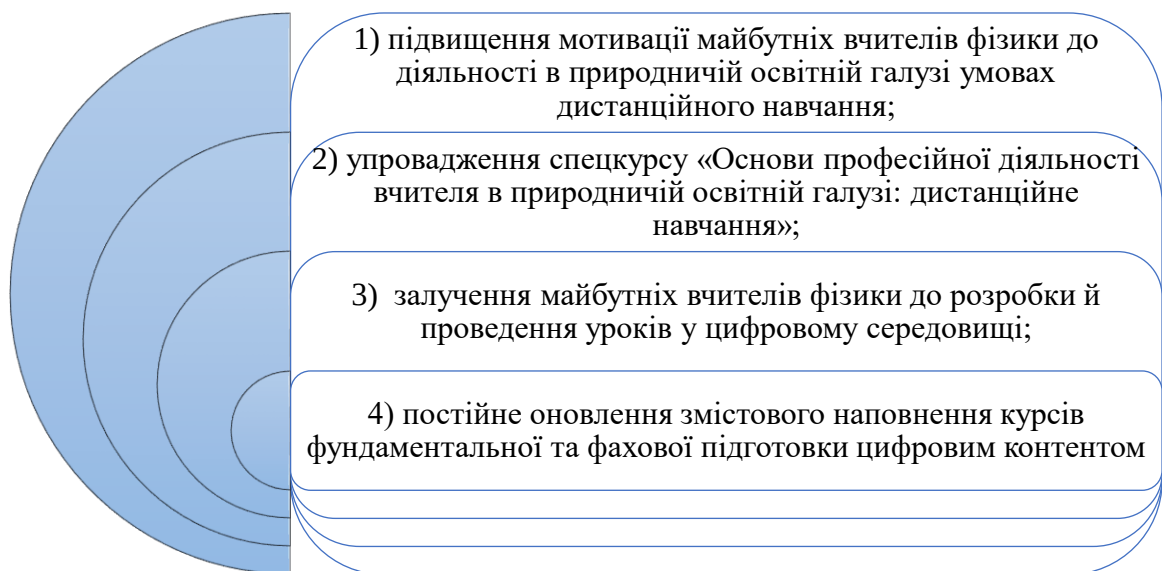
Посилення значущості проблеми інтеграції фундаментально та фахової підготовки, професійної компетентності в теорії і практиці підготовки вчителів фізики зумовлене усвідомленням очевидності того, що організувати освітню, природничо-наукову, дослідницьку діяльність з учнівською молоддю, керувати творчим процесом може лише той фахівець, який уособлює особистісні якості педагога-фізика, дослідника-організатора, наставника у вивченні природничих наук, який здатний здійснювати освітній процес в будь-яких умовах. З огляду на це, перед закладами вищої освіти постає важливе завдання інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання.

Аналіз наукового доробку учених (І. Марголич, А. Меленевська, Н. Стучинська, О. Чалий, Ю. Цехмістер, Л. Яковишена та ін.) свідчить, що у науково-педагогічній літературі бракує досліджень, зорієнтованих на інтеграцію фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання є вагомим педагогічним проблемом також і з огляду на те, що становить одну з умов свідомого, ресурсно-орієнтованого навчання, спрямованого на здобуття фаху

педагога-фізика, спонуку до осмислення і всебічного освоєння навчального змісту, основу підготовки успішного педагога в умовах дистанційного та змішаного навчання, що особливо необхідно сучасній Україні.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що управління процесом формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання базується на реалізації *організаційно-педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання*:

- 1) підвищення мотивації майбутніх вчителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання;
- 2) упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»;
- 3) залучення майбутніх вчителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі;
- 4) постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом (рис. 1).



Рив. 1. Управління процесом інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання

У результаті ґрунтовного аналізу праць науковців (Н. Грицай, О. Воронкін, М. Гриньова, О. Козленко, Н. Кононец, С. Макєєв, О. Ляшенко, І. Солошич, О.Трифорова, І. Шведчикова та ін.), обстоюючи позицію учених, що вчитель фізики має володіти низкою компетентностей (природничо-наукова, самоосвітня, цифрова, науково-дослідницька), з'ясовано, що суть ключового поняття готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання лежить у площинах:

- системи знань з фундаментальних і фахових дисциплін, усвідомленості міжпредметних зв'язків, сформованості природничо-наукової грамотності (Козленко, 2020, Ляшенко, Трифорова, 2020);
- системи умінь і навичок організації діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (Воронкін, 2012, Грицай, 2016, Shvedchykova, Soloshych, Kononets, Grynova, 2020);
- набутого досвіду такої роботи у результаті практичної реалізації навчальної, самостійної пізнавальної, дослідницької діяльності (Кононец, 2021, Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardiy, Odokienko, 2021);
- системи ціннісних координат, особистісних професійно важливих для такої діяльності якостей та спрямованості (позитивні установки, мотиви), на подальшу діяльність в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання (Яковишена, 2019).

Методологічною основою дослідження є науково-дослідницький інструментарій підходів (*компетентнісний, інтегративний, ресурсно-орієнтований, системний, середовищний, проєктний, творчий*), котрі дали змогу здійснити цілісний об'єктивний аналіз процесу формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, обґрунтування шляхів імплементації педагогічних умов.

Категорію готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання конкретизовано як розширення індивідуальних творчих можливостей здобувачів вищої освіти засобами навчальної, позанавчальної, самоосвітньої діяльності в природничо-науковому контексті сучасного цифровізованого освітнього середовища.

Поняття «готовність майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі» потрактоване як інтегральне особистісне утворення, що визначає спрямованість студентів на паритетну взаємодію та здатність успішно організовувати та проваджувати освітню, природничо-наукову, дослідницьку діяльність, зокрема, за допомогою сучасних цифрових технологій. Процес формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання розглядається як цілеспрямована система заходів щодо створення умов під час навчання студентів в університеті для їхньої успішної адаптації та інтеграції у професійну діяльність з метою утвердження розуміння фаху педагога-фізика як професії, спрямованої на розвиток креативності учнівської молоді, забезпечення реалізації їх творчих можливостей у природничій освітній галузі, цілісності освітнього процесу, доступності цифрових технологій для освіти.

Ключове завдання експериментальної роботи окреслене метою і завданнями нашого дослідження (конкретизувати поняття готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, схарактеризувати критерії цієї готовності для подальшої діагностики, визначити педагогічні умови інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання, які сприятимуть формуванню цієї готовності) та передбачає передусім перевірку гіпотези. Відтак, для перевірки ефективності педагогічних умов, котрі обґрунтовують доцільність їх упровадження в освітній процес в педагогічних університетах, виникла необхідність діагностувати стан сформованості досліджуваного феномена шляхом проведення відповідної дослідно-

експериментальної роботи, яка здійснювалася у період з 2021-2022 років та охоплювала 3 етапи.

На першому, *підготовчому етапі* дослідження здійснено теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання. З'ясовано сутність ключових понять дослідження. Здійснено аналіз освітніх програм у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка, які готують майбутніх вчителів фізики. Визначено критерії (рис. 2), показники та рівні (високий, середній, низький).

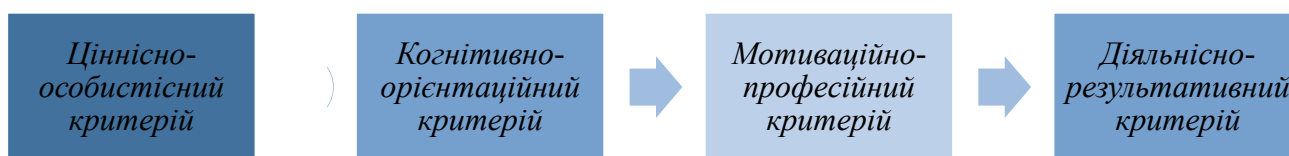


Рис. 2. Критерії готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання

Ціннісно-особистісний критерій – характеризує наявність особистісних якостей, що сприяють діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (показники: творчі, організаційні та комунікативні якості, усвідомлення необхідності їх розвитку для успішної професійної діяльності та роботі з учнівською молоддю, цифрова грамотність).

Когнітивно-орієнтаційний критерій – презентує систему знань (фундаментальних та фахових), які необхідні для здійснення ефективної діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, зокрема, у цифровому середовищі, а також орієнтацію на постійне оновлення знань (показники: орієнтування в теоретико-методичних засадах діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, здатність до побудови знань, усвідомлення індивідуальної специфіки організації стратегії навчання).

Мотиваційно-професійний критерій відбиває ставлення студентів до діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, що визначає прагнення до успішної професійної діяльності (показники: визнання професійного значення діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, вмотивованість на вдосконалення здатності її провадити, наполегливість у пошуку шляхів та засобів ефективного її здійснення, зокрема, у цифровому середовищі).

Діяльнісно-результативний критерій – здатність застосовувати знання з організації та провадження діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі на практиці у цифровому середовищі, демонструвати практичне застосування системи знань у галузі цифрових технологій, творчі вміння та навички (показники: активність, самостійність, системність, цілеспрямованість, результативність).

На другому, *констатувальному етапі*, проведено констатувальну діагностику готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання. Наступним кроком цього етапу було виокремлення комплексу педагогічних умов та методики їх реалізації.

Під час третього, *формувального етапу* здійснено реалізацію педагогічних умов формування досліджуваної готовності, тим самим апробовано методику їх реалізації, а також проведено аналіз результатів експерименту.

У ході експерименту застосовано інноваційну технологію Agile (Krehbiel, Salzarulo, Cosmah, Forren, Gannod, Havelka, Hulshult, Merhout, 2017). Тобто кожний етап (підготовчий, констатувальний, формувальний) відповідно до технології Agile містив: виявлення потреб майбутніх вчителів фізики та постановку цілей щодо формування їх готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, проєктування змісту, форм та методів формування досліджуваної готовності, впровадження визначених педагогічних умов та аналіз їх ефективності.

Підкреслимо, що дана технологія дозволяє у будь-який момент часу вносити зміни, що ми і робили під час проведення педагогічного експерименту.

За основу було взято маніфест Agile-школи (Krehbiel, Salzarulo, Cosmah, Forren, Gannod, Havelka, Hulshult, Merhout, 2017): люди і взаємодія важливіші за процеси та інструменти; осмислення навчання важливіше за формальні тести; співпраця між учасниками процесу важливіша за постійні узгодження / переговори; готовність до змін важливіша за проходження складеного плану.

Позиціонуючи педагогічний експеримент як проєкт, взято за основу думку, що при реалізації проєкту не потрібно спиратися тільки на заздалегідь складені детальні плани. Важливо орієнтуватися на постійно мінливі умови зовнішнього і внутрішнього середовища в освітньому процесі педагогічного університету і враховувати зворотний зв'язок між студентами і викладачами, які реалізовували розроблені педагогічні умови.

У ході експерименту застосовано діагностичний інструментарій для оцінювання рівня досліджуваної готовності – діагностичний пакет на визначення рівня готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (платформа <https://sites.google.com/>). До нього увійшли: анкета-тест на визначення ступеня прояву ціннісно-особистісного критерію, наратив «Я і фізика», інтерв'язія «Чи хотів би я працювати вчителем фізики у школі?» (ціннісно-особистісний критерій); комплексний тест за результатами вивчення спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання», анкета для виявлення знань та розуміння суті діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (когнітивно-орієнтаційний критерій); анкета-тест на визначення мотивів до професійної діяльності (мотиваційно-професійний критерій); звіт з практикуму зі спецкурсу (діяльнісно-результативний критерій).

Головна сторінка онлайн-платформи для вивчення спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання» зображено на рисунку 3.

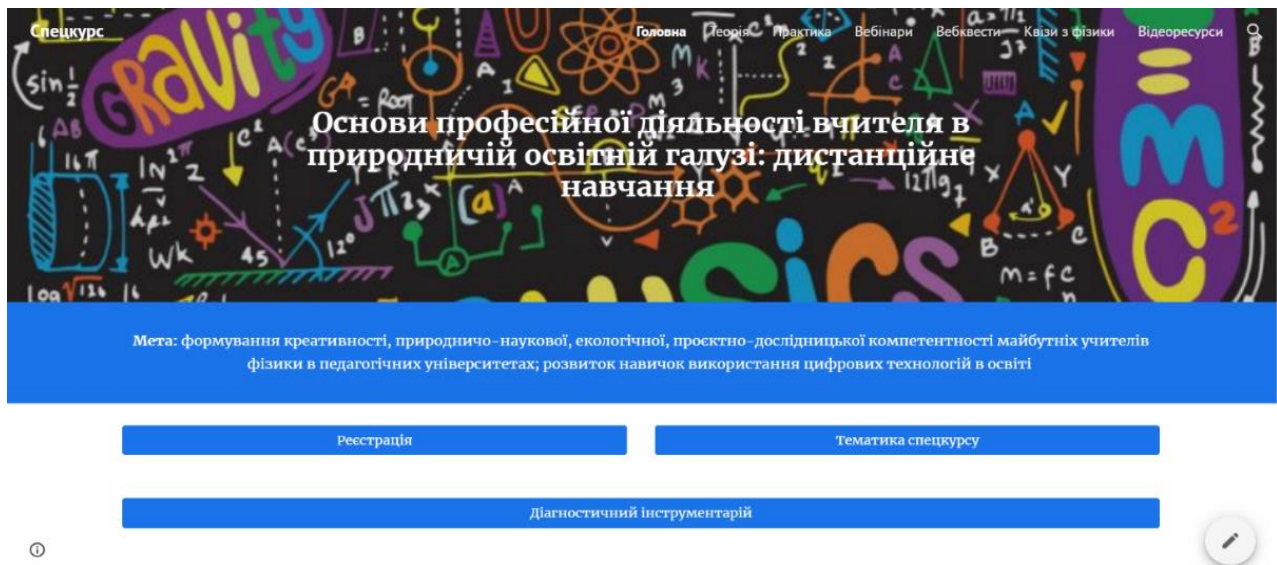


Рис. 3. Онлайн-платформа для вивчення спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»

Очікувані результати навчання спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»: оволодіти знаннями про прийоми, ключові принципи, методики й технології дистанційного навчання, методи організації цифровізованого освітнього процесу в природничій освітній галузі; розвивати педагогічну майстерність вчителя фізики у цифровізованому освітньому процесі; оволодіти технологіями організації інтерактивної педагогічної взаємодії під час вивчення природничих предметів у ЗЗСО/ЗФПО в умовах дистанційного навчання; навчитися проєктувати модель змішаного навчання, організовувати й проводити ефективні онлайн-уроки з фізики; оволодіти методами створення візуалізованого навчального контенту в природничій освітній галузі.

Тематика спецкурсу презентована на рисунку 4:



Рис. 4. Зміст спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»

У локальному експерименті взяли участь 24 студенти. Методика реалізації організаційно-педагогічних умов представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Методика реалізації організаційно-педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання

№	Організаційно-педагогічна умова	Заходи й методи реалізації
1	підвищення мотивації майбутніх вчителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання	Відвідування студентами дистанційних уроків вчителів фізики у школах та коледжах; створення онлайнової педагогічної майстерні вчителя фізики на платформі центру дистанційного навчання в університеті; відвідування вебінарів провідних

		вчителів освітнього проекту «На Урок», «Всеосвіта»; організація віртуальних подорожей тощо.
2	упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»	Вивчення тематики спецкурсу в онлайн-форматі на платформі центру дистанційного навчання в університеті. Теми спецкурсу: – Дидактика фізичної освіти – Міжпредметні зв'язки фундаментальних та фахових дисциплін підготовки вчителя фізики – Професійна діяльність вчителя фізики: методичні та організаційно-управлінські аспекти – Дослідницьке навчання: навчальні експерименти з фізики – Віртуальні фізичні лабораторії – Ресурсно-орієнтований підхід до цифровізації освітнього процесу з фізики – Пізнання світу природи засобами наукового дослідження – Інтеграція фахової й фундаментальної підготовки в умовах цифровізації освіти Використано інтерактивні методи навчання, які можна застосувати за допомогою цифрових технологій: онлайн-дискусії, індивідуальна, парна та групова робота, наукове спостереження, дослідне навчання, метод симуляцій та рольової гри тощо.
3	залучення майбутніх учителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі	Серія вебінарів «Цифрові інструменти у роботі вчителя фізики», «Проектування цифрових уроків з фізики: від ідеї, сценарію до онлайн-проведення», «Як вдосконалити природничо-наукову діяльність під час дистанційного навчання»; вебквести; розробка інтерактивних ігор та квізів для школярів з фізики; розробка відеоконтенту тощо.
4	постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом	Розроблення цифрового контенту для фундаментальних і фахових дисциплін (фото-, аудіо-, відеоконтент, електронні посібники, інфографіка, ментальні карти) освітньої програми підготовки майбутніх вчителів фізики; створення й наповнення новими інформаційними матеріалами дистанційної платформи спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання» (залучення студентів до розробки цифрового контенту на засадах педагогіки співробітництва).

Результати експерименту відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати експерименту щодо рівнів готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання

Критерії	Ціннісно-особистісний критерій		Когнітивно-орієнтаційний критерій		Мотиваційно-професійний критерій		Діяльнісно-результативний критерій	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Рівні								
Низький	45,83	8,33	62,50	12,50	66,67	16,67	70,83	25,00
Середній	37,50	50,00	29,17	50,00	29,17	33,33	25,00	50,00
Високий	16,67	41,67	8,33	37,50	4,17	50,00	4,17	25,00
Усього студентів	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Зафіксована динаміка змін після формувального експерименту відображена у таблиці 3.

Таблиця 3

Динаміка змін щодо рівнів готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання

Критерії (зміни у %)	Ціннісно-особистісний критерій	Когнітивно-орієнтаційний критерій	Мотиваційно-професійний критерій	Діяльнісно-результативний критерій
Низький	-37,50	-50,00	-50,00	-45,83
Середній	12,50	20,83	4,17	25,00
Високий	25,00	29,17	45,83	20,83

Порівняльний аналіз продемонстрував позитивну динаміку змін: за ціннісно-особистісним критерієм високий рівень готовності зріс на 25%, середній – на 12,5%, а низький знизився на 37,5%; за когнітивно-орієнтаційним критерієм високий рівень готовності зріс на 29,17%, середній – на 20,83%, а низький знизився на 50%; за мотиваційно-професійним критерієм високий рівень готовності зріс на 45,83%, середній – на 4,17%, а низький знизився на 50%; за діяльнісно-результативним критерієм високий рівень готовності зріс на 20,83%, середній – на 25%, а низький знизився на 45,83% (рис. 5).

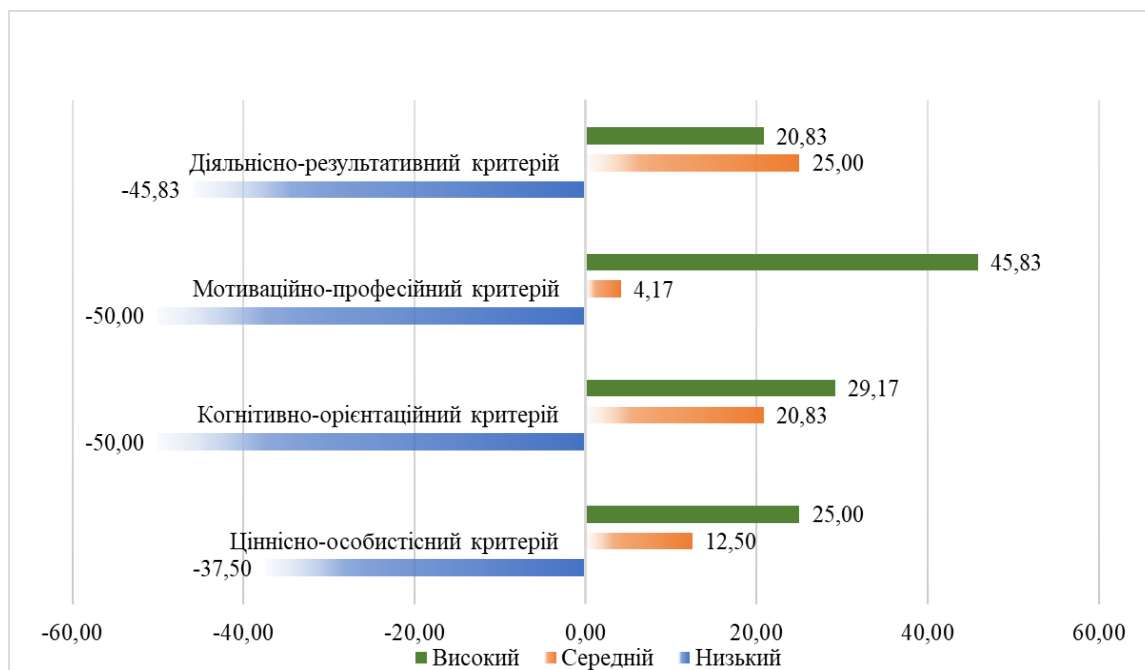


Рис. 5. Зміни у рівнях готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання

Дискусії викладачів щодо результатів педагогічного експерименту засвідчили ефективність організаційно-педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання (1) підвищення мотивації майбутніх вчителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання; 2) упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»; 3) залучення майбутніх вчителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі; 4) постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом).

Особливо відмічено, що вдало удосконалено організаційно-методичний супровід процесу реалізації визначених умов. Разом із тим, наголошено на необхідності проведення майстер-класів і тренінгів для викладачів щодо використання дидактичних засобів, спрямованих на формування готовності

майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання.

Важливим складником управління процесом інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання є *технологія організації методичного онлайн-супроводу*.

Науковий доробок О. Завражної та А. Салтикової присвячено формуванню фундаментальних знань майбутніх учителів фізики під час професійної підготовки у вищій школі, акцентуючи увагу на недостатньому науково-методичному забезпеченні змісту навчання фізики. У роботі О. Забари висвітлюються питання методичної підготовки майбутніх учителів фізики під час фізичного практикуму в умовах взаємозв'язку реального та віртуального навчального експерименту. І. Коробова присвятила свою монографію методичній підготовці майбутніх учителів фізики на засадах інтеграції індивідуального та компетентнісного підходів, торкаючись різних аспектів формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики в освітньому процесі з фізики та методики її навчання, зокрема, організації методичного супроводу освітнього процесу. У своїй статті «Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізики, пов'язана із запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти» Ю. Мінаєв висвітлює питання створення методичних матеріалів для вивчення фізики для опанування системою фундаментальних знань. У ході дослідження шляхів реалізації комплексного підходу у формуванні методичної майстерності вчителя фізики М. Опачко також акцентує увагу на важливості створення якісного методичного супроводу процесу навчання. Цінними для нашого дослідження є науковий доробок І. Карапузової, котра окреслює вектори організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання; А. Гуржія, який висвітлює практичні засади розроблення та використання мережевих навчально-методичних комплексів; Г. Брославської, І. Бунецької, М. Гриньової, В. Жамардія, О. Ільченко, Н. Кононець, І. Солошич, І. Шведчиною, О. Школи та інших

науковців, які детально зупиняються на практиці розроблення цифрових освітніх ресурсів та їх змістового наповнення.

Аналітичне осмислення наукового доробку вчених уможливило дійти висновку, що хоча теоретичні та практичні підходи до підготовки майбутніх учителів фізики, розроблені вище згаданими науковцями, зробили значний внесок у фундаментальну підготовку, питання організації методичного онлайн- супроводу у процесі фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті залишилось недостатньо висвітленим.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів фізики у контексті цифровізації суспільства, необхідно враховувати сучасні тенденції вищої освіти, що орієнтована на впровадження технологій дистанційного навчання. Так, Б. Шуневич описує дистанційну освіту як комплекс освітніх послуг (синхронно або асинхронно), що надаються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, включаючи засоби прийому і передачі даних, інформаційні ресурси, протоколи взаємодії, апаратно-програмне та організаційно-методичне забезпечення, які користувач отримує у формі дистанційного курсу (Шуневич, 2008). Сучасні реалії переконують, що в цифровому соціумі люди, знаходячись в будь-якій точці світу з доступом до Інтернету, можуть користуватися інформаційними ресурсами рідною мовою, переглядати журнали, читати книги, слухати новини радіостанцій та дивитися відео. Ці можливості мають бути максимально використані при підготовці майбутніх учителів фізики у процесі фундаментальної підготовки як важливого чинника самоосвіти й орієнтації в інформаційних потоках. Інтернет та його сервіси – це ресурс, який дозволить створити необхідні умови для підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, а згодом допоможе їм забезпечити успішне виконання професійних обов'язків.

У дослідженні ми послуговуємося визначенням онлайн-навчання, сформульованим В. Жихарєвою, В. Баришніковою та А. Петровою: «Online Learning (онлайн навчання) – процес передавання знань через інтернет за

допомогою різноманітних програм, тобто навчання в режимі «тут і зараз». Воно дуже схоже з E-learning, але з'явилося значно пізніше, і на відміну від електронного навчання, яке спочатку використовувало електронну пошту для зв'язку між студентом і викладачем, онлайн навчання використовує значно більше сучасних ресурсів у вигляді, навчальних платформ, месенджерів, тестових тренажерів та навіть чат-ботів» (Жихарєва, Баришнікова, Петрова, 2020). Дистанційна освіта розглядається як форма або система навчання (кореспондентська, електронна або онлайн-навчання), де взаємодія між викладачами та студентами відбувається на відстані, включаючи всі складові навчального процесу (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються за допомогою інтернет-технологій або інших інтерактивних засобів (Кононець, Новописьменний, 2020).

У рамках нашого дослідження вважаємо, що така система має гармонійно інтегруватися у підготовку майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки, доповнюючи інші форми навчання (очну, заочну). Особливий акцент на дистанційній освіті у підготовці майбутніх учителів фізики доцільно зробити в рамках розробки дистанційних курсів освітніх компонентів, спецкурсу «Вивчаємо фізику онлайн: фундаменталізація та інтеграція знань» та реалізувати технологію організації методичного онлайн-супроводу у процесі фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті.

Технологія організації методичного онлайн-супроводу під час підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті ґрунтується на концепції педагогічної підтримки. Це включає способи забезпечення студентів знаннями та вміннями, необхідними для зміцнення їхньої впевненості та подолання труднощів; комплекс дій, спрямованих на розкриття їхнього внутрішнього потенціалу, унікальності та індивідуальності, а також на максимальну реалізацію їхніх можливостей. Така підтримка передбачає цілеспрямовану діяльність освітніх суб'єктів у ЗВО, що створює сприятливі

умови для особистісної самореалізації студентів, визначення їхніх цілей, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та стимулювання досягнення бажаних результатів. Викладач у цій взаємодії обирає моделі ефективної співпраці зі студентом, орієнтуючись на особистісно орієнтований підхід.

Загалом, науковці визначають педагогічну підтримку студентів у процесі професійної підготовки в ЗВО як спеціальний напрям спільної педагогічної діяльності викладачів і студентів. Цей напрям спрямований на допомогу студентам у навчанні, розвитку та саморозвитку, вирішенні індивідуальних академічних проблем, комунікацією та життєвим самовизначенням, з урахуванням їхніх реальних і потенційних можливостей та здібностей, а також на розвиток потреби в академічній самостійності. Враховуючи це, підкреслюють науковці, розвиток потреби в успішності самостійної діяльності ефективно здійснюється під час дистанційного навчання, оскільки самостійність є його ключовою особливістю. На нашу думку, дистанційне навчання збагатить процес підготовки майбутніх учителів фізики сучасними педагогічними та цифровими технологіями, що характеризується специфічними стратегіями та тактиками взаємодії студентів із носіями і джерелами нових знань, а також онлайн-платформами для навчання. Підкреслимо, що педагогічна підтримка студентів у процесі фундаментальної підготовки може розглядатися як комплексна діяльність науково-педагогічних кадрів університету, спрямована на надання допомоги студентам у вирішенні питань теорії та методики опанування фундаментальними природничими знаннями.

Отже, на основі аналізу робіт науковців, які досліджували педагогічну підтримку студентів під час навчання у ЗВО, визначаємо *технологію організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті* як поетапний процес створення інтегрованого середовища інформаційно-освітніх ресурсів, програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхнього адміністрування і

використання, що забезпечують можливості інтерактивної взаємодії під час навчання та самостійної роботи.

Технологія організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті містить такі етапи:

1) Підготовчо-цільовий етап, котрий зорієнтовує викладача на постановку чіткої мети – розробити електронні ресурси (дистанційні курси/онлайн-платформи/персональний сайт викладача) для вивчення освітніх компонентів чи поглибленого їх вивчення, організації проєктної, дослідної діяльності, з'ясовує, чого він сподівається досягти за допомогою таких засобів навчання, співставляється мета і результат.

Викладачем здійснюється підготовча робота: створюється папка, до якої заноситься увесь навчально-методичний матеріал, який викладач планує використати у змісті електронних ресурсів (текстові матеріали різних форматів, презентації, фото, відео, ментальні карти, посилання на інтернет-ресурси тощо).

2) Проєктувально-мотиваційний етап. Проєктування способів подачі змісту електронних ресурсів, кількість сторінок, що має відображатися на сторінках та яким чином, що мотивуватиме майбутніх учителів фізики до навчання, які методи подачі навчального матеріалу краще використати з мотиваційною метою, які матеріали допоможуть студентам у методичному плані краще засвоювати навчальний матеріал.

3) Діяльнісно-реалізаційний етап. Цей етап відбиває безпосередній процес створення електронних ресурсів: обрання й тестування функціоналу програмно-технічних засобів, інтеграція до онлайн-платформи (Google Sites, Google Classroom тощо) можливостей проведення відеоконференцій (Google Meet, Zoom, Skype, ресурсів Instagram тощо), використання можливостей спілкування у чатах та месенджерах.

4) Аналітико-рефлексійний етап. Здійснюється ґрунтовний аналіз змісту й функціоналу розроблених електронних ресурсів методичного онлайн-

супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті, а також оцінювання досягнутих студентами результатів навчання, спільна рефлексія викладача і студентів (рис. 6).

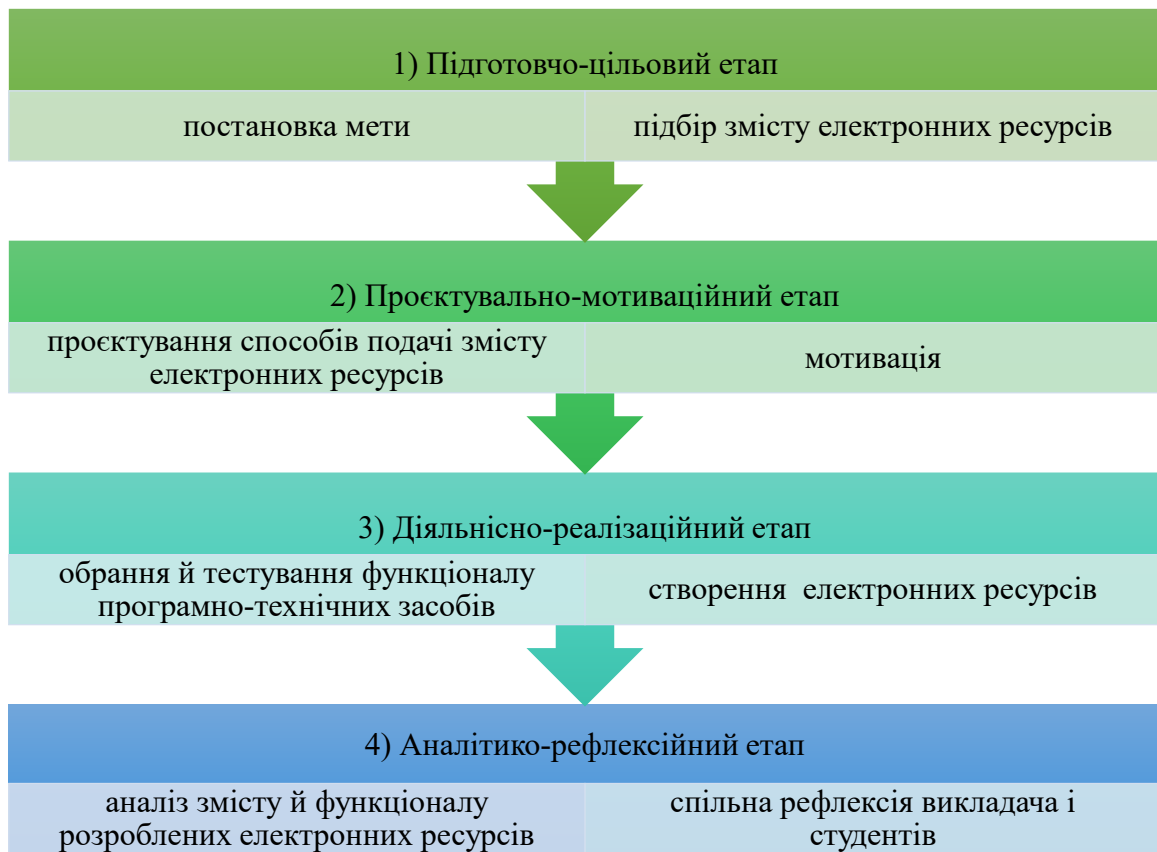


Рис.6. Технологія організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики

Технологія організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті є інноваційною формою навчання студентів, яка використовує засоби цифровізації та взаємодію між студентом і віртуальним викладачем, що здійснює моніторинг процесу навчання.

Прикладом організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті є створені дистанційні курси для методичної підтримки студентів під час вивчення спецкурсу «Вивчаємо фізику онлайн: фундаменталізація та

інтеграція знань» (рис. 7) та практикуму «Сучасне обладнання для проведення фізичних дослідів в школі» (рис. 8).



Рис. 7. Спецкурс «Вивчаємо фізику онлайн: фундаменталізація та інтеграція знань»

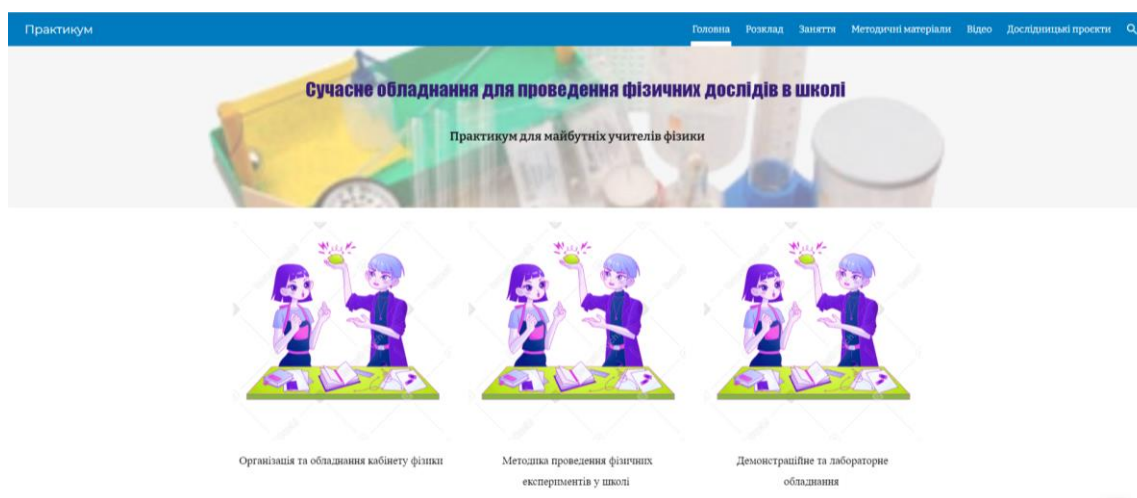


Рис. 8. Практикум «Сучасне обладнання для проведення фізичних дослідів в школі»

Вище згадані дистанційні курси методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики розроблені на платформі Google Sites та включають навчально-методичні матеріали й освітні послуги (доступ до файлів, відео, посилань на літературу та сайти, інтерактивне

спілкування, відеозали, пошук інформації, підписку та розсилку тощо), які доступні будь-якому студенту з доступом до Інтернету з будь-якого пристрою.

Викладач, який навчає студентів і використовує дистанційні курси, виконує роль тьютора, педагога нового типу, який займається підготовкою навчально-методичних матеріалів, консультативно-інформаційною роботою, спілкуванням на відстані та застосуванням активних методів навчання. Тобто, такий викладач повинен вміти використовувати технологічні, організаційні, психологічні та інформаційно-комунікаційні можливості дистанційного навчального середовища для досягнення максимальних педагогічних результатів – високого рівня сформованості системи знань, умінь, навичок, самостійності та інформаційної культури.

З метою ґрунтовної підготовки викладачів до використання дистанційних курсів в процесі підготовки майбутніх учителів фізики на базі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ім. І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету ім. І. Г. Короленка було організовано методичний семінар «Тьюторство при організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті». Під час заходу науково-педагогічні кадри ЗВО обговорювали питання організації онлайн-навчального процесу на платформі Google Sites.

У ході обговорення результатів методичного семінару було виявлено, що технологія методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті, до реалізації якої були підготовлені викладачі, дозволила досягти кількох важливих цілей. По-перше, вдалося створити єдиний освітній простір для майбутніх учителів фізики в університеті. По-друге, було здійснено інтеграцію традиційного та дистанційного навчання шляхом впровадження гібридної освітньої системи під час вивчення спецкурсу та практикуму. По-третє, різні електронні ресурси були

об'єднані на одній платформі. Нарешті, діяльність викладачів була переорієнтована на тьюторство.

Разом із тим, окреслено перспективи подальших досліджень, які убачаємо у розширенні дидактичного інструментарію реалізації етапів технології, у розширенні спектру технічних та програмних засобів для організації методичного онлайн-супроводу під час фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики, у визначенні дидактичних умов фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в педагогічному університеті, створенні системи якісних та атрактивних цифрових освітніх ресурсів для дистанційного та змішаного навчання.

Іншим складником управління процесом інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання є відповідна технологія, котра складається із *теоретичного, технологічного та рефлексійного* етапів.

Під час воєнного стану освітянська спільнота активно використовує елементи та форми дистанційного навчання для ефективно організації навчального процесу в закладах вищої освіти, реалізуючи різні моделі змішаного формату. Викладачі педагогічних університетів активно опановують та застосовують нові цифрові технології для взаємодії зі студентами в умовах дистанційного навчання. Педагогічні університети сьогодні стають потужними платформами для розвитку дистанційних технологій, адже на них покладається місія підготовки сучасного вчителя, здатного провадити освітній процес за будь-яких умов.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених дистанційному навчанню (В. Биков, Ю. Богачков, Е. Бородай, А. Букач, М. Головка, М. Гриньова, В. Жамардій, О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мацюк, Т. Ніколашина, С. Нестуля, Л. Петренко, М. Полякова-Лагода, Ж. Рудницька, О. Топузов, П. Ухань, В. Цина, D. Karakoyun, M. Karak, L. Lau та ін.), недостатньо, на нашу думку, приділено уваги можливостям організації дистанційного навчання

майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті.

У дослідженні ми визначаємо, що управління процесом дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті базується на реалізації організаційно-педагогічних умов (рис. 9):

1) підвищення кваліфікації викладачів університету за програмою «Практика ефективного дистанційного навчання: бери і роби»;

2) ресурсна орієнтація при виборі форм організації навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті на основі сучасних цифрових технологій та сервісів;

3) застосування особистісно-орієнтованого навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті.

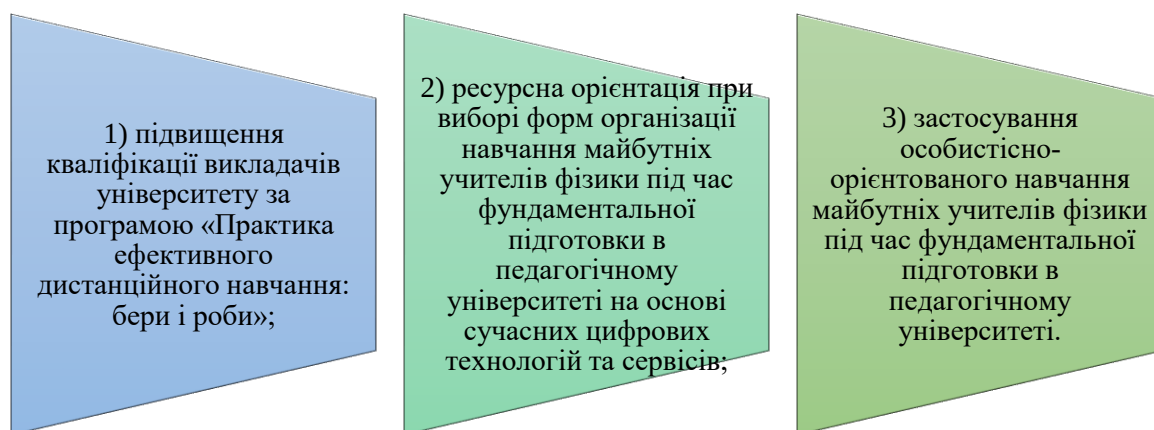


Рис. 9. Організаційно-педагогічні умови ефективного дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки

Дистанційне навчання – це форма організації та реалізації освітнього процесу, при якій учасники (об’єкт і суб’єкт навчання) взаємодіють переважно на відстані. Це означає, що учасники не мають безпосереднього контакту один з одним, тобто знаходяться в різних місцях і не обов’язково присутні в навчальних приміщеннях (Моцар, 2015; Шуневич, 2008). Практичним орієнтиром для впровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти є «Положення

про дистанційне навчання» (2013 р.), яке встановлює загальні принципи організації цього процесу. У документі визначаються ключові поняття, такі як асинхронні та синхронні режими взаємодії учасників освітнього процесу, навчальні вебресурси, дистанційні курси, вебсередовище дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні та психолого-педагогічні технології дистанційного навчання, система управління дистанційним навчанням і вебресурсами, суб'єкти дистанційного навчання тощо. Положення також передбачає можливість застосування дистанційного навчання в закладах освіти різних рівнів, включаючи вищу освіту, його використання як самостійної форми або як підтримки інших форм навчання, а також створення центрів дистанційного навчання як окремих структурних підрозділів.

Дистанційне навчання включає проведення різних видів занять, таких як самостійна робота, навчальні сесії (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, консультації), які реалізуються за допомогою синхронних або асинхронних онлайн-технологій, а також практику і контроль (Воронкін, 2012; Головка, Крижановський, Мацюк, 2015).

Намагаючись вирішити проблему ефективності дистанційного навчання, нами розроблено технологію управління дистанційним навчанням майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки, яка складається із *теоретичного, технологічного та рефлексійного етапів*.

Теоретичний етап орієнтує учасників освітнього процесу на досягнення мети (реалізувати систему дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті), застосування методологічних підходів (*компетентнісний, середовищний, особистісно-орієнтований, ресурсно-орієнтований, інтегративний, комунікативний, проєктний, творчий*), котрі слугують орієнтиром у досягненні цієї мети.

Згідно з особливостями фундаментальної фізичної освіти майбутніх учителів фізики, ключового значення набувають *дидактичні принципи* (науковості, доступності, наочності, природовідповідності, систематичності та

послідовності, свідомості й активності навчання, міцності знань, емоційності, зв'язку теорії й практики), на які доцільно орієнтуватися при реалізації моделі, а також *принципи* дистанційного навчання (гуманітаризації та гуманізації навчання, індивідуалізації навчання, інтерактивності, мобільності, неперервності, відкритості, гнучкості, свободи вибору), які також включено до теоретичного блоку моделі (Стражнікова, 2016; Кононец, 2021; Kononets, Zhamardiy, Nestulya, Nestulya, Tsina, Petrenko, Nikolashyna, Ilchenko, Polyakova-Lahoda, Borodai, 2021).

Технологічний етап реалізує організаційно-педагогічні умови дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті. Інструментами реалізації є *педагогічні технології*, які застосовано під час упровадження організаційно-педагогічних умов (контекстне навчання, ресурсно-орієнтоване навчання, особистісно-орієнтовані технології, цифрові технології, проєктні технології, віртуальної й доповненої реальності), зміст навчання: освітні компоненти «Загальна фізика», спецкурс «Вивчаємо фізику онлайн: фундаменталізація та інтеграція знань»; інформаційно-цифровий інструментарій дистанційного освітнього процесу майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті (рис. 10).

Системи управління навчанням (Moodle та ін.)	Персональний сайт викладача	Середовище Classroom	Електронна пошта	Форум-заняття, чат-заняття	Відеоконференція (Zoom, Google Meet та ін.)
Блог	Соціальні мережі	Месенджери (Viber, WhatsApp та ін.)	Youtube	Віртуальні дошки (Padlet та ін.)	Віртуальні лабораторії з фізики

Рис. 10. Інформаційно-цифровий інструментарій

Рефлексійний етап уміщує методики рефлексії, завдяки яким викладачі здійснюють рефлексійний етап дистанційних занять зі студентами. Приклади методик (Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2013):

Рефлексія онлайн-заняття «Скажи одним реченням»: «Сьогодні на занятті я дізнався/дізналась/», «Я навчився/навчилась/», «Я виконував/виконувала/ завдання», «Я зміг/змогла/», «Мені сподобалося...», «Було складно...», «Я зрозумів/зрозуміла/», «Тепер я можу...», «Було цікаво...», «Мені було важко», «Мене здивувало...», «Тепер я знаю, що...», «Мені було не зрозуміло...», «Я хотів/хотіла/ дізнатися, чому...».

Рефлексійний прийом «Мікрофон: приріст знань». Прийом застосовується для визначення рівня приросту у засвоєнні змісту навчального матеріалу: «Мені сподобалося те, що ми робили на онлайн-занятті, тому що...», «Отримана інформація буде корисною, бо...», «Я цього не знав, тепер знаю...» тощо.

Рефлексійний прийом «Нотатки». За допомогою інструменту «Закріплена нотатка» сервісу Padlet студенти записують свої особисті досягнення на занятті, демонструючи не лише знання, але й уміння використовувати цифрові сервіси (Кононець, 2020).

Рефлексійний прийом «плюс-мінус-цікаво». Ця вправа за допомогою віртуальної дошки дає змогу викладачеві поглянути на заняття очима студентів, проаналізувати його з точки зору цінності для кожного студента. Так, у графу «П»/»плюс»/- ставлять позначку і розповідають усе, що сподобалося на занятті, що здалося цікавим та корисним. У графу «М»/»мінус»/- усе, що не сподобалось, здалося важким, незрозумілим. У графу «Ц»/»цікаво»/-факти, про які дізналися на занятті, чого б ще хотілося дізнатися. *Рефлексійний прийом «Смайлик».* Студенти за допомогою смайликів сигналізують викладачеві під час відеозанять, наприклад, в Zoom чи Google Meet, «Усе зрозуміло», «Питання» чи «Потрібна допомога» тощо.

Модель реалізації технології дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті подано на рисунку 11.

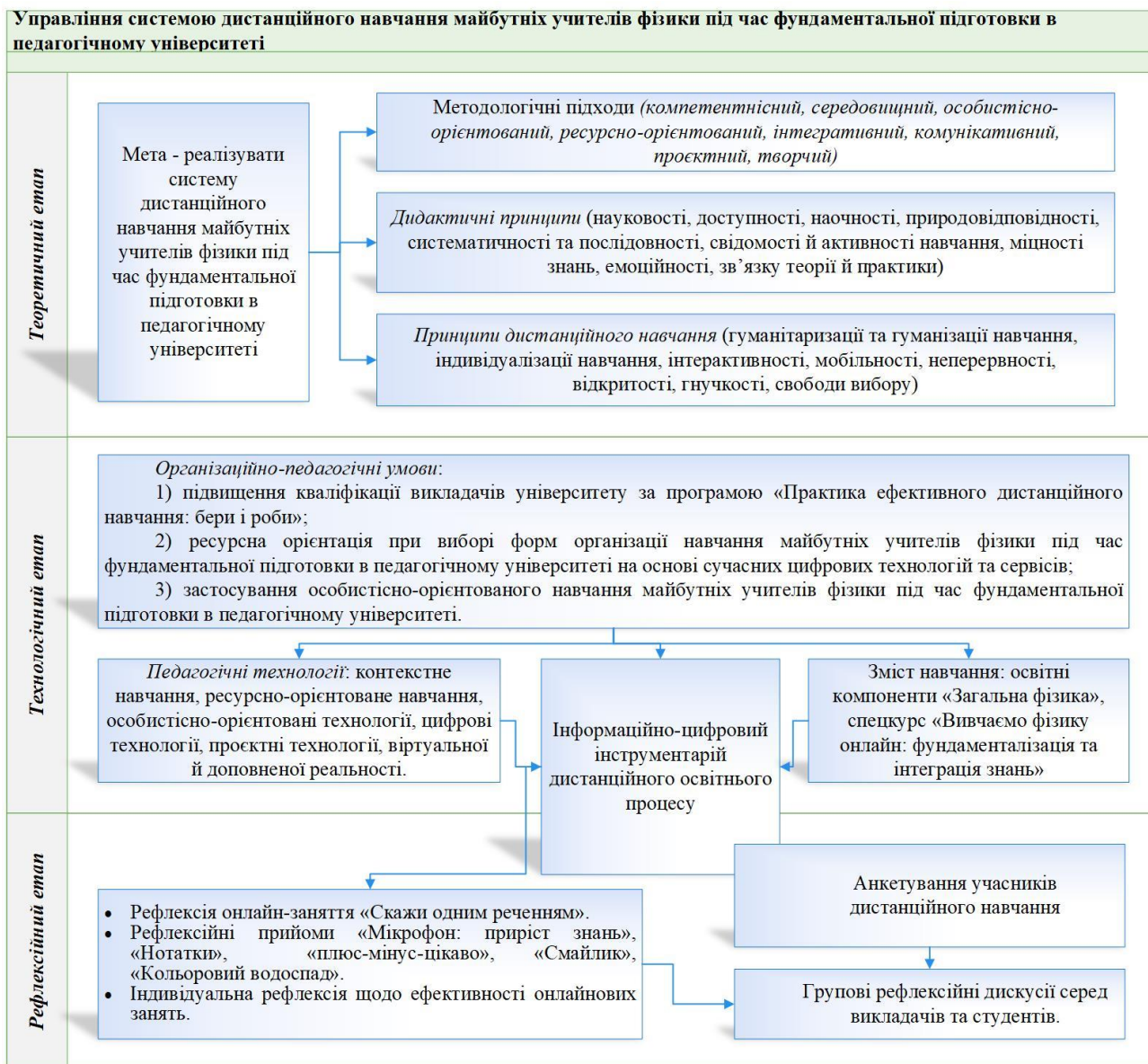


Рис. 11. Технологія дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті

Хід експериментальної роботи визначено метою і завданнями нашого дослідження та передбачає передусім перевірку гіпотези. Експеримент здійснено упродовж 2022 року на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Організація дистанційного навчання освітніх компонентів «Загальна фізика» здійснено на платформі Classroom, а вивчення спецкурсу «Вивчаємо фізику онлайн: фундаменталізація та інтеграція знань» – за допомогою сайту

(рис. 7). У межах імплементації технології апробовано організаційно-педагогічні умови реалізації дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті:

Зміст програми для викладачів «Практика ефективного дистанційного навчання: бери і роби» подано у таблиці 4.

Таблиця 4

**Навчально-тематичний план програми «Практика ефективного
дистанційного навчання: бери і роби»**

№	Назва теми	Розподіл годин			
		Лекції	Практичні	Самостійна робота	Усього
Змістовий модуль 1. Дистанційне навчання: український і зарубіжний досвід					
1	Сучасне дистанційне навчання: особливості та виклики	2	2	2	6
2	Дистанційний курс: приклади, функціонал, методичний онлайн-супровід	2	2	2	6
3	Дистанційний курс на платформі Moodle	2	2	2	6
4	Дистанційний курс на платформі Salesforce	2	2	2	6
5	Дистанційний курс на платформі Google Classroom	2	2	2	6
6	Хмарні технології для дистанційного навчання	2	2	2	6
7	Створюємо персональне інформаційно-освітнє середовище	2	2	2	6
Змістовий модуль 2. Критерії оцінювання якості дистанційного навчання					
8	Критерії оцінювання умов здійснення дистанційного освітнього процесу	2	2	2	8
9	Критерії оцінювання якості дистанційних курсів	2	2	2	8
10	Критерії оцінювання результатів навчання студентів	2	2	2	8
Змістовий модуль 3. Забезпечення інтерактивної комунікації під час дистанційного навчання					
11	Інтерактивні інструменти для дистанційного навчання	2	2	2	6
12	Створюємо віртуальні дошки	2	2	4	8
13	Проводимо інтерактивні відеолекції	2	2	4	8
14	Проводимо онлайн-тренінги, відеоекскурсії, практикуми	2	2	4	8
	Усього годин	28	28	34	90

У ході експерименту було виявлено, що для ефективної організації дистанційного навчання недостатньо просто перенести заняття в онлайн-формат без зміни методів і підходів. Викладачі активно використовували інформаційно-цифрові інструменти дистанційного освітнього процесу, вільно користувалися сучасними електронними освітніми ресурсами, організовували роботу, мотивували студентів до навчання, налагоджували зворотний зв'язок і відстежували результати дистанційного навчання. Онлайн-заняття були спрямовані на розвиток у студентів навичок самостійної освітньої роботи та формування компетентностей, визначених освітньою програмою, а також формування цифрової компетентності майбутніх учителів фізики.

Було встановлено, що специфіка онлайн-навчання, заснованого на цифрових технологіях, Інтернет-ресурсах і сервісах, впливає на способи відбору та структурування змісту, а також на методи і організаційні форми навчання. Це значно вплинуло на функціонування всієї системи фундаментальної підготовки студентів-фізиків. Студенти самостійно відбирали й обробляли інформацію, висували гіпотези, приймали рішення, спираючись на власні роздуми і бачення проблеми. У центрі пізнавального процесу була проблема, яка вимагала роботи думки, творчості, цифрових технологій для її вирішення.

Роль мережевого викладача полягала у тому, щоб допомагати студентам, стимулювати їх до самостійних роздумів, відкриттів і нових поглядів на досліджуване явище або предмет. Педагоги і студенти залишались активними учасниками діалогічного навчального процесу. За допомогою цифрових сервісів було налагоджено зворотний зв'язок між педагогами і студентами, що є умовою успішного навчання у дистанційному форматі. Ефективність дистанційної роботи викладачів підтверджується дописами в соціальних мережах та висвітленням на сайті університету. Найцікавішою формою організації навчання під час дистанційного вивчення спецкурсу, як зазначили студенти, були майстер-класи, які проводилися для них шкільними вчителями фізики (у форматі

відеоконференцій через платформу Zoom) у межах співпраці педагогічного університету та закладів загальної середньої освіти.

Підтвердженням успішних результатів самоосвіти для студентів є участь у конференціях з отриманням сертифікатів, публікація методичних розробок і тез у збірниках студентських наукових робіт, а також висвітлення діяльності у соціальних мережах.

Також студенти мали можливість ознайомитися з матеріалами з досвіду роботи педагогів, з інноваціями в діяльності закладів загальної середньої освіти України (дослідження персональних сайтів та блогів вчителів фізики) та моніторили навчально-методичну роботу педагогічних працівників.

До та після експерименту було застосовано кваліметричну модель оцінювання ефективності організаційно-педагогічних умов реалізації дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті (таблиця 5).

Таблиця 5

Кваліметрична модель оцінювання ефективності організаційно-педагогічних умов реалізації дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті

Фактори	Вагомість факторів	Критерії	Вагомість критеріїв	Ступінь прояву критеріїв	Ступінь прояву факторів
підвищення кваліфікації викладачів університету за програмою «Практика ефективного дистанційного навчання: бери і роби»	0,41	Майстер-класи із застосування інформаційно-цифрового інструментарію дистанційного освітнього процесу	0,47	0,75	0,3034
		Інформаційно-цифровий інструментарій дистанційного освітнього процесу	0,17	0,5	
		Якість викладання змісту програми «Практика ефективного дистанційного навчання: бери і роби»	0,21	0,75	

		Навчально-методичне забезпечення програми «Практика ефективного дистанційного навчання: бери і роби»	0,29	0,5	
ресурсна орієнтація при виборі форм організації навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті на основі сучасних цифрових технологій та сервісів	0,39	Відеозаняття та чат-заняття	0,68	0,75	0,33345
		Сайт для вивчення спецкурсу	0,44	0,25	
		Середовище Classroom	0,32	0,5	
		Цифрові інтерактивні дошки	0,15	0,5	
застосування особистісно-орієнтованого навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті	0,28	Інтерактивні методи навчання	0,46	0,5	0,2359
		Майстер-класи, індивідуальні та групові проекти тощо.	0,53	0,75	
		Онлайн-консультації	0,24	0,75	
		Спілкування за допомогою месенджерів та соціальних мереж	0,14	0,25	
Результат					0,87

Подана у таблиці 5 модель є орієнтовною та варіативною, тому що може бути адаптованою до місцевих умов на основі конкретизації критеріїв і показників їх прояву. Вагомість факторів та критеріїв визначалася методом ранжування за методикою Г. Єльнікової, ступінь проявлення критеріїв – за допомогою експертної, або індексної оцінки: обчисленням індексу наявного стану відносно до бажаного (кількість проявлених вимог в діяльності співвідноситься до загальної кількості вимог). При цьому здійснювалася опора на встановлену шкалу (Єльнікова, 2004): 0,00 – критерій фактично не має

проявлення; 0,25 – критерій має незначне проявлення; 0,50 – критерій проявляється в межах 40% -60% вимог; 0,75 – критерій проявляється в межах 61% - 75% вимог; 1,00 – критерій проявляється в межах 76% - 100% вимог.

У опитуванні та ранжуванні взяли участь 24 викладачі педагогічного університету, які викладають дисципліни освітньої програми підготовки майбутніх учителів фізики. Для визначення рівня діяльності педагогічного університету у контексті організації дистанційного навчання, що свідчить про ефективність розробленої моделі, використано шкалу: до 0,5 балів – бездіяльність або діяльність не відповідає вимогам сьогодення; 0,5 – рівень діяльності критичний; 0,5 – 0,75 – рівень діяльності допустимий (враховуються вимоги сьогодення); 0,75 – 1,0 – рівень діяльності оптимальний (переходить в режим саморозвитку). За результатами підрахунків ми отримали значення результуючого показника – 0,87 (до експерименту цей показник становив 0,43), що дає нам можливість стверджувати, що рівень діяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка щодо реалізації системи дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки є оптимальним, тобто не лише враховуються вимоги сьогодення, але й перейшов у режим саморозвитку.

Таким чином, результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність технології дистанційного навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки, модель якої складається із *теоретичного*, *технологічного* та *рефлексійного* етапів, що підтверджено кваліметричним моделюванням. Дані для кваліметричного моделювання отримано від 24 викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Підтверджено гіпотезу дослідження на базі університету: дистанційне навчання виявилось ефективним, коли було реалізовано організаційно-педагогічні умови: 1) підвищення кваліфікації викладачів університету за програмою «Практика ефективного дистанційного навчання:

бери і роби»; 2) ресурсна орієнтація при виборі форм організації навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті на основі сучасних цифрових технологій та сервісів; 3) застосування особистісно-орієнтованого навчання майбутніх учителів фізики під час фундаментальної підготовки в педагогічному університеті.

Література

1. Антонюк О., Савчук С., Шостак І. Змістово-технологічні аспекти організації дистанційного навчання в ЗВО в умовах воєнного стану. *Молодь і ринок*. 2024. № 6 (226). С. 37-41.
2. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія*. К.: Атіка, 2005. 252 с.
3. Богачков Ю.М., Букач А.В., Ухань П.С. Комплексне застосування Google Classroom для створення варіативних дистанційних курсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 76. №2. С. 290–303.
4. Воронкін О. С. Досвід проведення відкритого дистанційного курсу «Вступ до фізики звуку». *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : збірник наук. праць*. Вип. Х : в 3-х т. Кривий Ріг : видавничий відділ НметАУ, 2012. Т. 2 : Теорія та методика навчання фізики. С. 44–53.
5. Гафіяк А. М., Кононець Н. В. Авторський сайт викладача як основа системи формування компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. № 3(155). С. 3–8.
6. Головка М. В., Крижановський С. Ю., Мацюк В. М. Моделювання віртуального фізичного експерименту для систем дистанційного навчання в загальноосвітній і вищій педагогічній школах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 47, Вип. 3. С. 36-48.
7. Головка М.В., Мацюк В.М., Рудницька Ж.О. Організаційно-методичні особливості реалізації дистанційного навчання фізики в закладах

вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*. 2023. Т. 1. № 208. С. 23–31.

8. Гриньов Р. С. *Теорія і практика підготовки майбутнього вчителя фізики: монографія*. Хмельницький національний університет, 2023. 233 с.

9. Грицай Н. Б. Використання дистанційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Інформаційні технології в освіті*. Випуск 2. 2016. № 2 (27). С.55-63.

10. Гуржій А. М. Розроблення та використання мережевих навчально-методичних комплексів для підготовки кваліфікованих робітників. Житомир: Полісся, 2020. 214 с.

11. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. 128 с.

12. Жихарева В.В., Баришнікова В.В., Петрова А.В. Сучасні проблеми дистанційної освіти у вищій школі. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти: зб. наук. праць матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 16 червня 2020 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н.П. Муранова. К. : НАУ, 2020. С. 38-40.

13. Забара О.А. Методика виконання фізичного практикуму майбутніми учителями фізики в умовах взаємозв'язку реального та віртуального навчального експерименту. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград, 2015. 22 с.

14. Завражна О.М., Салтикова А.І. Фундаментальні знання як основа професійної підготовки майбутнього вчителя фізики. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т.1. С. 121-126.

15. Задніпрянець І.І. Сучасні освітні технології у викладанні фізики / Ірина Задніпрянець / упоряд. Л. Хольвінська. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.

16. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Полтава, 2010. 20 с.

17. Козленко О. Уроки PISA-2018: природничо-наукова грамотність і як її розвивати. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2020. № 1. С. 2-11.
18. Кононець Н. В. Дидактико-методичний супровід формування самоосвітньої компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». *Scientific Collection «InterConf», (44): with the Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century»* (March 6-8, 2021). Ottawa, Canada: Methuen Publishing House, 2021. С. 190–195.
19. Кононець Н.В. Етапи створення цифрових наративів для дистанційного навчання. *Дидакал : часопис : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, 17–18 листопада 2020 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 280–281.
20. Коробова І.В. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: монографія. Херсон : ФОП Грінь Д. С., 2016. 366 с.
21. Ляшенко О.В., Трифонова О.М. Міжпредметні зв'язки як засіб формування наукового світогляду учнів. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: матер. X Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 25 трав.–4 черв. 2020 р. ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 87–90.
22. Макєєв С.Ю. Формування поняття про природничо-наукову компетентність на основі міжнародного дослідження PISA. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 1(355). С. 9–19.
23. Мінаєв Ю. Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізики, пов'язана із запровадженням зовнішнього незалежного

оцінювання якості освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. №(2). С. 209-213.

24. Моцар М.М. Педагогічна підтримка творчого розвитку майбутніх перекладачів при навчанні дистанційним формам зайнятості з використанням технологій дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2015. Вип. 25(35). С. 100–104.

25. Опачко М. В. Комплексний підхід у формуванні методичної майстерності вчителя фізики. *Науковий вісник УжНУ. Серія «Соціальна робота. Педагогіка»*. Ужгород, 2014. №30. С.114-117.

26. Парненко В. С. Веб-дизайн як фундамент сучасного віртуального середовища. *Праці Одеського політехнічного університету*. 2013. № 2. С. 247–251.

27. Стучинська Н. В. Фундаментальна природничо-наукова підготовка майбутніх лікарів у контексті сучасної освітньої парадигми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручника фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. Вип. 13. С. 105–106.

28. Шуневич Б. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки. (Дис. докт. пед. наук). К., 2008. 509 с.

29. Яковишена Л. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 7 (91). С. 324–336.

30. Chalyi O.V., Tsekhmister Y.V., Margolych I.F., Melenevska A.V., Stuchynska N.V. Study guide of the lecture course Mathematical methods of

computing medical and biological information (principles of calculus) for the students of medical faculties. K., 2005. 53 p.

31. Karakoyun F., Karak M. T. The opinions of academicians regarding distance learning: a sample of Dicle University, *Social and Behavioural Science*. 2009. № 1. P. 1172-1176.

32. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

33. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. Vol. 12(3). P. 165–175.

34. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 414-418.

35. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya O., Nestulya S., Tsina V., Petrenko L., Nikolashyna T., Ilchenko O., Polyakova-Lahoda M., Borodai E. Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 419-424.

36. Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., Hulshult A. R., Merhout J. Agile Manifesto for Teaching and Learning. *Journal of Effective Teaching*. 2017. v17 n2 P.90-111.

37. Lau L.K. Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities. London, UK: Idea Group Publishing, 2000.

38. Shvedchykova I., Soloshych I., Kononets N., Grynova M. (2020). Creation of Electronic Educational Resources for Resource-Oriented Training of

Electrical Engineering Students. *IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*. (21-25 Sept. 2020, Kremenchuk, Ukraine). DOI: 10.1109/PAEP49887.2020.9240892

39. Soloshych I., Grynova M., Kononets N., Shvedchykova I. and Bunetska I. Competence and Resource-Oriented Approaches to the Development of Digital Educational Resources, *2021 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*, 2021, pp. 1-5, doi: 10.1109/MEES52427.2021.9598603

40. Topuzov O. M., Grynova M. V., Barbinova A. V., Kharchenko O. V., Kononets, N. V. (2021). The model of professional development of natural science teachers of rural schools in the conditions of distance educational process. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. №85(5). P. 344–359.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3172>

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ МАГІСТРІВ У
ПОЛТАВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА**

Анотація. Дослідження присвячено моделюванню професійного розвитку майбутніх менеджерів, що нині є важливим процесом у системі управління підготовкою магістрів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Цей процес включає в себе низку компонентів: 1) управління процесом навчання (організація й управління формами навчання (традиційне, дистанційне, змішане навчання) та професійного розвитку здобувачів вищої освіти); 2) організаційна поведінка (поведінка науково-працівників, топ-менеджменту університету, залучених у певні управлінські процеси, які мають свої цикли, темпи, ритми, структуру відносин, організаційні рамки та вимоги до працівників) та мотивація науково-педагогічного, управлінського персоналу університету до вдосконалення процесу навчання; 3) моделювання процесу управління комунікаціями «викладач-магістрант» та етапами професійного розвитку майбутніх менеджерів; 4) організаційно-методичні умови професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання в магістратурі університету.

Дослідження спрямоване на розробку та імплементацію в систему управління підготовкою магістрів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів, яка включає три взаємопов'язані блоки: *методологічно-цільовий, змістово-методичний та контрольно-*

діагностичний. Ця модель позиціюється як основа для стратегії фундаменталізації магістерської підготовки менеджерів в університеті. Визначено методологічні підходи (цільовий, компетентнісний, синтетичний, системний, діяльнісний, технологічний, ресурсно-орієнтований, кваліметричний) та організаційно-методичні умови (підвищення мотивації майбутніх менеджерів до планування кар'єри; створення на випусковій кафедрі педагогічних майстерень для формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера; розроблення й застосування методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки) сприяють ефективності навчання майбутніх менеджерів через зміну умов до організації процесу професійного розвитку.

Ефективність структурно-функціональної моделі перевірено за допомогою статистичних методів та кваліметричного моделювання, результати якого засвідчили якість організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки. Доведено, що за умови реалізації запропонованої моделі рівень діяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка щодо реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки є оптимальним, тобто не лише враховуються вимоги сьогодення, але й перейшов у режим саморозвитку.

Ключові слова: менеджер, менеджмент, професійний розвиток, магістерська підготовка, модель, організаційно-методичні умови, управління закладом освіти, управління проектами, управління інноваційною діяльністю, організаційна поведінка, мотивація персоналу, процес прийняття рішень

Реформування українського суспільства, активне впровадження інноваційних управлінських практик, модернізація й удосконалення вітчизняної системи вищої освіти детермінують основні підходи до фахової підготовки та професійного розвитку сучасного менеджера, здатного розв'язувати складні

задачі і проблеми у сфері управління, приймати правильні нестандартні управлінські рішення, керувати колективом на рівні сучасних вимог, сприяти створенню нового ринку.

Швидкі темпи розвитку сучасного інформаційного суспільства, прогрес у світі цифрових технологій зумовлюють необхідність орієнтації на парадигму «освіта впродовж усього життя» («lifelong learning»). Створення такої освітньої системи в педагогічних університетах, що орієнтувала б на освіту впродовж життя й забезпечувала можливості для її функціонування, зумовлює перебудову всього освітнього процесу, діяльності науково-педагогічних кадрів, форм, методів та засобів навчання, оскільки в такій ситуації важливо не лише запропонувати майбутнім менеджерам систему знань, але й навчити їх самостійно здобувати відомості, опрацьовуючи інформацію з різних джерел, творчо використовувати її в професійній діяльності. Майбутньому менеджерів, зокрема, освітньому, професійна діяльність якого перебуває у площині координації й організації діяльності колективів на основі врахування об'єктивних законів і закономірностей, тобто управління на науковій основі, потрібно вміти адаптуватися до особливостей середовища сучасних організацій та працювати в умовах цифрової економіки, де інформація оновлюється з високою швидкістю, що значною мірою залежить не лише від фундаментальної підготовки в умовах магістратури, але й від здатності до самоосвіти та побудови власної траєкторії професійного розвитку.

Практика свідчить, що магістерська підготовка менеджерів у педагогічних університетах (освітні програми «Управління навчальним закладом»/ «Управління закладом освіти», «Управління проєктами», «Управління інноваційною діяльністю») є ключовим періодом для формування професійно важливих якостей, з-поміж яких здатність до побудови власної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера відіграє ключову роль, оскільки забезпечує розвиток необхідних для успішної кар'єри навичок, зокрема в сфері комунікацій, лідерства, управлінських інновацій, емоційного й соціального

інтелекту, аналітичного й критичного мислення, особистісного брендингу, самоменеджменту. Відповідно, актуалізується потреба у розробленні та імплементації в освітній процес педагогічного університету моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки, котра допоможе побудувати власну траєкторію професійного розвитку. Така модель допоможе магістрантам адаптуватися до різних професійних ситуацій, організаційної культури університету, суттєво підвищить їхню ефективність, гнучкість та стресостійкість у мінливих умовах ринку праці. Тож, інтеграція моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у магістерську підготовку майбутніх менеджерів не тільки забезпечить студентам необхідні навички та знання для їх майбутнього професійного успіху, але й сприятиме їх цілісному розвитку як компетентних та адаптивних фахівців.

Дослідження науковців свідчать, що нині сформувалися три системи освіти і підготовки менеджерів: американська, японська та європейська. Разом із тим менеджмент як професія і галузь науки стає інтернаціональним, тому процес підготовки менеджерів у різних країнах значно зближується як за методами, так і за змістом. Система підготовки менеджерів є багатоступеневою, і це характерно для американського, європейського, японського та вітчизняного менеджменту. Наприклад, у США діє понад 600 шкіл бізнесу, що мають самостійний статус у рамках університетів та дають систематизовану підготовку у сфері бізнесу і менеджменту. На професійну освіту менеджер витрачає від двох до десяти років (Баб'як, 2005; Гладкова, 2013; Щербина, 2004).

У країнах Західної Європи, США та Японії існує розгалужена система підготовки менеджерів. Уряд, асоціації підприємців і самі підприємства постійно збільшують капіталовкладення у сферу освіти, у тому числі й у сфері менеджменту. Розглядаючи витрати на професійну підготовку менеджерів як стратегічну інвестицію, західні організації водночас прагнуть до максимальної ефективності вкладень капіталу в навчання управлінського персоналу, що, з одного боку, проявляється у постійній увазі до найбільш сучасних форм і методів

навчання, а з іншого – у проведенні різноманітних заходів, спрямованих на збереження отриманих результатів (Полуяктова, 2018).

Вивчення специфіки підготовки менеджерів в Україні свідчить про різноаспектність проблеми, зокрема, учені присвячували свій науковий доробок: дослідженню історико-педагогічного дискурсу професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом (Лещенко, Светлорусова, 2010); вивченню особливостей професійної підготовки та сертифікації проєктних менеджерів в Україні (Главатських, Андрієвська, 2024); професіограмі менеджера проєкту як одного з ключових факторів успіху управління проєктами (Kolesnikov, Lukianov, Sherstyuk, Kolesnikova, 2019); теоретико-практичним засадам підготовки менеджерів та практиків управління (Полуяктова, 2018); акмеологічним основам професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів (Гладкова, 2013); методиці підготовки менеджерів до ділового спілкування (Баб'як, 2005); розробленню моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів та її практична реалізація у процесі навчання у закладі вищої освіти (Мудра, 2012); педагогічним умовам підготовки майбутнього менеджера до успішної творчої самореалізації в середовищі закладу вищої освіти (Дзекун, 2018) тощо.

Важливим напрямом досліджень науковців є загальний і функціональний менеджменти, котрі утворюють цілісну систему менеджменту, що орієнтує змістовий компонент підготовки магістрів менеджменту на формування управлінської компетентності, здатності приймати ефективні управлінські рішення і забезпечення ефективної діяльності організації шляхом раціонального використання всіх наявних ресурсів (Стахів, Явнюк, Волощук, 2015).

У ході аналізу наукової літератури та практики організації магістерської підготовки менеджерів з'ясовано, що організація всього освітнього процесу з менеджменту ґрунтується на підготовці магістрів менеджменту, що здатні ефективно вирішувати складні прикладні проблеми в галузі управління, функціонування та розвитку соціальних систем різного характеру і призначення.

Професійна підготовка здійснюється на засадах компетентнісного підходу, практичної спрямованості на діяльність у конкретній сфері менеджменту та передбачає проходження цільової управлінської практики з наступною підготовкою та публічним захистом випускної кваліфікаційної роботи. Разом із тим, важливим напрямом підготовки є розроблення алгоритмів і моделей побудови кар'єри майбутнього менеджера, мотивації до самоменеджменту і професійного розвитку (Воробйова, 2011; Ручкіна, 2016).

Доцільним є урахування позиції С. Бурдіної та В. Береки, які наголошують на важливості організації й управління процесом професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання у магістратурі, результатом якого має стати готовність до організаційно-управлінської діяльності, що включає такі компоненти: ціле-мотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, позитивну мотивацію до роботи менеджера); змістовний (передбачає розробку системи особистісно набутих знань щодо механізмів професійної діяльності та саморозвитку, засвоєння системи понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно зорієнтованих технологій, особистісно професійної рефлексії; отже продуктами професійної підготовки мають бути персоналізовані професійні знання, вміння і навички); операційний (включає систему шляхів, способів, прийомів здійснення професійної діяльності, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративно-самоосвітній (передбачає вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості, здатності до самоосвіти); аксіологічний (включає в себе вміння формувати людські та загальнолюдські цінності, цінності організації, організаційної поведінки); світоглядний (вміння створювати власну управлінську концепцію) (Берека, 2008; Бурдіна, 2007).

Урахування тенденцій сьогодення й цифровізації економіки, освіти актуалізує організацію та управління змішаним форматом професійної підготовки менеджерів, що забезпечує можливість збору даних та адаптації до реалізації різних моделей змішаного навчання, одночасне навчання групи

здобувачів освіти, перерозподіл викладачем освітніх інформаційних ресурсів між майбутніми менеджерами, розвиток у здобувачів вищої освіти навичок самостійного навчання та самоконтролю, цифрової компетентності, здатності використовувати сучасні цифрові технології, інтернет-сервіси, мобільні додатки у навчанні й майбутній професійній діяльності менеджера (Дубініна, 2020; Дубініна, Бурлаєнко, Добровольський, 2021; Moebs, Weibelzahl, 2006; Kononets, Zhamardiy, Nestulya, Denysenko, Ostashova, Sokil, 2022).

Узагальнення наукового доробку вчених дає підстави до висновку, що, визначаючи специфіку професійної діяльності сучасного менеджера як таку, що полягає в постійному зростанні кількості різноаспектних комплексних завдань, пов'язаних із необхідністю підвищення конкурентоздатності підприємства, забезпечення його вигашного становища на ринку, зростання внутрішніх організаційних переваг і мінімізації ризиків, вчасним виявленням, ґрунтовним аналізом, оперативним урахуванням сприятливих і несприятливих економічних і виробничих обставин, успішне вирішення цих завдань залежить як від рівня професійної компетентності менеджера. Відтак, удосконалення професійної підготовки менеджерів бачиться і позиціонується як процес формування й розвитку їх професійної компетентності.

Також дослідники акцентують увагу на інноваційності освітнього процесу підготовки сучасних менеджерів, оскільки саме інноваційність має визначати професійну діяльність кожного менеджера, бути ключовою характеристикою цієї діяльності. Інновації не виникають самостійно, а стають результатом наукових пошуків, аналізу та узагальнення досвіду професійної підготовки фахівців. Потреба у впровадженні інновацій у сфері професійної підготовки менеджерів визначається кількома факторами (Гриньова, Кононець, Жданова-Неділько, Павліш, 2024; Могильна, Орехова, Хромушина, 2022):

- *Фактор «Ринок праці»*: необхідність урахування впливу ринку праці на освіту, соціально-економічної ситуації в державі та запитів суспільства;

- *Фактор «Цифровізація соціуму»*: необхідність урахування інформаційно-технологічного розвитку освітнього простору, розвитку цифрових технологій в сучасному суспільстві;
- *Фактор «Інтеграція»*: зумовлений інтеграцією української освіти у світовий освітній простір;
- *Фактор «Якість освіти»*: необхідність створення умов для постійного покращення й підвищення якості освітнього процесу (рис. 1).

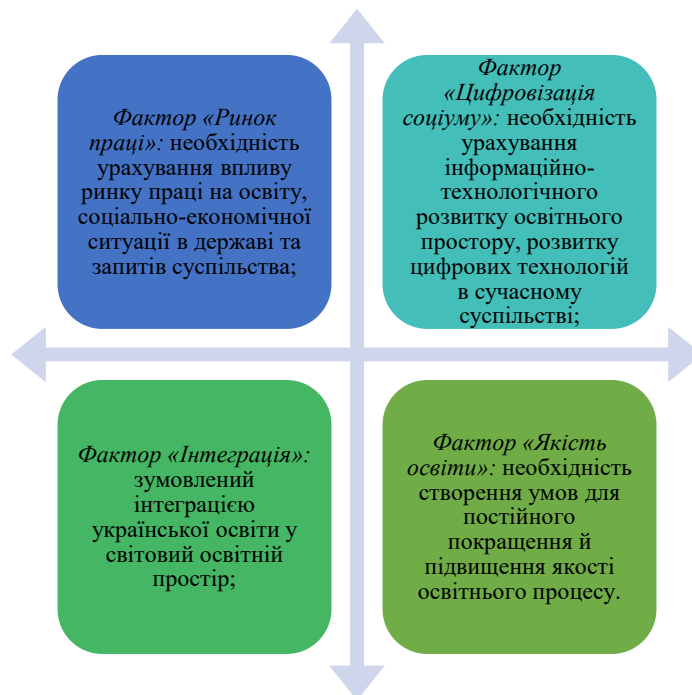


Рис. 1. Фактори впровадження інновацій у сфері професійної підготовки менеджерів

Аналізуючи управлінські процеси у системі підготовки магістрів менеджменту, звернено увагу на праці науковців, присвячених організаційній поведінці (С. Anderson (2008), S. Barsade (2003), A. Brief (2003), J. Champoux (2011), S. Spataro (2003), М. Матушкіна (2016) та ін.), що актуалізує проблематику пошуку ефективних технологій управління процесом підготовки майбутніх менеджерів (технологічний підхід), формування їх управлінської компетентності (компетентнісний підхід) та підвищення рівня діяльності

педагогічного університету у напрямі реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки (цільовий підхід) і дає нам підстави для систематичного наукового аналізу системи управління підготовкою магістрів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка з метою розуміння, передбачення та вдосконалення освітніх програм підготовки менеджерів, функціонування університету та розвитку його організаційної культури як такої, що має свої цінності, традиції, місію та стратегію, зокрема, забезпечуючи реалізацію підготовки конкурентоспроможних менеджерів, поєднання сучасних й ефективних освітніх технологій та інновацій з освітніми традиціями університету, відтворення багатoproфільності за різноманітним спеціальностям та освітніх програм, забезпечення затребуваності випускників на ринку праці.

Разом із тим, незважаючи на значний потенціал наукових досліджень, присвячених професійній підготовці менеджерів та формуванню їх професійної компетентності, наразі відсутня модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки.

Тому це дослідження спрямоване на створення структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки та дослідження її ефективності в освітньому процесі педагогічного університету.

Розроблені гіпотези:

H₁: Сукупність організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки має значний позитивний вплив на професійний розвиток магістрантів під час навчання у магістратурі.

H₂: Структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки має значний позитивний вплив на освітній процес у педагогічному університеті.

Н₃: Особистісні якості, освіта і професійна підготовка, практичний досвід, здобутий під час навчання у магістратурі, соціально-економічні фактори, технологічні та глобалізаційні зміни впливають на побудову кар'єри менеджера.

Система управління підготовкою магістрів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка включає в себе низку компонентів (рис. 2):

1) управління процесом навчання (організація й управління формами навчання (традиційне, дистанційне, змішане навчання) та професійного розвитку здобувачів вищої освіти);

2) організаційна поведінка (поведінка науково-працівників, топ-менеджменту університету, залучених у певні управлінські процеси, які мають свої цикли, темпи, ритми, структуру відносин, організаційні рамки та вимоги до працівників) та мотивація науково-педагогічного, управлінського персоналу університету до вдосконалення процесу навчання;

3) моделювання процесу управління комунікаціями «викладач-магістрант» та етапами професійного розвитку майбутніх менеджерів;

4) організаційно-методичні умови професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання в магістратурі університету.



Рис. 2. Система управління підготовкою магістрів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка

Сучасна методика навчання майбутніх менеджерів потребує змін у сфері побудови структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів як стратегії фундаменталізації магістерської підготовки, що обумовлено стрімким розвитком технологій та підвищеними вимогами до кваліфікації викладачів, які здійснюють викладання освітніх компонентів. Реагування на ці зміни передбачає розробку нових підходів, умов та методик навчання майбутніх менеджерів, а також методик побудови власної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера. Особливу увагу слід приділити визначенню організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки та критеріїв оцінювання їх ефективності.

На основі аналізу й систематизації літератури було встановлено, що оцінювання (evaluation) – це процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих з різних джерел, зі стандартами», «якість – це відповідність деяким заданим стандартам (Баніт, 2018). Вочевидь, оцінювання якості організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки передбачає застосування зібраних даних (за допомогою різного діагностичного інструментарію) для того, щоб сформулювати оцінне судження про ситуацію (що знають, розуміють, усвідомлюють, на скільки глибоко, чи можуть застосувати знання на практиці і як саме тощо).

У нашій роботі використано такі методи дослідження:

- *теоретичні* – аналіз наукової літератури і нормативних документів, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація одержаних даних із метою виявлення поглядів науковців щодо проблеми професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки та уточнення поняття «професійний розвиток майбутнього менеджера»; моделювання – для визначення блоків структурно-функціональної моделі та організаційно-

методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки;

- *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування, тестування, глибинні інтерв'ю; педагогічний експеримент – для експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки; кваліметричні моделі – для оцінювання якості організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки.

- *математичної статистики* – для кількісно-якісного аналізу одержаних результатів дослідження і доведення їх статистичної достовірності (критерій Спірмена).

Аналітичне осмислення наукового доробку вчених дало змогу виокремити низку *організаційно-методичних умов* професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки:

- 1) підвищення мотивації майбутніх менеджерів до планування кар'єри;
- 2) створення на випусковій кафедрі педагогічних майстерень для формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера;
- 3) розроблення й застосування методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки (рис. 3).



Рис. 3. Сукупність організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки

У зв'язку з актуальністю, складністю та різнобічністю проблеми нашого дослідження, одним із шляхів її вирішення є моделювання реалізаційних механізмів організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки. Разом із тим, аналізуючи роботи праці науковців, ми приходимо до висновку, що структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки має враховувати процес навчання студентів у взаємодії з інформаційним, культурно-освітнім і соціальним середовищем, а також імітувати характеристики такої системи професійної підготовки (Kononets et al., 2020). Ми будуємо модель, у якій цілісно представлено інформацію про процес імплементації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки, за допомогою системотвірних характеристик (склад, структура, функціонування).

Поняття *професійного розвитку майбутніх менеджерів* потрактовано як цілісний динамічний процес набуття формального та інформального досвіду під час навчання у магістратурі педагогічного університету, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самоосвіти, самовдосконалення, виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених викликами часу, та віддзеркалює єдність вже здійсненого і потенційно можливого.

Визначено та схарактеризовано етапи професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання у магістратурі: 1) *інформаційно-адаптаційний етап*; 2) *етап навчально-професійної ідентифікації*; 3) *самоосвітньо-творчий етап* (рис. 4).

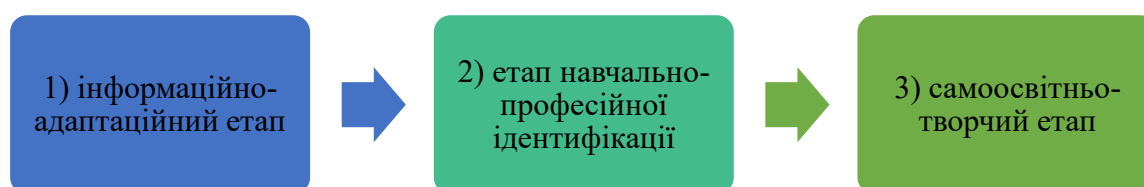


Рис. 4. Етапи професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання у магістратурі

1) *Інформаційно-адаптаційний етап* (перші два місяці навчання у магістратурі) характеризується адаптацією студентів до умов та змісту професійно-освітнього процесу, у межах якого відбувається засвоєння фундаментальних і фахових знань з менеджменту, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, визначаються нові соціальні ролі особистості і взаємовідносини між магістрантами та викладачами, забезпечується належний інформаційний супровід кожного магістранта. Основним видом діяльності майбутніх менеджерів є академічний, результати становлення професійної свідомості (що є дуже важливим для професійного розвитку) відбиваються у знаннях, що засвоюються магістрантами під час виконання навчальних завдань, вирішення задач і ситуацій, які формують визначені освітньою програмою компетентностей.

2) *Етап навчально-професійної ідентифікації* (упродовж першого року навчання у магістратурі) відбиває розвиток пізнавальних і професійних здібностей, якостей, професійних мотивів, процес усвідомлення себе як майбутнього менеджера, формування професійної компетентності (інтегральної, визначеної стандартом вищої освіти D3 Менеджмент магістерського рівня), проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Основним видом діяльності є квазіпрофесійний, у межах якого відбувається оволодіння майбутніми менеджерами знаннями й уміннями, необхідними в майбутній професійній діяльності.

3) *Самоосвітньо-творчий етап* характеризується самоосвітньою діяльністю майбутніх менеджерів, які здатні до самоаналізу й самооцінки, діють згідно вибудованої індивідуальної траєкторії професійного розвитку, усвідомлюють необхідність досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності, творчості у роботі та перманентного професійного розвитку. Основним видом діяльності є практика та написання магістерської роботи, самоосвіта та активне набуття практичних навичок роботи менеджером на підприємстві/установі/організації.

Процес прийняття рішення про розроблення й імплементацію структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка здійснено науково-педагогічними працівниками кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А.Зязюна разом із топ-менеджментом університету, працівниками інформаційно-обчислювального центру, стейкхолдерами. Застосовано методи прийняття рішень: мозковий штурм, SWOT-аналіз, метод сценаріїв, побудова дерева цілей, метод декомпозиції.

З'ясовано, що професійний розвиток майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки є складним багаторівневим процесом, що включає формування ключових компетентностей, розвиток особистісних якостей і набуття управлінського досвіду. Одним із ефективних методів забезпечення цього процесу є структурно-функціональна модель, яка відображає взаємозв'язок між компонентами професійної підготовки та їх функціональною роллю в навчальному процесі.

Структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у магістратурі є системним підходом до організації освітнього процесу. Вона містить структурні компоненти (змістові блоки) та функціональні зв'язки між ними, що сприяють гармонійному розвитку майбутнього фахівця.

Основні завдання моделі:

- Формування управлінських компетентностей;
- Розвиток професійних та особистісних якостей;
- Адаптація до реальних умов професійної діяльності;
- Забезпечення практико-орієнтованого навчання;
- Інтеграція інноваційних підходів до менеджменту.

Таким чином, у дослідженні з метою цілісного уявлення процесу реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки розроблено структурно-функціональну модель,

що складається з 3 блоків: *методологічно-цільового, змістово-методичного та контрольного-діагностичного* (рис. 5).

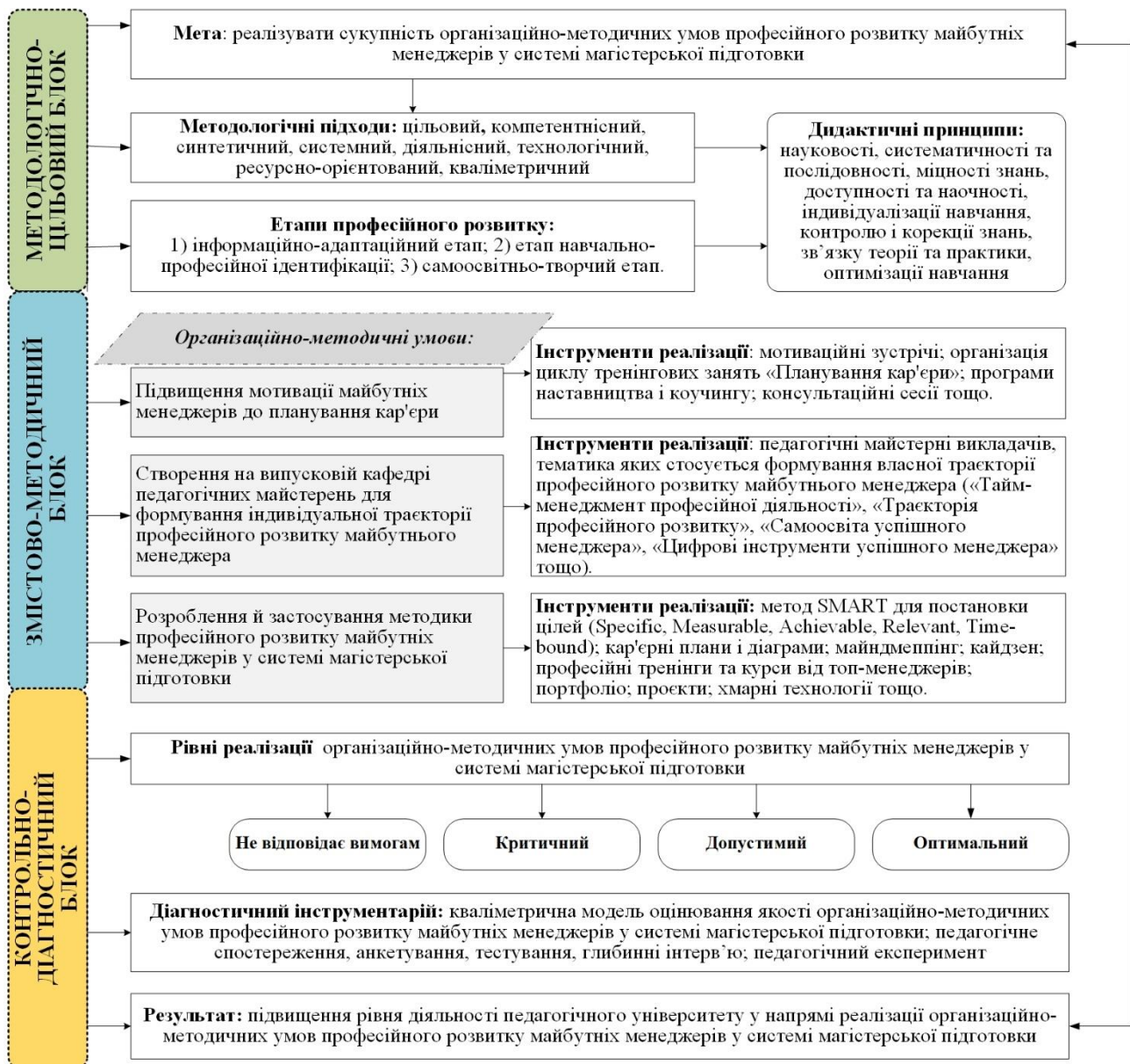


Рис. 5. Структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки

I. Методологічно-цільовий блок. Розробляючи структурно-функціональну модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки, ми окреслили мету (реалізувати сукупність організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки) та визначили такі методологічні підходи:

- *цільовий підхід* як орієнтація на кінцевий результат (підвищення рівня діяльності педагогічного університету у напрямі реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки);
- *компетентнісний підхід* як спрямованість професійної підготовки майбутніх менеджерів на досягнення сформованості визначених компетентностей, програмних результатів навчання, а також на створення оптимальної системи професійного розвитку майбутніх менеджерів у межах магістерської підготовки;
- *синтетичний підхід*, завдяки якому можливо вибудувати цілісну систему професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання у магістратурі та досліджувати її функціонування у реальному освітньому процесі;
- *системний підхід*, який дає можливість застосувати системний аналіз (взаємодія наукових знань і практичних застосувань) для ґрунтовного вивчення системи організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки; системний аналіз використовує ретельно розроблені методи та процедури, які базуються на сучасних досягненнях науки, і можуть бути використані під час дослідження моделі;
- *діяльнісний підхід*, що уможливорює розглядати процес професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки як спільну навчально-консультативну діяльність науково-педагогічних кадрів та студентів, метою якої є досягнення високого рівня сформованості визначених стандартом компетентностей, професійного розвитку, допомога студентам у покращенні результатів навчання, вдосконалення всього дидактичного процесу;
- *технологічний підхід*, котрий орієнтує викладачів на оволодіння різними варіативними технологіями професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки, цифровими технологіями та їх використання в процесі навчання та організації самоосвітньої діяльності;

– *ресурсно-орієнтований підхід*, який окреслює можливості застосування широкого спектру педагогічних технологій ресурсно-орієнтованого навчання, складниками яких є сукупність методів професійного розвитку, зокрема, в умовах цифровізованого освітнього процесу: освітніх проєктів, хмарні технології, майндмеппінгу, вебквестів, кайдзен-технологія, студентського портфоліо тощо (Kononets et al., 2020).

– *кваліметричний підхід*, який зумовлює застосування педагогічної кваліметрії (алгоритми створення факторно-критеріальних моделей для оцінювання якості й результативності визначених організаційно-методичних умов) (Сльникова, 2019).

У основу реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки покладено низку дидактичних принципів, які віддзеркалюють ефективність процесу навчання: науковості, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності та наочності, індивідуалізації навчання, контролю і корекції знань, зв'язку теорії та практики, оптимізації навчання (Kononets et al., 2020). Також у блоці моделі відбито етапи професійного розвитку майбутніх менеджерів під час навчання у магістратурі: 1) адаптаційний етап; 2) етап навчально-професійної ідентифікації; 3) самоосвітньо-творчий етап.

II. Змістово-методичний блок містить організаційно-методичні умови як ядро моделі, що відображає сукупність інструментів, які забезпечують її ефективну практичну реалізацію, функціонування і подальший розвиток у педагогічному університеті.

Підвищення мотивації майбутніх менеджерів до планування кар'єри як перша організаційно-методична умова реалізовується за допомогою мотиваційних зустрічей магістрантів з успішними менеджерами; організації для магістрантів *циклу тренінгових занять «Планування кар'єри»* (планування кар'єри – це систематичний процес визначення кар'єрних цілей, розробки стратегій і планів для досягнення цих цілей, а також адаптації до змін у

професійній та особистій сфері); розроблення викладачами кафедри програм наставництва і коучингу, проведення консультаційних сесій тощо. До проведення таких заходів доцільно залучити науковців, практиків, менеджерів освіти, менеджерів проєктів, які на належному рівні висвітлять ключові питання відповідної тематики та посприяють набуттю необхідних практичних навичок.

Пропонуємо орієнтовний змісту циклу тренінгових занять «Планування кар'єри», метою якого є:

- ✓ допомогти учасникам усвідомити власні професійні цілі та розробити ефективний план кар'єрного розвитку;
- ✓ навчити їх аналізувати власні компетенції, досліджувати ринок праці та будувати особистий бренд;
- ✓ ознайомити з методами ефективного пошуку роботи, складання резюме та проходження співбесіди.

Структура тренінгового курсу орієнтовно передбачає 6 занять по 1,5–2 години:

Тренінг 1. Самопізнання та визначення кар'єрних орієнтирів

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні професійні схильності, цінності та мотивацію.

Завдання:

- ✓ Провести тестування на визначення сильних сторін (SWOT-аналіз себе як майбутнього менеджера).
- ✓ Виконати вправу «Колесо кар'єри» (оцінка поточного стану професійного розвитку).
- ✓ Визначити особисті пріоритети та кар'єрні орієнтири.

Методи: групова дискусія, тестування, індивідуальна рефлексія.

Тренінг 2. Дослідження ринку праці та вибір кар'єрного шляху

Мета: навчити учасників аналізувати ринок праці, тренди професій майбутнього, тренди у менеджменті.

Завдання:

- ✓ Ознайомлення з актуальними вакансіями та вимогами до фахівців.
- ✓ Виконання вправи «Моя ідеальна робота» (описання бажаної професії).
- ✓ Робота з професійними онлайн-платформами (LinkedIn, Work.ua, Rabota.ua тощо).

Методи: робота в групах, аналіз ринку праці, мозковий штурм.

Тренінг 3. Постановка кар'єрних цілей та стратегія їх досягнення

Мета: навчити учасників ставити реалістичні цілі та розробляти план кар'єрного розвитку.

Завдання:

- ✓ SMART-планування кар'єрних цілей.
- ✓ Розробка індивідуальної стратегії розвитку (короткострокові та довгострокові плани).
- ✓ Вправа «Кар'єрний маршрут» (визначення кроків до досягнення мети).

Методи: коучингові техніки, стратегічне планування, індивідуальна робота.

Тренінг 4. Створення персонального бренду та професійної мережі

Мета: навчити будувати власний імідж, формувати корисні професійні зв'язки.

Завдання:

- ✓ Як правильно оформити профіль у LinkedIn та вести професійні соцмережі.
- ✓ Вправи на розвиток навичок нетворкінгу.
- ✓ Робота над персональним Elevator Pitch (коротка самопрезентація).

Методи: практичні завдання, рольові ігри, розбір кейсів.

Тренінг 5. Як створити ефективне резюме та мотиваційний лист

Мета: допомогти учасникам скласти конкурентоспроможне резюме.

Завдання:

- ✓ Основи створення резюме (структура, помилки, лайфхаки).
- ✓ Практична робота над резюме та мотиваційним листом.
- ✓ Взаємний фідбек у групах.

Методи: аналіз резюме, робота в парах, майстер-клас.

Тренінг 6. Проходження співбесіди: підготовка та техніки успішного самопрезентування

Мета: навчити учасників успішно проходити співбесіди, долати хвилювання.

Завдання:

- ✓ Основні питання на співбесіді та як на них відповідати.
- ✓ Вправи на невербальну комунікацію та управління стресом.
- ✓ Проведення моделювання співбесіди з фідбеком.

Методи: рольові ігри, відеоаналіз, обговорення.

Формат проведення тренінгових занять: очні або онлайн-заняття (Zoom, Google Meet); практичні завдання, індивідуальні консультації; робота в групах та самостійне опрацювання матеріалів. Очікувані результати вбачаємо у тому, що учасники навчаться ставити кар'єрні цілі та будувати стратегію розвитку; отримають готове резюме, мотиваційний лист і профіль у LinkedIn; освоють навички успішного самопрезентування на співбесіді; зможуть ефективно шукати роботу та будувати професійні зв'язки.

Створення на випусковій кафедрі педагогічних майстерень для формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера як друга організаційно-методична умова інструментами реалізації визначає: педагогічні майстерні викладачів, тематика яких стосується формування власної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера: «Саморегуляція діяльності менеджера», «Тайм-менеджмент професійної діяльності», «Моделі ресурсно-орієнтованого навчання», «Формування креативного менеджера», «Комунікативна культура менеджера», «Цифрові інструменти успішного менеджера», «Формування науково-дослідницької

компетентності менеджера», «Професійна підготовка менеджерів: лідерський та іміджевий підхід» (рис. 6) тощо.

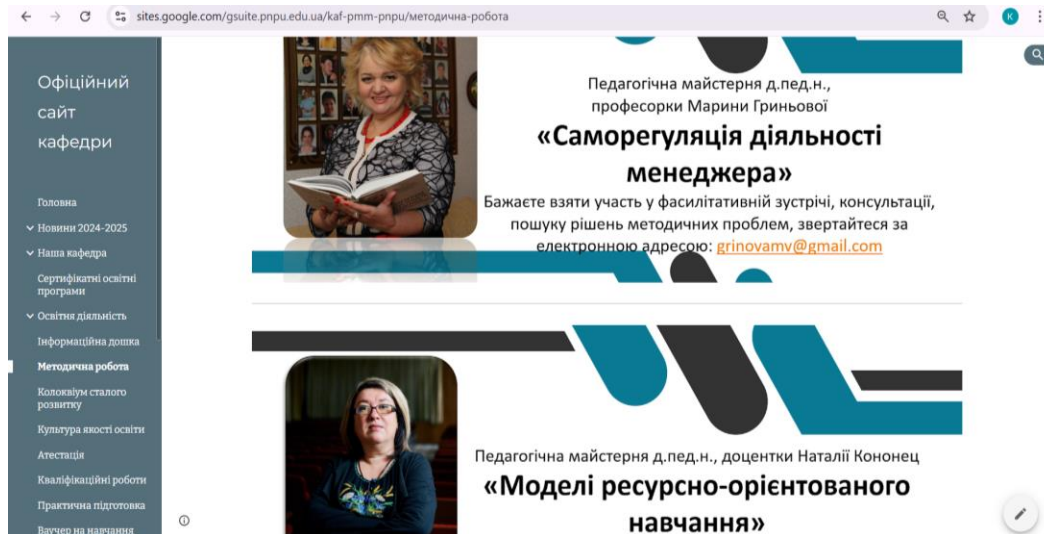


Рис. 6. Педагогічні майстерні кафедри

Наприклад, педагогічна майстерня «Тайм-менеджмент професійної діяльності» акцентує увагу на такій тематиці (рис. 7).



Рис. 7. Тематика педагогічної майстерні «Тайм-менеджмент професійної діяльності»

Так, у межах роботи над темою 7 «Мій професійний розвиток: підвищення ефективності використання часу» для магістрантів доцільно провести тренінг «Мобільний офіс менеджера», підготувати й провести круглий стіл «Інформаційні технології у тайм-менеджменті», попрацювати в комп'ютерному класі над виконанням практичного завдання «Створення персональної системи контролю й обліку витрат часу», «Створити ментальну карту «Як поставити собі мету» та обговорити різні ситуаційні завдання, для вирішення яких варто застосовувати технології тайм-менеджменту (правило Паретто, правило 2 хвилин, метод Pomodoro, техніка «10-10-10» тощо) (Стягунова, 2023).

Розроблення й застосування методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки як третя організаційно-методична умова реалізовується низкою методів, як-от: метод SMART для постановки цілей (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound); кар'єрні плани і діаграми; майндмеппінг; кайдзен; професійні тренінги та курси від топ-менеджерів; портфоліо; проекти; хмарні технології тощо. Доцільно акцентувати увагу на платформах для управління часом та проектами Todoist, Notion, Trello, Asana, Microsoft To Do та ін.

Визначено ключові принципи методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки:

- *принцип комплексності* – поєднання теоретичного навчання, практичного досвіду, особистісного розвитку та самоменеджменту;
- *принцип гнучкості* – адаптація навчального процесу під індивідуальні потреби студентів та зміни на ринку праці;
- *принцип практико-орієнтованості та інтеграції* – інтеграція реальних бізнес-кейсів, стажувань та управлінських ситуаційних завдань, які зустрічаються у практиці роботи менеджера;
- *принцип автономного навчання* – акцент на самостійній роботі, розвиток навичок самоосвіти та аналітичного мислення;

- *принцип колаборації* – співпраця з бізнесом, міжнародними компаніями, науковими установами та менторство від практиків.

Основні етапи методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки (рис. 8):

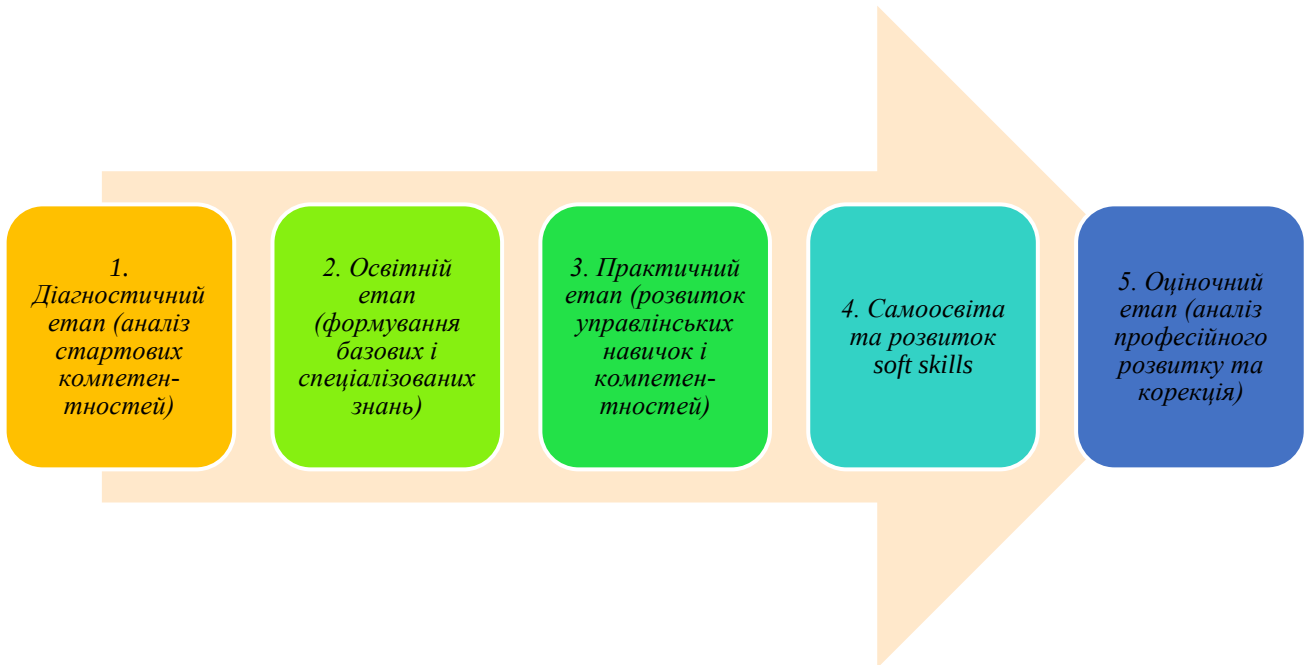


Рис. 8. Етапи методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки

1. Діагностичний етап (аналіз стартових компетентностей) має на меті визначення рівня підготовки студентів, їхніх сильних і слабких сторін, мотивації та кар'єрних цілей.

Методи й механізми реалізації:

- самооцінка та рефлексія студентів щодо їхньої готовності до управлінської діяльності;
- професійне тестування на визначення рівня лідерських та комунікаційних навичок;
- співбесіди та анкетування для визначення індивідуальних потреб і цілей навчання;

- розробка персональної траєкторії розвитку (Індивідуальний план професійного розвитку – ІППР).

2. *Освітній етап (формування базових і спеціалізованих знань)* має на меті надання майбутнім менеджерам фундаментальних знань у сфері управління, економіки, стратегічного планування, HR та фінансів.

Методи й механізми реалізації:

- проєктне навчання – студенти працюють над реальними бізнес-кейсами, моделюючи управлінські рішення;
- ділові ігри та симуляції – відтворення реальних управлінських ситуацій;
- гостьові лекції від бізнес-експертів та топ-менеджерів – обговорення сучасних викликів менеджменту;
- використання методів проблемного навчання (Problem-Based Learning, PBL) – аналіз конкретних бізнес-проблем та розробка варіантів їх вирішення;
- міждисциплінарний підхід – інтеграція фінансів, маркетингу, комунікацій та HR у процес підготовки майбутніх менеджерів.

3. *Практичний етап (розвиток управлінських навичок і компетентностей)* має на меті набуття досвіду управлінської діяльності через взаємодію з реальним бізнесом.

Методи й механізми реалізації:

- можливість проходження стажувань у компаніях-стейкхолдерах – інтеграція в корпоративне середовище;
- менеджерські тренінги – розвиток навичок комунікації, управління змінами, кризового менеджменту;
- наставництво та менторство – співпраця з досвідченими керівниками;
- командні проєкти – робота в групах для вирішення бізнес-задач у реальних компаніях.

4. *Етап самоосвіти та розвитку soft skills* має на меті підготовку студентів до самостійного управлінського зростання, розвитку критичного мислення та адаптації до швидких змін у бізнес-середовищі.

Методи й механізми реалізації:

- робота над особистісним брендом – участь у конференціях, публікація аналітичних статей, створення професійного профілю в LinkedIn;
- постійне навчання через використання онлайн-курсів (Coursera, EdX, Prometheus) для підвищення рівня професійної компетентності;
- читання бізнес-літератури – обговорення книг у форматі «книжкових клубів» для обміну думками.
- тренінги з управління емоційним інтелектом та стресостійкістю.

5. *Оціночний етап (аналіз професійного розвитку та корекція)* передбачає оцінку ефективності навчального процесу та коригування індивідуальної траєкторії розвитку.

Методи й механізми реалізації:

- аналіз досягнутих результатів за індивідуальним планом професійного розвитку (ІППР);
- зворотний зв'язок від викладачів, менторів та роботодавців;
- оцінка кар'єрних досягнень (рівень працевлаштування, якість позицій, кар'єрний ріст випускників);
- захист фінального проєкту або бізнес-стратегії перед експертною комісією з викладачів кафедри та стейкхолдерів.

Таким чином, очікувані результати методики віддзеркалюють: сформовані компетентності (лідерські, стратегічні та аналітичні навички), вміння приймати рішення в умовах невизначеності; ефективні комунікативні здібності; управління командами та бізнес-процесами; працевлаштування та кар'єрний розвиток (високий рівень конкурентоспроможності випускників на ринку праці; швидке кар'єрне зростання в компаніях або запуск власного бізнесу; готовність до викликів глобалізації та технологічних змін у сфері менеджменту; розвиток

культури самонавчання); уміння випускників самостійно розвиватися, знаходити корисну інформацію та адаптуватися до змін.

Вочевидь, запропонована методика професійного розвитку майбутніх менеджерів у магістратурі базується на інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду, самоосвіти та взаємодії з бізнесом. Вона дозволяє студентам не лише здобути необхідні компетенції, а й розвинути гнучкість мислення, критичний аналіз та лідерські якості, що є ключовими для успішної управлінської кар'єри у XXI столітті.

У ході дослідження з'ясовано, що кожна з визначених організаційно-методичних умов взаємодіє з іншими, і без цього взаємозв'язку вона не може бути ефективно впроваджена. Ці умови увійшли до складу цілісної структурно-функціональної моделі, що сприяє успішному професійному зростанню студентів та розвитку їх професійної компетентності, а також професійному вдосконаленню викладачів, які будуть здатні до організації професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки.

III. Контрольно-діагностичний блок відображає рівні реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки (не відповідає вимогам, критичний, допустимий, оптимальний). До змісту цього блоку входить діагностичний інструментарій (кваліметрична модель оцінювання якості організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки; педагогічне спостереження, анкетування, тестування, глибинні інтерв'ю; педагогічний експеримент) та результат (підвищення рівня діяльності педагогічного університету у напрямі реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки).

Отже, запропонована структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки виконує такі функції (рис. 9):



Рис. 9. Функції структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки

1. *Діагностична функція* (визначення рівня підготовки студентів, їхніх знань, навичок та особистісних характеристик на різних етапах навчання; виявлення сильних і слабких сторін у компетенціях майбутнього менеджера; формування індивідуальних освітніх траєкторій).

2. *Прогностична функція* (визначення перспектив розвитку студента як професіонала відповідно до сучасних вимог ринку праці; оцінка можливостей працевлаштування випускників магістратури в різних сферах управління; прогнозування кар'єрного зростання на основі отриманих знань і навичок).

3. *Організаційна функція* (забезпечення логічної структури освітнього процесу, що включає лекції, практичні заняття, стажування, проєктну діяльність; чітке визначення взаємодії між різними компонентами підготовки: навчальною, науковою, практичною та комунікаційною складовими; оптимізація освітніх програм з урахуванням сучасних тенденцій у сфері менеджменту).

4. *Розвивальна функція* (сприяння формуванню лідерських якостей, критичного мислення, комунікаційних навичок; вдосконалення здатності до самонавчання та саморозвитку; стимулювання ініціативності, креативності та підприємницького мислення у студентів).

5. *Мотиваційна функція* (формування внутрішньої мотивації студентів до професійного зростання та вдосконалення; використання сучасних методів навчання (кейси, ділові ігри, симуляції), що заохочують активну участь у процесі; підтримка прагнення студентів до міжнародних програм, обміну досвідом та наукової діяльності).

6. *Корекційна функція* (можливість гнучкої адаптації навчального процесу під індивідуальні потреби студентів; внесення змін у навчальну програму відповідно до тенденцій ринку праці та потреб роботодавців; коригування змісту та методів підготовки майбутніх менеджерів залежно від їхніх успіхів та інтересів).

7. *Контрольно-оцінювальна функція* (моніторинг рівня засвоєння знань і навичок студентами; використання різних форм контролю: тестування, курсові роботи, проєкти, презентації, кейс-стаді; зворотний зв'язок від студентів та викладачів для покращення навчального процесу).

8. *Практико-орієнтована функція* (інтеграція теоретичних знань із практичними завданнями (реальні бізнес-кейси, проєкти, стажування); взаємодія з бізнесом, участь у тренінгах, семінарах та конференціях; набуття досвіду роботи в командах, управління проєктами, вирішення конфліктних ситуацій).

Експериментальна модель упроваджувалася на базі нашого університету упродовж 10 років. У експерименті по упровадженню організаційно-методичних умов взяли участь 16 викладачів та 156 магістрантів (освітні програми «Управління навчальним закладом», «Управління проєктами», «Управління інноваційною діяльністю»). У ході реалізації моделі та організаційно-методичних умов з'ясовано фактори, що впливають на побудову кар'єри (рис. 10):

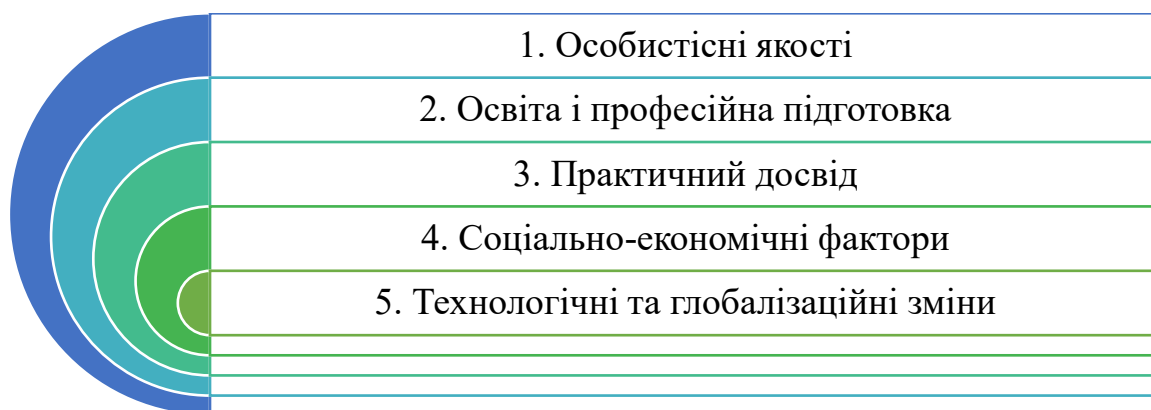


Рис. 10. Фактори, що впливають на побудову кар'єри

У ході експерименту змодельовано й застосовано *сценарій глибинного інтерв'ю на тему «Фактори, що впливають на побудову кар'єри менеджера»*.

Мета інтерв'ю: з'ясувати ключові фактори, що впливають на кар'єрний розвиток менеджера, зрозуміти особисті стратегії, виклики та можливості у побудові кар'єри. Цільова аудиторія: магістранти, випускники освітніх програм «Управління навчальним закладом», «Управління проектами», «Управління інноваційною діяльністю».

Вступна частина (5-7 хв.)

Привітання. *Доброго дня! Дякую, що знайшли час для нашої розмови. Моє ім'я, і я проводжу дослідження на тему факторів, які впливають на кар'єру менеджерів. Ваші відповіді будуть дуже цінними для аналізу кар'єрних шляхів та рекомендацій для майбутніх фахівців.*

Роз'яснення мети та формату інтерв'ю. *Наша бесіда буде тривати приблизно 30-60 хвилин. Я ставитиму запитання, але ви можете відповідати в довільній формі, ділитися своїм досвідом та думками. Якщо якесь запитання буде незручним, ви можете не відповідати. Усі дані будуть використані анонімно.*

Запитання для розминки. *Розкажіть трохи про себе: яку позицію ви займаєте зараз і як ви прийшли до цієї ролі?*

Основна частина (40-45 хв.)

1. Освіта та початок кар'єри

- Як ви обрали професію менеджера? Чи була це усвідомлена ціль чи випадковість?
- Яку освіту ви отримали? Чи вважаєте її достатньою для кар'єрного росту?
- Чи проходили ви додаткові навчальні програми, тренінги, курси? Наскільки вони були корисними?
- Як ви отримали свою першу роботу? Які головні виклики перед вами тоді стояли?

2. Кар'єрний розвиток та виклики

- Які ключові моменти вплинули на ваш кар'єрний ріст?
- Які перешкоди ви зустрічали на своєму шляху? Як вам вдалося їх подолати?
- Чи були у вашій кар'єрі моменти, коли ви замислювалися про зміну професії? Що стало причиною?
- Як ви визначаєте успіх у кар'єрі менеджера?

3. Вплив зовнішніх факторів

- Як економічна ситуація в країні або в певній галузі вплинула на ваш кар'єрний шлях?
- Чи відчували ви вплив технологічних змін на свою професію? Якщо так, як вам довелося адаптуватися?
- Як на вашу кар'єру вплинула пандемія COVID-19, війна або інші глобальні події?

4. Професійні навички та компетенції

- Які три головні навички, на вашу думку, необхідні для успішного менеджера?
- Як ви розвиваєте свої навички управління та комунікації?

- Чи важливий емоційний інтелект у роботі менеджера? Як ви з цим працюєте?

- Які технології або програми допомагають вам у щоденній роботі?

5. Баланс між роботою та особистим життям

- Як ви поєднуєте роботу та особисте життя? Чи вдається підтримувати баланс?

- Чи були у вас моменти професійного вигорання? Як ви з ним боролися?

- Чи впливає гнучкість графіка роботи на вашу продуктивність та кар'єру?

Заклучна частина (5-10 хв.)

Підсумкові запитання:

- Якби ви могли повернутися назад у часі, що б ви змінили у своєму кар'єрному шляху?

- Яку пораду ви б дали молодим фахівцям, які хочуть будувати кар'єру менеджера?

- Чи є ще щось, що ви хотіли б додати, що ми не обговорили?

Подяка та завершення інтерв'ю. *Дякую вам за час і цікаві відповіді! Ваша історія та досвід – дуже цінні. Якщо у вас будуть запитання або ви захочете отримати результати дослідження, я з радістю поділюся. Гарного дня!*

Разом із тим, надаємо декілька порад для інтерв'юєра:

- Намагайтеся будувати розмову природно, уникайте прямолінійних питань-анкети.

- Використовуйте методику «**5 чому?**», щоб поглибити відповіді респондента.

- Давайте співрозмовнику час подумати над відповіддю, не перебивайте.

- За потреби адаптуйте сценарій відповідно до рівня респондента (початковий менеджмент, топ-менеджмент тощо).

За результатами глибинних інтерв'ю випускників освітніх програм «Управління навчальним закладом», «Управління проєктами», «Управління інноваційною діяльністю» респонденти зазначили:

1. Особистісні якості як фактор успішної побудови кар'єри.

- Лідерські здібності – менеджер має бути здатним мотивувати команду, приймати рішення та брати на себе відповідальність.
- Комунікаційні навички – ефективне спілкування з підлеглими, колегами та керівництвом є ключовим фактором у кар'єрному зростанні.
- Стресостійкість і адаптивність – бізнес-середовище змінюється, і важливо швидко реагувати на нові виклики.
- Саморегуляція – менеджер має бути здатним до саморегуляції у професійній діяльності, у самонавчанні, у постійному професійному розвитку, використовуючи саморегуляційні техніки.

2. Освіта і професійна підготовка як фактор успішної побудови кар'єри.

- Якісна вища освіта – отримання диплому за спеціальністю «Менеджмент», «Бізнес-адміністрування» або спорідненими напрямками.
- Підвищення кваліфікації – участь у тренінгах, семінарах, сертифікаційних програмах (наприклад, MBA).
- Володіння іноземними мовами – для міжнародної кар'єри знання англійської та інших мов є обов'язковим.

3. Практичний досвід як фактор успішної побудови кар'єри.

- Стажування та перша робота – набуття практичних навичок ще під час навчання сприяє швидшому кар'єрному зростанню.
- Уміння працювати в команді – співпраця з різними людьми та навички командного менеджменту є важливими для керівної посади.
- Готовність до ризиків і нових викликів – успішні менеджери вміють аналізувати ситуації, приймати рішення та не боятися брати на себе відповідальність.

4. Соціально-економічні фактори

- Стан ринку праці – попит на менеджерів у певних галузях визначає можливості працевлаштування та кар'єрного росту.
- Економічна ситуація в країні – рівень зарплат, доступність кредитів для бізнесу, стабільність економіки впливають на розвиток менеджерів.
- Розвиток підприємницької діяльності – можливість започаткувати власний бізнес або кар'єру у великій корпорації.

5. Технологічні та глобалізаційні зміни як фактор успішної побудови кар'єри

- Автоматизація та цифровізація бізнесу – сучасний менеджер має володіти технологічними навичками, знати основи CRM-систем, ERP та аналітики.
- Глобалізація – міжнародний бізнес вимагає розуміння культурних відмінностей та адаптації до світових стандартів.
- Робота в умовах віддаленого управління – після пандемії COVID-19 змінилися підходи до керівництва командами, зросло значення онлайн-комунікації.

Відтак, респонденти відмітили, що кар'єра менеджера залежить від низки факторів: особистих рис, освіти, досвіду, економічного середовища та технологічних змін. Разом із тим, респонденти наголошували, щоб стати успішним керівником, необхідно не лише здобути знання, а й бути готовим до безперервного навчання та вдосконалення навичок, а отже, до професійного розвитку.

Установлення зв'язку між двома змінними проводилося з використанням коефіцієнту кореляції рангу Спірмена згідно з рекомендаціями І. Лядського (2024), де незалежна змінна X – один із факторів (особистісні якості, освіта і професійна підготовка, практичний досвід, здобутий під час навчання у магістратурі, соціально-економічні фактори, технологічні та глобалізаційні зміни), Y – успішність кар'єри. Оцінювання вагомості факторів для побудови

кар'єри та її успішності оцінювалася респондентами під час опитування методом ранжування (від 1 до 10 балів). За шкалою Чеддока визначено силу зв'язку між двома змінними: 0,1–0,3 – слабкий; 0,3–0,5 – помітний; 0,5–0,7 – помірний; 0,7–0,9 – високий; 0,9–1,0 – дуже високий (Лядський, Кононец, Дячков, 2024).

Результати статистичної перевірки на встановлення статистично значущого кореляційного зв'язку відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Зв'язок факторів, що впливають на побудову кар'єри, з її успішністю

<i>Фактори</i>	<i>Особистісні якості</i>	<i>Освіта і професійна підготовка</i>	<i>Практичний досвід</i>	<i>Соціально-економічні фактори</i>	<i>Технологічні та глобалізаційні зміни</i>
Коефіцієнт кореляції Спірмена	0,435	0,973	0,731	0,289	0,143
Наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між параметрами $p \leq 0,01$	помітний	дуже високий	високий	слабкий	слабкий

Для оцінювання якості організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки застосовано метод кваліметричного моделювання, у межах якого розроблено кваліметричну модель, котра позиціонується як система оцінювання, що базується на кількісних показниках, які відображають якість освітнього процесу. Вона дозволяє об'єктивно визначити рівень відповідності організаційно-методичних умов вимогам професійного розвитку майбутніх менеджерів (таблиця 2).

Подана у таблиці 2 модель є орієнтовною та варіативною, відтак, може бути адаптованою до місцевих умов на основі конкретизації факторів, критеріїв і показників їх вагомості та прояву.

Таблиця 2

Кваліметрична модель оцінювання якості організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки

Фактори	Вагомість факторів	Критерії	Вагомість критеріїв	Ступінь прояву критеріїв	Ступінь прояву факторів
підвищення мотивації майбутніх менеджерів до планування кар'єри	0,41	мотиваційні зустрічі;	0,25	0,75	0,1748
		організація циклу тренінгових занять «Планування кар'єри»;	0,26	1	
		програми наставництва і коучингу;	0,27	0,75	
		консультаційні сесії	0,22	0,5	
створення на випусковій кафедрі педагогічних майстерень для формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера;	0,39	педагогічна майстерня «Тайм-менеджмент професійної діяльності»	0,23	0,25	0,2751
		педагогічна майстерня «Саморегуляція діяльності менеджера»;	0,35	1	
		педагогічна майстерня «Професійна підготовка менеджерів: лідерський та іміджевий підхід»	0,23	0,75	
		педагогічна майстерня «Цифрові інструменти успішного менеджера»	0,15	0,5	
розроблення й застосування методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки	0,28	метод SMART для постановки цілей (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound); кар'єрні плани і діаграми;	0,31	1	0,401625
		майндмеппінг; проєкти; хмарні технології	0,42	1	
		кайдзен; портфоліо;	0,25	0,75	
		професійні тренінги та курси від топ-менеджерів	0,46	0,5	
Результат					0,851525

Для оцінювання якості визначених організаційно-методичних умов у ході розроблення кваліметричної моделі: виокремлено три напрями діяльності педагогічного університету, які умовно приймалися за фактори. До цих факторів

підібрано змістові критерії, що виконували роль показників змісту діяльності кожного напрямку. У моделі нашого дослідження факторами 1-3 є організаційно-методичні умови. Визначені фактори розкривають критерії:

- мотиваційні зустрічі;
- організація циклу тренінгових занять «Планування кар'єри»;
- програми наставництва і коучингу;
- консультаційні сесії;
- педагогічна майстерня «Тайм-менеджмент професійної діяльності»;
- педагогічна майстерня «Саморегуляція діяльності менеджера»;
- педагогічна майстерня «Професійна підготовка менеджерів: лідерський та іміджевий підхід»;
- педагогічна майстерня «Цифрові інструменти успішного менеджера»;
- метод SMART для постановки цілей (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound); кар'єрні плани і діаграми;
- майндмеппінг; проєкти; хмарні технології;
- кайдзен; портфоліо;
- професійні тренінги та курси від топ-менеджерів.

Вагомість факторів та критеріїв визначалася методом ранжування за методикою Г. Єльнікової, ступінь проявлення критеріїв – за допомогою експертної, або індексної оцінки: обчисленням індексу наявного стану відносно до бажаного (кількість проявлених вимог в діяльності співвідноситься до загальної кількості вимог). При цьому здійснювалася опора на встановлену шкалу (Єльнікова, 2019):

- 0,00 – критерій фактично не має проявлення;
- 0,25 – критерій має незначне проявлення;
- 0,50 – критерій проявляється в межах 40% -60% вимог;
- 0,75 – критерій проявляється в межах 61% - 75% вимог;

1,00 – критерій проявляється в межах 76% - 100% вимог.

У опитуванні та ранжуванні взяли участь 16 викладачів педагогічного університету, які викладають дисципліни освітньої програми підготовки майбутніх менеджерів.

Для визначення рівня діяльності педагогічного університету у контексті реалізації організаційно-методичних умов, що свідчить про ефективність розробленої моделі, використано шкалу:

- до 0,5 балів – бездіяльність або діяльність не відповідає вимогам сьогодення;
- 0,5 – рівень діяльності критичний;
- 0,5 – 0,75 – рівень діяльності допустимий (враховуються вимоги сьогодення);
- 0,75 – 1,0 – рівень діяльності оптимальний (переходить в режим саморозвитку).

За результатами підрахунків ми отримали значення результуючого показника – 0,85 (до експерименту цей показник становив 0,41), що дає нам можливість стверджувати, що рівень діяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка щодо реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки є оптимальним, тобто не лише враховуються вимоги сьогодення, але й перейшов у режим саморозвитку. Підтверджено, що структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у магістратурі відіграє важливу роль у формуванні сучасних управлінців. Вона не тільки забезпечує глибокі знання та навички, а й створює умови для їх практичного застосування, розвитку особистісних якостей та ефективного кар'єрного росту. Такий підхід дозволяє випускникам бути конкурентоспроможними на ринку праці та адаптуватися до швидких змін у бізнес-середовищі.

Висновки. Отже, результати нашого дослідження вказують на доцільність створення цілісної структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки. Ця модель включає три взаємопов'язані блоки: *методологічно-цільовий*, *змістово-методичний* та *контрольно-діагностичний*. Її можна розглядати як основу для стратегії фундаменталізації магістерської підготовки менеджерів у педагогічному університеті за освітніми програмами «Управління навчальним закладом», «Управління проєктами», «Управління інноваційною діяльністю». Крім того, описані методологічні підходи (цільовий, компетентнісний, синтетичний, системний, діяльнісний, технологічний, ресурсно-орієнтований, кваліметричний) та *організаційно-методичні умови* (підвищення мотивації майбутніх менеджерів до планування кар'єри; створення на випусковій кафедрі педагогічних майстерень для формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього менеджера; розроблення й застосування методики професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки) сприяють ефективності навчання майбутніх менеджерів через зміну умов до організації процесу професійного розвитку.

Ефективність структурно-функціональної моделі перевірено за допомогою статистичних методів та кваліметричного моделювання, результати якого засвідчили якість організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки. Доведено, що за умови реалізації запропонованої моделі рівень діяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка щодо реалізації організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки є оптимальним, тобто не лише враховуються вимоги сьогодення, але й перейшов у режим саморозвитку.

Таким чином, у ході дослідження підтверджено гіпотези:

H₁: Сукупність організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки має значний

позитивний вплив на професійний розвиток магістрантів під час навчання у магістратурі.

Н₂: Структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки має значний позитивний вплив на освітній процес у педагогічному університеті.

Н₃: Особистісні якості, освіта і професійна підготовка, практичний досвід, здобутий під час навчання у магістратурі, соціально-економічні фактори, технологічні та глобалізаційні зміни впливають на побудову кар'єри менеджера.

Ми вбачаємо перспективи подальших досліджень у глибокому аналізі системи принципів впровадження організаційно-методичних умов професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі магістерської підготовки, які складають основу фундаменталізації цього процесу в умовах розмаїття дидактичних інструментів підготовки конкурентноспроможного менеджера.

Література

1. Баб'як М. Підготовка менеджерів до ділового спілкування у ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2005. № 1(11). С. 39–45.
2. Бабенко І., Школяр С., Дзекун Ю. Новаторський педагогічний менеджмент як освітня теорія і практика. *Витоки педагогічної майстерності: журнал*. Полтава, 2022. Вип. 29. С. 5-9.
3. Баніт О.В. Система професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: наук.-метод. рек. Київ: ДКС-Центр, 2018. 50 с.
4. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: Теорія і методика: монографія / за ред. А.Й. Сиротенка. Хмельницький: ХГПА, 2008. 482 с.
5. Бурдіна С.В. Особливості формулювання цілей магістерської підготовки з “Управління освітою” в США. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка*. Житомир, 2007. Вип. 32. С. 66-69.
6. Воробйова Є. В. Організація якісної підготовки менеджерів в умовах другої вищої освіти. *Наука і освіта*. 2011. № 8.

7. Главатських В., Андрієвська В. Особливості професійної підготовки та сертифікації проєктних менеджерів в Україні. *Економічний простір*. 2024. № 190. С. 232-236.
8. Гладкова В.М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи: монографія. Київ: Освіта України, 2013. 350 с.
9. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
10. Гриньова М. В. Саморегуляція менеджера освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. № 1 (6). С. 65-68.
11. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
12. Гриньова М., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Павліш І. Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтавськ. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка*. 2024. Випуск 33. С. 50-58.
13. Гриньова М.В., Кононець Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.
14. Дзекун Ю. О. Підготовка майбутнього менеджера до успішної творчої самореалізації в середовищі ЗВО. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтавськ. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка*. Полтава. 2018. Вип. 21. С. 62-66.
15. Дубініна О. В. Модель формування інформаційної культури майбутніх Проєкт менеджерів. *Управління конкурентоспроможністю персоналу, робіт та послуг: теорія, методологія, практика: кол. монографія*. Суми, Україна: «Вид-во "Університетська книга"», 2020, С. 189–210.

16. Дубініна О. В., Бурлаєнко Т. І., Добровольський В. Б. Особливості впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 15. С. 113-140.
17. Єльнікова Г. В. Наукові основи розроблення кваліметричної моделі адаптивного управління професійною (професійно-технічною) освітою в регіоні. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5(188). С. 17–24.
18. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. К.: ЦППО АПН України, 2003. 133 с.
19. Кононець Н. В. Модель ресурсно-орієнтованого навчання майбутніх освітніх менеджерів для Нової української школи. *Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи: колективна монографія* / І. В. Бабенко, В. В. Барбінов, А. В. Барбінова та ін.; за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2021. С. 251-279.
20. Кононець Н. В. Принцип автономного навчання як ключовий принцип реалізації ресурсно-орієнтованого навчання дисципліни «Тайм-менеджмент у професійній діяльності викладача вищої школи». *Дидаскал : часопис : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст»*, 16–17 лист. 2021 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 22. С. 21-24.
21. Кононець Н. В., Нестуля С. І. Фундаменталізація змісту лідерської підготовки майбутніх освітніх менеджерів. *Modern research in science and education. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. (May 2-4, 2024). BoScience Publisher. Chicago, USA. 2024. Pp. 430-435.
22. Кононець Н. Тріада методологічних підходів «проектний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» у системі підготовки майбутніх менеджерів. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної*

конференції, м. Ніжин, 14–15 листопада 2024 року / за заг. ред. Н. М. Лосєвої. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 425-428.

23. Кононец Н. В. Дистанційний курс «Тайм-менеджмент у професійній діяльності викладача вищої школи» як цифровий засіб ресурсно-орієнтованого навчання магістрантів. *Управлінський дискурс макаренківської педагогіки: матер. XXI Міжнар.наук.-практ.конф. (м. Полтава, 10-11 березні 2022 року). «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві»: матер. Всеукр.наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 10-11 березні 2022 року) / за заг. ред. М.В.Гриньової. Полтава, 2022. С. 38-41.*

24. Кононец Н., Бояринова І., Іщенко І. Концептуальна модель формування готовності майбутніх освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 111–119.

25. Кононец Н.В. Педагогіка партнерства як ключовий напрям реалізації успішного освітнього менеджменту. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 63-66.*

26. Кононец Н.В., Іщенко І.С. Дистанційний курс «Управлінська майстерність керівника закладу освіти» як засіб змішаного навчання майбутніх освітніх менеджерів. *Scientific Collection «InterConf»,(228): with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Progressive Science and*

Achievements» (December 16-18, 2024; Dallas, USA)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Dallas: Expro Publishing, 2024. С. 32-35.

27. Кононець Н. В. Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкгоल्дерського підходу: педагогіка партнерства. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.) / За заг.ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. С. 348-350.

28. Кононець Н. В., Гриньова М.В. Ресурсно-орієнтоване навчання як освітня політика в контексті євроінтеграції. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : матеріали Всеукр.наук.-практ. Інтернет-конференції*; укл. Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава : АКУП ПДАА, 2017. С. 9–12.

29. Лещенко М. П., Светлорусова А.В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб.наук. пр.* / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. Ч. 1. С. 75-82.

30. Лядський І., Кононець Н., Дячков Д. Управління соціальним інтелектом у контексті протидії булінгу та мобінгу у трудовому колективі. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2024. Випуск 1/2024 (144). С. 54-62.

31. Могильна Л., Орехова А., Хромушина Л. Використання інноваційних іт технологій для HR-менеджменту. *Економіка та суспільство*. 2022. №(44). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-44-56>

32. Мудра С. Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів та її практична реалізація у процесі навчання у ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9.

33. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Моделювання дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів у сучасному університеті. *Вища школа: науково-практичне видання*. 2020. №1(186). С. 55–72.
34. Організаційна поведінка: навчальний посібник для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності «Менеджмент організацій» / Укладач: М. В. Матушкіна. Старобільськ, 2016. 200 с.
35. Полуяктова О.В. Підготовка менеджерів та практиків управління. Глобальні та національні проблеми економіки. *Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*. Вип. 21. 2018. С. 39-43.
36. Пухай О. А., Кононець Н. В. Методика SMART у корпоративному навчанні HR менеджерів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 396-398.
37. Ручкіна М. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів з управління навчальним закладом. *Молодь і ринок*, 2016. № 8(139). С. 61–64.
38. Стахів О. Г., Явнюк О. І., Волощук В. В. Основи менеджменту: Навчальний посібник. / За наук. ред. док. екон. наук, проф. М. Г. Бойко. Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», 2015. 336 с.
39. Стягунова О. Планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників: брошура до Типової програми підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Київ: УІРО, 2023. 13 с.
40. Федорова Ю., Єльнікова Г. Інноваційні інформаційні технології в підготовці та управлінні персоналом. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Економіка»*. 2021. Вип. 11 (22).
41. Щербина О. Особливості підготовки менеджерів підприємницького типу в сучасних умовах. *Синергія*. 2004. № 1(8). С. 65–67.

42. Anderson C., Spataro S. E., Flynn F. J. Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, 2008, 93, 702–710.
43. Barsade S. G., Brief A. P., Spataro S. E. The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (pp. 3–50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.
44. Champoux J. E. *Organizational behavior: Integrating individuals, groups and organizations* (4th ed.). Florence: Routledge, 2011.
45. Kolesnikov O.E., Lukianov D.V., Sherstyuk O.I., Kolesnikova K.V. Project Manager Job Description As One of Project Management Key Success Factors. Herald of Advanced Information Technology. *Nauka i Tekhnika*. Odesa. 2019. Vol.2. No.3. P. 215–228.
46. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
47. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya S., Denysenko Ye., Ostashova V., Sokil A. Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 380-391.
48. Moebs S., Weibelzahl S. Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study: Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning. Crete, Greece, 2006, p. 1–6.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3173>

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

Анотація. У статті йдеться про розробку інтегративної моделі формування гендерної компетентності, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Вперше проведено емпіричний аналіз впливу гендерно-чутливих освітніх стратегій на зміну світогляду студентів та їхню готовність застосовувати отримані знання у професійній діяльності. Також доведено, що цифрові технології відіграють важливу роль у поширенні гендерної освіти та підвищенні її доступності, однак їх ефективність залежить від інтеграції з традиційними формами навчання. Стаття містить аналіз теоретичних підходів до формування гендерної компетентності, дослідження її впливу на ефективність управлінської діяльності, огляд найкращих міжнародних практик та розробку практичних рекомендацій щодо впровадження гендерно-чутливого менеджменту. У роботі представлено результати емпіричних досліджень щодо рівня гендерної компетентності майбутніх менеджерів та запропоновано рекомендації для освітніх установ, державних структур та бізнесу. Практичне значення дослідження полягає у розробці рекомендацій для університетів щодо інтеграції гендерного компоненту в навчальні програми, підготовки викладачів до викладання курсів із гендерної рівності, а також створення механізмів оцінювання ефективності таких програм. Впровадження цих рекомендацій дозволить університетам забезпечити якісну підготовку фахівців, які здатні працювати у гендерно-збалансованому середовищі, приймати відповідальні управлінські рішення та сприяти розвитку політик рівності у своїх організаціях.

Ключові слова: гендерна компетентність, гендерна рівність, інтегративна модель, формування, майбутні менеджери, управління

Формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів є актуальною проблемою сучасної науки та практики управління, що зумовлено зростаючими вимогами до інклюзивності, соціальної відповідальності та ефективності управлінських рішень. Гендерна рівність як складова суспільного розвитку знаходить своє відображення у нормативно-правових документах міжнародного та національного рівнів, а також у стратегічних орієнтирах організацій, що прагнуть підвищити свою конкурентоспроможність і забезпечити сталий розвиток. У сучасних умовах менеджери відіграють ключову роль у формуванні організаційної культури, ухваленні кадрових та стратегічних рішень, що впливають на ефективність функціонування компаній та установ. Відсутність гендерної чутливості в управлінні може призводити до дискримінації, нерівності можливостей та зниження продуктивності праці, що робить питання розвитку гендерної компетентності майбутніх керівників надзвичайно важливим.

Поняття «гендерна компетентність» розглядається у взаємозв'язку з професійною підготовкою менеджерів, оскільки включає знання, навички та установки, необхідні для ефективного управління в умовах різноманіття та соціальної відповідальності. Вивчення цього феномена потребує міждисциплінарного підходу, який охоплює управлінські науки, соціологію, психологію, педагогіку та економіку. Гендерно компетентний менеджер здатний забезпечити рівні можливості для всіх співробітників, ефективно управляти різноманітними командами та формувати корпоративну культуру, що сприяє інноваційності та продуктивності.

Аналізуючи процес формування гендерної компетентності, слід враховувати як соціокультурні особливості, так і нормативно-правову базу, що регулює питання гендерної рівності. Дослідження сучасних підходів до формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів дозволяє визначити найбільш ефективні методики навчання, розробити освітні програми та створити механізми впровадження гендерно-чутливого менеджменту у

практику організацій. У світовій практиці спостерігається зростаюча увага до питань гендерної рівності у бізнесі та державному управлінні, що підтверджується політиками міжнародних організацій, зокрема ООН, Європейського Союзу та Світового банку.

Наукове вивчення гендерної компетентності у сфері управління є важливим для розуміння соціально-економічних процесів та розробки стратегій, спрямованих на подолання гендерних бар'єрів. Формування гендерної компетентності має ґрунтуватися на комплексному підході, що включає теоретичну підготовку, практичні навички та розвиток особистісних якостей, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі. У цьому контексті особливого значення набуває роль освітніх закладів, які здійснюють підготовку майбутніх керівників, а також компаній, що прагнуть до впровадження гендерно-чутливих політик у своїй діяльності.

Актуальність дослідження визначається необхідністю розробки науково обґрунтованих підходів до формування гендерної компетентності менеджерів, що відповідають сучасним вимогам ринку праці, міжнародним стандартам та соціальним очікуванням. Практична значущість дослідження полягає у можливості застосування його результатів у процесі підготовки фахівців управлінських спеціальностей, а також у розробці освітніх програм, корпоративних тренінгів та державних політик у сфері гендерної рівності.

Формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів потребує чіткого розуміння теоретико-методологічних засад цього поняття, яке формується на перетині соціальних наук, управлінських досліджень та педагогічної науки. Гендерна компетентність є ключовою характеристикою сучасного управлінця, що забезпечує його здатність ефективно працювати в умовах різноманіття, долати гендерні стереотипи та формувати інклюзивне робоче середовище.

Гендерна компетентність розглядається як складова професійної компетентності менеджера та визначається через здатність аналізувати,

враховувати та впроваджувати принципи гендерної рівності в управлінську діяльність. Її структуру можна поділити на три основні компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий. Когнітивний компонент охоплює знання про гендерні аспекти управління, гендерні політики, стереотипи та дискримінаційні практики. Афективний компонент передбачає розвиток емоційної чутливості до питань гендерної рівності, здатність розпізнавати гендерну дискримінацію та сприяти створенню інклюзивної корпоративної культури. Поведінковий компонент визначає здатність менеджера застосовувати отримані знання та установки на практиці, приймати обґрунтовані та гендерно-чутливі управлінські рішення.

Гендерна компетентність є інтегральним феноменом, який формується під впливом соціально-культурних факторів, освітнього середовища та практичного досвіду управлінської діяльності. Сучасні дослідження підкреслюють необхідність комплексного підходу до розвитку цієї компетентності, що включає поєднання теоретичної підготовки, емпіричних досліджень та інтерактивних методів навчання.

Компетентнісний підхід у підготовці менеджерів набуває дедалі більшої популярності у світовій практиці, оскільки дозволяє не лише передавати знання, а й формувати практичні навички та управлінське мислення, орієнтоване на цінності гендерної рівності. Він передбачає впровадження гендерно-чутливих освітніх програм, інтеграцію гендерного компоненту у навчальні дисципліни та розвиток рефлексивного мислення у майбутніх управлінців.

Важливу роль у формуванні гендерної компетентності відіграє зарубіжний досвід, оскільки багато країн уже впровадили успішні практики гендерно-чутливого менеджменту в бізнесі та державному управлінні. Такі міжнародні організації, як ООН, Європейський Союз, Світовий банк та Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), активно підтримують ініціативи, спрямовані на подолання гендерної нерівності та інтеграцію жінок у бізнес-процеси та управлінські структури.

Серед найбільш ефективних підходів до розвитку гендерної компетентності можна виділити інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи, симуляційні ігри, тренінги та наставництво. Досвід міжнародних компаній свідчить про те, що системне впровадження гендерно-чутливих політик у корпоративне середовище не лише сприяє дотриманню етичних стандартів, а й підвищує ефективність роботи компаній, збільшує продуктивність праці та зміцнює репутацію організацій.

Формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів має ґрунтуватися на поєднанні теоретичних основ, практичного досвіду та міжнародних стандартів, що дозволяє забезпечити якісну підготовку управлінців нового покоління, здатних працювати в умовах гендерного балансу та рівності можливостей.

Гендерна компетентність є невід'ємним елементом сучасної професійної підготовки менеджерів, оскільки вона впливає на здатність керівника ухвалювати ефективні рішення, забезпечувати рівні можливості для всіх працівників та формувати інклюзивне робоче середовище. У сучасних умовах бізнесу та державного управління гендерні аспекти набувають особливого значення, оскільки вони визначають корпоративну культуру, ефективність командної роботи та соціальну відповідальність організацій.

Однією з головних проблем, що впливають на формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів, є стереотипне сприйняття ролей чоловіків і жінок у професійному середовищі. Гендерні стереотипи, що передаються через соціальні норми, освіту та культурні традиції, можуть суттєво обмежувати можливості жінок у кар'єрному зростанні та призводити до дискримінаційних практик у сфері праці. Дослідження доводять, що компанії, які активно впроваджують гендерно-чутливу політику, демонструють вищий рівень інноваційності, більшу стійкість до криз та покращені фінансові показники.

Суттєвий вплив на гендерну компетентність менеджерів має система освіти, яка формує їхнє світосприйняття, управлінські навички та професійні

цінності. У провідних університетах світу активно впроваджуються гендерно-чутливі освітні програми, які орієнтовані на розкриття питань рівноправності, боротьби з дискримінацією та створення інклюзивного середовища. В Україні процес інтеграції гендерного компоненту в освітні програми лише набирає обертів, проте вже є приклади успішних ініціатив, спрямованих на підготовку менеджерів із високим рівнем гендерної свідомості.

Ключовими навичками, які слід розвивати у майбутніх управлінців, є здатність аналізувати гендерні аспекти управління, усвідомлювати їхній вплив на корпоративну культуру, ефективно працювати у різномірних командах та приймати управлінські рішення, що відповідають принципам рівності та соціальної справедливості. Для цього необхідно використовувати такі освітні методи, як кейс-методи, рольові ігри, симуляційні вправи, наставництво та коучинг.

Окрему увагу слід приділити гендерному аспекту лідерства, оскільки ефективний менеджер має володіти навичками гендерно-чутливого управління та бути здатним до адаптації в умовах соціокультурних змін. Лідерство, що базується на принципах інклюзивності та рівності, дозволяє забезпечити більш стійкі результати в управлінні персоналом, підвищити рівень довіри серед співробітників і сприяти продуктивній роботі організації.

Гендерні аспекти корпоративної культури також відіграють важливу роль у професійній підготовці менеджерів. Вони визначають принципи взаємодії між співробітниками, рівень організаційної згуртованості та ефективність комунікації. Дослідження показують, що компанії з високим рівнем гендерної рівності мають кращі показники командної роботи, нижчий рівень конфліктності та вищий рівень задоволеності співробітників.

Отже, формування гендерної компетентності у процесі професійної підготовки менеджерів є необхідною умовою для ефективного управління в сучасному світі. Інтеграція гендерного компоненту в освітні програми, розвиток навичок гендерно-чутливого лідерства та впровадження відповідних

корпоративних політик сприятимуть формуванню нового покоління управлінців, здатних працювати в умовах рівності та соціальної відповідальності.

Формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів є складним і багатоаспектним процесом, який вимагає застосування сучасних педагогічних підходів та інноваційних методик навчання. В умовах трансформації освітніх систем та зростаючого значення соціальної відповідальності бізнесу ключовою задачею є розробка ефективних освітніх технологій, які сприятимуть усвідомленню важливості гендерної рівності, розвитку критичного мислення щодо гендерних стереотипів та формуванню управлінських навичок, що ґрунтуються на принципах інклюзивності.

Одним із найефективніших методів є кейс-метод, який дозволяє студентам аналізувати реальні ситуації, пов'язані з гендерною нерівністю в управлінні, та виробляти рішення, орієнтовані на забезпечення рівних можливостей для всіх співробітників. Використання кейсів, заснованих на реальних подіях, допомагає не лише поглибити знання про гендерні аспекти менеджменту, а й розвивати навички прийняття рішень у складних і неоднозначних ситуаціях.

Симуляційні ігри та рольові вправи є ще одним важливим інструментом у підготовці майбутніх менеджерів. Вони дозволяють студентам зануритися в управлінські процеси, оцінити вплив гендерних факторів на ефективність командної роботи та виробити стратегії подолання упереджень і дискримінаційних практик. Такі методи сприяють розвитку емпатії, підвищенню усвідомленості щодо проблеми гендерної нерівності та формуванню відповідного поведінкового репертуару.

Використання інтерактивних тренінгів із залученням експертів у сфері гендерної політики та управління є ще одним ефективним способом розвитку гендерної компетентності. Тренінги можуть включати дискусії, аналіз конкретних управлінських ситуацій, групову роботу та розробку рекомендацій для компаній щодо впровадження гендерно-чутливих політик. Особливо

важливим є залучення до навчального процесу представників бізнесу та державного сектору, які можуть поділитися практичним досвідом та успішними кейсами.

Наставництво та коучинг також відіграють значну роль у формуванні гендерної компетентності менеджерів. Завдяки менторським програмам студенти можуть отримати можливість працювати з керівниками, які мають досвід у впровадженні гендерно-чутливого управління. Це сприяє закріпленню отриманих знань на практиці та формуванню лідерських навичок, необхідних для управління в умовах різноманіття.

Інтеграція гендерного компоненту в навчальні дисципліни є важливим кроком на шляху до формування гендерної компетентності. Замість того щоб розглядати гендерну рівність як окремий предмет, її слід впроваджувати в курси з менеджменту, організаційної поведінки, управління персоналом та корпоративної соціальної відповідальності. Такий підхід дозволяє зробити гендерну тематику органічною частиною навчального процесу та сформувати у студентів системне бачення її значення для ефективного управління.

Важливим аспектом формування гендерної компетентності є застосування цифрових технологій та онлайн-освіти. Використання відкритих онлайн-курсів, вебінарів, інтерактивних платформ та мобільних додатків дозволяє студентам отримувати знання у зручному форматі, аналізувати найкращі міжнародні практики та взаємодіяти з експертами з різних країн. Онлайн-освіта також дозволяє забезпечити доступ до актуальних досліджень та матеріалів, що сприяють формуванню критичного мислення щодо гендерних аспектів управління.

Отже, формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів має базуватися на поєднанні різних методів та технологій навчання. Використання інтерактивних, практико-орієнтованих та цифрових інструментів сприятиме не лише розвитку відповідних знань і навичок, а й формуванню нового покоління

управлінців, які розуміють важливість гендерної рівності та здатні ефективно працювати у сучасному динамічному середовищі.

Формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки сучасні управлінські рішення безпосередньо впливають на робочу атмосферу, ефективність колективної діяльності та рівень соціальної відповідальності організацій. Для того щоб забезпечити високий рівень підготовки майбутніх керівників у цьому напрямку, необхідно враховувати кращі практики впровадження гендерно-чутливих освітніх програм та управлінських політик.

Світовий досвід доводить, що країни з розвинутою системою підготовки менеджерів активно інтегрують гендерний компонент у навчальні програми. Зокрема, провідні бізнес-школи США та Європи, такі як Гарвардська школа бізнесу, Лондонська бізнес-школа та INSEAD, запровадили курси, присвячені гендерно-чутливому управлінню, аналізу дискримінаційних практик та розвитку лідерських навичок серед жінок і чоловіків. У таких курсах значна увага приділяється аналізу кейсів, що демонструють вплив гендерної рівності на ефективність компаній, використанню симуляційних ігор та роботі з реальними управлінськими ситуаціями.

В Україні питання інтеграції гендерної компетентності у підготовку менеджерів лише набирає обертів. Деякі університети та бізнес-школи вже впроваджують навчальні модулі, що містять основи гендерного менеджменту, аналіз правових аспектів забезпечення рівних можливостей та розгляд міжнародних стандартів у сфері гендерної політики. Важливим елементом таких програм є проведення тренінгів, на яких студенти навчаються працювати з реальними кейсами та розробляти власні управлінські стратегії з урахуванням гендерної рівності.

Крім академічних ініціатив, значну роль у формуванні гендерної компетентності відіграють корпоративні програми, спрямовані на підготовку менеджерів у сфері управління людськими ресурсами. Наприклад, такі компанії,

як Google, Microsoft, Deloitte та Unilever, активно впроваджують тренінгові програми для своїх співробітників, спрямовані на подолання гендерних стереотипів та розвиток навичок роботи в інклюзивному середовищі. Ці компанії також використовують механізми внутрішнього наставництва, які сприяють розвитку лідерства серед жінок і створенню рівних можливостей для кар'єрного зростання.

Ще одним перспективним напрямком є реалізація гендерних аудитів в організаціях та освітніх установах. Гендерний аудит дозволяє оцінити рівень гендерної чутливості політик компаній, виявити наявні бар'єри та розробити стратегії їх подолання. Практика проведення таких аудитів поширена у міжнародних організаціях, урядових структурах та великих корпораціях, які прагнуть відповідати сучасним стандартам рівноправності.

Окрему роль у формуванні гендерної компетентності відіграють міжнародні ініціативи та програми підтримки гендерної рівності. Наприклад, програма ООН «Жінки в бізнесі» сприяє розвитку навичок лідерства серед жінок-керівниць, допомагає компаніям інтегрувати гендерно-чутливі підходи в управління персоналом та надає експертну підтримку щодо реалізації рівноправних політик у бізнесі. Аналогічні ініціативи діють у межах Європейського Союзу, спрямовані на сприяння рівним можливостям у професійному розвитку незалежно від статі.

Важливим аспектом є розвиток партнерських відносин між освітніми закладами, державними органами та бізнес-сектором для інтеграції гендерної компетентності у підготовку менеджерів. Успішні моделі взаємодії між університетами та компаніями включають спільні дослідницькі проєкти, стажування студентів у гендерно-прогресивних організаціях та створення спеціалізованих курсів, що базуються на аналізі реальних бізнес-кейсів.

Ми бачимо, що практичний досвід упровадження гендерної компетентності у підготовку менеджерів демонструє, що комплексний підхід, який поєднує освітні програми, корпоративні ініціативи та міжнародні

стандарти, є найбільш ефективним. Розвиток відповідних компетенцій у майбутніх управлінців не лише сприяє створенню рівних можливостей, а й підвищує ефективність прийняття управлінських рішень, формує інклюзивну корпоративну культуру та сприяє соціально відповідальному розвитку організацій.

Реалізація гендерно-чутливого підходу в управлінні є важливим елементом стратегічного розвитку організацій, оскільки вона сприяє підвищенню продуктивності, формуванню інклюзивного середовища та зміцненню корпоративної репутації. Гендерна політика в компаніях визначає принципи рівноправності, регулює кадрові процеси, сприяє усуненню дискримінаційних практик та забезпечує створення комфортних умов для професійного розвитку всіх працівників незалежно від статі.

Одним із ключових інструментів впровадження гендерної політики є гендерний аудит, який дозволяє оцінити рівень дотримання принципів рівноправності, проаналізувати кадрову політику, ідентифікувати наявні гендерні дисбаланси та запропонувати шляхи їх усунення. Гендерний аудит використовується не лише у великих корпораціях, а й у державних установах, освітніх закладах та міжнародних організаціях, оскільки він допомагає оцінити ефективність існуючих політик та розробити стратегії для їх вдосконалення.

Формування та реалізація гендерної політики в організаціях передбачає впровадження таких заходів, як створення гендерно-чутливих механізмів прийняття рішень, розробка інклюзивних програм підвищення кваліфікації, запровадження рівноправних можливостей для кар'єрного зростання та формування корпоративної культури, орієнтованої на забезпечення рівності. Успішні компанії використовують комплексні стратегії гендерного менеджменту, які включають розробку кодексів поведінки, впровадження системи моніторингу гендерного балансу в організаційній структурі та організацію тренінгів для персоналу.

Вплив гендерної політики на ефективність управління підтверджується численними дослідженнями. Компанії, які впроваджують гендерну рівність у свою корпоративну культуру, демонструють вищі показники фінансової ефективності, меншу плинність кадрів та вищу мотивацію співробітників. Це пояснюється тим, що створення рівних умов для всіх працівників сприяє підвищенню їхньої залученості, що, своєю чергою, позитивно впливає на якість роботи, рівень творчого мислення та швидкість адаптації до змін.

Ще одним важливим елементом гендерної політики є забезпечення рівного доступу до керівних посад. У багатьох організаціях існує проблема так званої «скляної стелі» – невидимого бар'єру, який перешкоджає жінкам займати вищі управлінські позиції. Для подолання цього явища необхідно впроваджувати механізми, що забезпечують гендерний баланс у керівництві, такі як квотування, менторські програми для жінок, розвиток спеціалізованих лідерських курсів та підтримка політики рівних можливостей.

Значну роль у формуванні гендерної політики відіграють міжнародні ініціативи, спрямовані на забезпечення рівноправності у сфері праці та бізнесу. Програми ООН, Європейського Союзу, Міжнародної організації праці та Світового банку сприяють розробці та впровадженню гендерно-чутливих політик на глобальному рівні. Наприклад, ініціатива «Принципи розширення прав і можливостей жінок» (Women's Empowerment Principles, WEPs), розроблена ООН, визначає ключові рекомендації для компаній щодо забезпечення рівності в робочому середовищі, підтримки жіночого лідерства та подолання дискримінаційних бар'єрів.

У сучасному бізнес-середовищі особливу увагу приділяють питанням гнучкості робочого часу, балансу між роботою та особистим життям, політикам декретних відпусток для обох батьків та іншим аспектам, що сприяють створенню інклюзивного середовища. Гнучкі форми зайнятості, такі як дистанційна робота та скорочений робочий тиждень, допомагають не лише

забезпечити комфортні умови для працівників, а й підвищити їхню продуктивність.

Загалом стратегічний підхід до впровадження гендерної політики в організаціях передбачає системну роботу, що включає аналіз наявних гендерних дисбалансів, розробку інклюзивних політик, запровадження механізмів контролю за їх дотриманням та створення сприятливого робочого середовища для всіх працівників. Такий підхід дозволяє не лише підвищити рівень соціальної відповідальності організації, а й сприяє зростанню її конкурентоспроможності, покращенню корпоративної культури та формуванню ефективних управлінських практик, заснованих на принципах рівності та справедливості.

Розвиток гендерної компетентності у сфері управління є важливим напрямком трансформації сучасного менеджменту, який спрямований на формування інклюзивного робочого середовища, підвищення соціальної відповідальності компаній та забезпечення рівних можливостей для всіх працівників. Глобальні тенденції в економіці та соціальній сфері вказують на необхідність впровадження гендерно-чутливого підходу до управління, що зумовлює нові виклики та можливості для формування відповідних компетенцій у майбутніх менеджерів.

Одним із головних чинників, що впливає на перспективи розвитку гендерної компетентності, є цифровізація та автоматизація бізнес-процесів. У сучасному світі інформаційні технології відіграють дедалі важливішу роль у прийнятті управлінських рішень, формуванні корпоративної культури та організації робочого процесу. Використання цифрових платформ, онлайн-курсів та інтерактивних освітніх інструментів дозволяє значно розширити можливості для навчання та професійного розвитку, зокрема у сфері гендерної рівності. Завдяки впровадженню цифрових технологій компанії можуть ефективніше моніторити гендерний баланс, аналізувати ефективність рівноправних кадрових політик та впроваджувати нові методики навчання персоналу.

Ще одним перспективним напрямком є посилення ролі міжнародних організацій та програм, що сприяють розвитку гендерної компетентності. Програми ООН, Світового банку, Європейського Союзу та інших міжнародних структур активно підтримують ініціативи, спрямовані на впровадження гендерно-чутливих підходів у бізнесі та державному управлінні. Досвід країн, які вже досягли значного прогресу у впровадженні гендерної рівності в управлінні, може бути використаний як основа для адаптації найкращих практик у національних освітніх і професійних програмах.

Важливим аспектом розвитку гендерної компетентності є підвищення рівня освітніх стандартів у цій сфері. Сучасні університети та бізнес-школи мають інтегрувати курси з гендерного менеджменту у свої навчальні програми, що дозволить майбутнім управлінцям отримати необхідні знання та навички для роботи в умовах гендерної рівності. Крім того, до освітнього процесу необхідно залучати практиків з бізнесу та громадського сектору, які мають досвід впровадження гендерно-чутливих стратегій у реальних управлінських умовах.

Одним із ключових викликів у сфері формування гендерної компетентності залишається необхідність подолання традиційних стереотипів щодо ролі жінок і чоловіків у бізнесі та управлінні. Гендерні стереотипи, що закріпилися у суспільній свідомості, можуть створювати значні бар'єри для реалізації рівноправної кадрової політики та розвитку жіночого лідерства. Для подолання цих викликів необхідно активізувати інформаційно-просвітницьку діяльність, проводити тематичні тренінги та семінари, а також впроваджувати спеціальні програми підтримки для жінок-менеджерів, які прагнуть до кар'єрного зростання.

Особливу роль у розвитку гендерної компетентності відіграють політики корпоративної соціальної відповідальності. Великі міжнародні компанії дедалі частіше включають питання гендерної рівності у свої корпоративні стратегії, зокрема через впровадження гендерних квот, підтримку ініціатив з розвитку жіночого лідерства, а також створення умов для поєднання роботи та сімейного

життя. Такі практики не лише сприяють зменшенню рівня дискримінації, а й підвищують рівень довіри до компанії з боку суспільства, що позитивно впливає на її репутацію та конкурентоспроможність.

Окрему увагу слід приділити гендерним аспектам державної політики, оскільки саме законодавче регулювання може суттєво впливати на рівень впровадження гендерної рівності у сфері управління. Закони про рівні можливості, запровадження механізмів контролю за дотриманням гендерного балансу в компаніях та державних установах, а також підтримка жіночого підприємництва є важливими елементами державної політики у сфері гендерної рівності.

Перспективи розвитку гендерної компетентності у сфері управління залежать від комплексного підходу, що включає вдосконалення освітніх програм, використання цифрових технологій, впровадження корпоративних стратегій рівноправності та посилення ролі міжнародних організацій у просуванні гендерної рівності. Інтеграція цих елементів у систему підготовки менеджерів дозволить створити нове покоління управлінців, які розумітимуть важливість гендерного балансу та зможуть ефективно працювати у різноманітних командах, формуючи стійкі та конкурентоспроможні організації.

Проблема гендерної рівності в сучасному суспільстві займає важливе місце у сфері наукових досліджень та практичної діяльності. Умови глобалізації, соціально-економічних трансформацій і технологічного розвитку зумовлюють потребу у формуванні нового типу управлінців, здатних працювати в умовах різноманіття та гендерної інклюзивності. Гендерна компетентність сучасного менеджера виступає однією з ключових характеристик ефективного управління, що дозволяє приймати стратегічно обґрунтовані рішення, уникати дискримінаційних практик і формувати інноваційне корпоративне середовище.

У науковій літературі питання гендерної компетентності досліджувалося в контексті соціології, педагогіки, психології та управлінських наук. Зокрема, значний внесок у розвиток концепції гендерної рівності зробили такі науковці,

як Джудіт Батлер (теорія гендеру як соціальної конструкції), П'єр Бурдьє (концепція символічного насильства та гендерного капіталу), Сільвія Вальбі (гендерний порядок і структурна дискримінація) та Рейвин Коннелл (концепція гегемонної маскулінності).

Серед українських і європейських дослідників, які працювали над питаннями гендерного менеджменту та рівності у професійній діяльності, варто виділити праці Ольги Балакіревої, Лариси Кобелянської, Марти Богачевської-Хом'як та Тамари Мельник, які аналізують проблему гендерної дискримінації на ринку праці та її вплив на кар'єрний розвиток жінок. Актуальність цієї теми пояснюється необхідністю розробки ефективних методологічних підходів до формування гендерної компетентності майбутніх управлінців у системі вищої освіти та професійної підготовки.

Гендерна компетентність визначається як інтегральна характеристика особистості, що включає когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. Вона охоплює знання про гендерну рівність, навички аналізу гендерних процесів у суспільстві та здатність формувати інклюзивне середовище в організаціях.

Згідно з дослідженнями Кеннета Гофмана та Лінди Скотт, гендерна рівність позитивно впливає на ефективність бізнесу та економічне зростання, оскільки сприяє кращому використанню людського капіталу, підвищенню продуктивності праці та створенню сприятливого соціального клімату. Естер Дюфло, лауреатка Нобелівської премії з економіки, довела, що інвестування в гендерну рівність є ключовим фактором подолання бідності та нерівності у суспільстві.

Методологічною основою дослідження гендерної компетентності менеджерів є міждисциплінарний підхід, що поєднує соціологічний аналіз (Джон Скотт), когнітивну психологію (Керол Гілліган), а також інституціональну економіку (Дуглас Норт). Важливим аспектом є також аналіз освітніх технологій, які сприяють розвитку гендерно-чутливого мислення у студентів управлінських спеціальностей.

У сучасній педагогіці розроблено низку методів, що сприяють формуванню гендерної компетентності. До них належать:

- Інтерактивні методи навчання (кейси, симуляційні ігри, дебати) – використовуються для аналізу реальних управлінських ситуацій, пов'язаних із питаннями гендерної рівності.
- Проєктний підхід – передбачає виконання студентами дослідницьких робіт, спрямованих на аналіз гендерних політик у різних компаніях.
- Менторські програми та наставництво – ефективні для формування лідерських навичок серед жінок у менеджменті.

У дослідженнях Майкла Спенсера та Сари Джексон наголошується на необхідності розширення програм підготовки управлінців, що включають гендерний компонент, особливо у сферах управління персоналом та стратегічного менеджменту.

Гендерно-чутливі політики є важливим інструментом управління, що сприяє підвищенню продуктивності, створенню безконфліктного середовища та розвитку інноваційного потенціалу компаній. Дослідження Шеріл Сандберг та Розабет Мосс Кантер доводять, що організації з рівним представництвом жінок і чоловіків у керівництві демонструють кращі фінансові показники та більш високу стабільність у кризових умовах.

Одним із ключових викликів у цій сфері є цифровізація та автоматизація бізнес-процесів, що відкриває нові можливості для дистанційного навчання, розвитку гнучких форм зайнятості та впровадження цифрових платформ для моніторингу гендерного балансу.

Перспективними напрямками є також:

- Впровадження квот та механізмів стимулювання гендерної рівності на державному рівні (досвід країн Скандинавії).
- Розвиток міжнародних програм підтримки гендерної рівності, які сприяють інтеграції жінок у бізнес-процеси.

- Розширення доступу жінок до керівних посад, що доведено дослідженнями McKinsey та World Economic Forum як фактор економічного зростання.

Гендерна компетентність є ключовою складовою ефективного управління, що дозволяє керівникам уникати дискримінаційних практик, формувати стійкі корпоративні структури та підвищувати ефективність командної роботи. Системне впровадження гендерно-чутливих стратегій у сфері менеджменту є важливим кроком на шляху до створення інклюзивного суспільства, орієнтованого на рівність можливостей та соціальну справедливість.

Гендерна компетентність є важливим елементом професійної підготовки управлінців у сучасному світі, оскільки сприяє ефективному управлінню людськими ресурсами, формуванню інклюзивного середовища та реалізації принципів рівності. Згідно з дослідженнями Джудіт Батлер (1990), гендер є соціальною конструкцією, а отже, його розуміння та використання в управлінні вимагає свідомої роботи над усуненням дискримінаційних практик і створенням рівних можливостей.

Гендерно-чутливий менеджер — це не лише професіонал, який має відповідні знання у сфері гендерної політики, а й фахівець, здатний аналізувати соціальні та економічні тенденції, ухвалювати стратегічні рішення з урахуванням гендерного балансу та працювати у змішаних командах. Як зазначає Рейвин Коннелл (2005), у сучасному суспільстві домінують різні форми маскулінності, які можуть впливати на розподіл влади в організаціях. Відповідно, розвиток гендерної компетентності є одним із механізмів подолання структурних бар'єрів у сфері управління.

На думку Джоан Акер (1992), формування гендерно-чутливого управлінця неможливе без подолання «гендерованих організаційних структур», у яких формально існує рівність, але фактично — зберігається дискримінаційна система. Впровадження гендерної компетентності у сфері менеджменту дозволяє

трансформувати організаційну культуру, створити більш ефективні комунікаційні моделі та забезпечити сталість розвитку компаній.

Важливу роль у розвитку гендерної компетентності майбутніх менеджерів відіграє система освіти. Як зазначають Лінда Скотт (2010) та Сара Еллісон (2018), бізнес-школи та університети, які впроваджують гендерно-чутливі навчальні програми, сприяють не лише формуванню навичок інклюзивного управління, а й підвищенню рівня соціальної відповідальності майбутніх керівників.

Одним із найбільш ефективних методів є інтерактивне навчання, що включає кейс-методи, симуляційні вправи та моделювання ситуацій, у яких студенти можуть застосовувати принципи гендерного менеджменту на практиці. Зокрема, дослідження Клаудії Голден (2015), яка аналізувала вплив жіночого лідерства на економічний розвиток компаній, доводять, що менеджери, які пройшли підготовку в умовах гендерно-чутливого навчання, демонструють вищий рівень адаптивності до сучасних викликів ринку праці.

Іншим важливим підходом є наставництво та коучинг, що дозволяють майбутнім управлінцям здобувати практичний досвід у гендерно-прогресивних організаціях. Дослідження Розабет Мосс Кантер (2015) показують, що жінки, які отримували менторську підтримку від керівників із досвідом у гендерному менеджменті, мали вищі шанси на успішне кар'єрне зростання.

Сучасні компанії все частіше впроваджують гендерно-чутливі політики у сфері управління персоналом. Зокрема, політики рівноправного набору, рівної оплати праці та підтримки працівників з різними сімейними обов'язками стають стандартною практикою для провідних корпорацій.

Дослідження Шеріл Сандберг (2013) доводять, що компанії, які забезпечують рівний доступ до керівних посад незалежно від статі, мають вищі показники ефективності командної роботи, що зумовлено більшою різноманітністю підходів до ухвалення рішень. Маріанна Бертран (2019) також відзначає, що корпоративні програми, спрямовані на усунення гендерних

бар'єрів, знижують рівень конфліктності в організаціях та підвищують продуктивність праці.

Управління людськими ресурсами на засадах гендерної рівності також передбачає застосування гнучких графіків роботи, можливості дистанційної зайнятості та програм психологічної підтримки для працівників. Дослідження Катрін Маркс (2020) демонструють, що компанії, які впроваджують такі ініціативи, мають нижчий рівень стресу серед працівників, що позитивно позначається на їхній лояльності та продуктивності.

Формування корпоративної культури, заснованої на принципах гендерної рівності, є важливим елементом стратегічного розвитку компаній. Як зазначає Хелен Льюїс (2019), сучасні компанії, які розглядають рівність як частину своєї стратегії, отримують більше інвестицій, мають позитивний імідж серед споживачів та демонструють високу стабільність на ринку.

Успішні приклади впровадження гендерної рівності у бізнесі можна знайти в таких компаніях, як Google, Microsoft, Facebook, Deloitte. Вони активно застосовують системи квот для керівних посад, підтримують ініціативи для жінок у технологічному секторі та забезпечують інклюзивне робоче середовище.

За даними McKinsey & Company (2020), компанії, які входять до рейтингу найбільш гендерно-прогресивних, мають у середньому на 25% вищу рентабельність, ніж компанії, де жінки недостатньо представлені в керівництві.

На сучасному етапі розвитку менеджменту можна виділити декілька ключових тенденцій, що сприятимуть посиленню гендерної рівності у сфері управління:

- Автоматизація та цифровізація – сприятиме розширенню можливостей для навчання, розвитку онлайн-курсів із гендерного менеджменту та підвищення прозорості кадрових рішень.
- Інституційна підтримка – міжнародні організації (ООН, ЄС, Світовий банк) розширюють ініціативи щодо гендерної рівності,

що сприятиме впровадженню нових стандартів у бізнесі та державному управлінні.

- Соціальний запит на рівність – зростає усвідомлення важливості гендерного балансу серед молодого покоління, що підвищує ймовірність трансформації корпоративних структур.

Отже, формування гендерної компетентності майбутніх менеджерів є не лише соціальним, а й економічним фактором, що визначає конкурентоспроможність сучасних організацій у глобальному контексті.

Розвиток гендерної компетентності в сучасному менеджменті є ключовим аспектом трансформації управлінської діяльності та соціально-економічних процесів у суспільстві. Відсутність гендерного балансу в керівництві компаній і державних структур призводить до нерівності в ухваленні рішень, зниження ефективності командної роботи та втрати потенційних можливостей для інноваційного розвитку. Дослідження провідних економістів і соціологів, зокрема Маріанни Бертран, Клаудії Голден і Лінди Скотт, доводять, що організації з високим рівнем гендерної інклюзії мають вищу продуктивність, покращені фінансові показники та більшу адаптивність до кризових ситуацій. Це підтверджує необхідність впровадження гендерно-чутливого підходу в управлінні як елементу стратегічного розвитку.

Гендерна компетентність менеджера передбачає володіння знаннями про основи гендерної рівності, здатність до аналізу гендерних аспектів у кадровій політиці, корпоративній культурі та стратегічному плануванні. Формування цієї компетентності можливе через системну інтеграцію гендерного компоненту в освітні програми, впровадження тренінгових технологій, наставництва та політик рівноправності в організаціях. Як зазначає Джоан Акер, організаційні структури історично є гендерованими, що призводить до відтворення дискримінаційних практик навіть у формально рівноправних умовах. Для подолання цього явища необхідне не лише реформування освітніх програм, а й

зміна корпоративної культури, впровадження механізмів контролю за дотриманням принципів рівності та розвиток практик відповідального лідерства.

Дослідження Шеріл Сандберг і Розабет Мосс Кантер свідчать, що наявність жінок у керівництві компаній сприяє підвищенню ефективності прийняття рішень завдяки залученню різних точок зору, покращенню командної взаємодії та формуванню інноваційних стратегій. Корпорації, які запроваджують гендерно-чутливі політики, мають менший рівень конфліктності в колективах, вищу лояльність працівників і покращені показники продуктивності. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки комплексних стратегій підтримки жіночого лідерства, що включають менторські програми, програми навчання для жінок-менеджерів та механізми кар'єрного просування, орієнтовані на забезпечення рівних можливостей.

Іншим важливим аспектом гендерного менеджменту є реформування процесів управління персоналом. Гендерні аспекти мають бути інтегровані у всі етапи кадрової політики, від набору співробітників до їхньої професійної підготовки, мотивації та оцінки ефективності. Дослідження Катрін Маркс доводять, що компанії, які впроваджують політику прозорої оплати праці, усувають гендерний розрив у зарплатах і забезпечують рівний доступ до професійного розвитку, отримують конкурентні переваги за рахунок підвищення довіри працівників і зниження рівня плинності кадрів. Крім того, забезпечення умов для гармонійного поєднання професійного та особистого життя, зокрема через запровадження гнучких графіків роботи та віддалених форматів зайнятості, сприяє покращенню продуктивності та підвищенню рівня задоволеності працівників.

Глобальні тенденції розвитку управлінських практик свідчать про те, що гендерно-чутливе управління є не лише соціальним трендом, а й економічною необхідністю. Дослідження McKinsey & Company демонструють, що компанії, які дотримуються принципів гендерного балансу, мають на 21% вищу прибутковість у порівнянні з організаціями, де жінки менш представлені на

керівних посадах. Успішні приклади впровадження гендерних стратегій у таких корпораціях, як Google, Microsoft, Deloitte, свідчать про те, що рівність можливостей є інструментом сталого розвитку, що позитивно впливає на економічні показники та формує довгострокову конкурентоспроможність.

Перспективи подальшого розвитку гендерної компетентності в управлінні пов'язані з автоматизацією процесів, цифровізацією бізнесу та розширенням можливостей дистанційного навчання. Онлайн-курси, віртуальні тренінги та мобільні платформи для самостійного розвитку сприяють підвищенню рівня гендерної освіти серед менеджерів, що особливо важливо в контексті глобалізації. Окрім цього, міжнародні організації, такі як ООН, Європейський Союз і Світовий банк, активно розширюють ініціативи, спрямовані на підтримку гендерної рівності, що стимулює бізнес до інтеграції відповідних стандартів у свою діяльність.

Розвиток гендерної компетентності має ґрунтуватися на міждисциплінарному підході, що поєднує економічні, соціологічні, психологічні та управлінські аспекти. Важливу роль у цьому процесі відіграє дослідження питань гендерного лідерства, аналіз взаємозв'язку між рівнем гендерного балансу та ефективністю компаній, а також впровадження нових моделей управління, які враховують соціокультурні особливості та виклики сучасного ринку праці. Підвищення рівня гендерної компетентності майбутніх менеджерів сприятиме не лише розвитку їхніх професійних навичок, а й загальному підвищенню ефективності управлінських процесів, що є ключовим фактором сталого розвитку економіки.

Загалом гендерна компетентність є невід'ємною складовою професійної підготовки менеджерів у XXI столітті. Вона визначає не лише якість прийняття рішень, а й загальну ефективність організацій у контексті їхньої конкурентоспроможності, інноваційного розвитку та соціальної відповідальності. Формування цієї компетентності потребує системного підходу, що включає освітні реформи, корпоративні ініціативи, державну підтримку та

міжнародне співробітництво. Успішне впровадження гендерно-чутливого менеджменту дозволить створити більш рівноправне, інклюзивне та ефективне середовище, що стане основою для подальшого розвитку бізнесу та державних інституцій у майбутньому.

Формування гендерної компетентності в освіті є одним із ключових напрямків забезпечення рівності можливостей та соціальної справедливості. Освіта відіграє визначальну роль у трансляції суспільних норм, і саме через систему навчання та виховання формуються уявлення про соціальні ролі, права та обов'язки осіб незалежно від їхньої статі. Важливість інтеграції гендерної проблематики в освітні процеси наголошується у працях таких дослідників, як П'єр Бурдьє, який аналізував механізми відтворення соціальної нерівності, та Джудіт Батлер, яка підкреслювала роль мови та дискурсу у формуванні гендерних ідентичностей.

Освіта, яка не враховує гендерних аспектів, часто відтворює існуючі дискримінаційні практики. Дослідження Марти Богачевської-Хом'як та Лариси Кобелянської демонструють, що традиційні навчальні програми містять гендерні стереотипи, які закріплюють нерівномірний розподіл професійних і соціальних ролей між чоловіками та жінками. Зокрема, у підручниках з історії, літератури, економіки та навіть природничих наук жінки представлені меншою мірою або ж у традиційних ролях, що не відображає їхнього реального внеску в розвиток науки та суспільства.

Розвиток гендерно-чутливої освіти передбачає кілька рівнів трансформації освітнього процесу. На рівні змісту освіти необхідно переглядати навчальні матеріали з точки зору інклюзивності, включати до програм курси з гендерних студій, аналізу історичних процесів через призму участі жінок, а також висвітлення внеску видатних науковиць, підприємниць та лідерок у різних сферах діяльності. У цьому контексті важливим є досвід Скандинавських країн, де на державному рівні здійснюється перегляд навчальних програм з метою забезпечення гендерної рівності.

Другим важливим аспектом є методологія викладання. Гендерно-чутливі методи навчання передбачають відмову від авторитарної моделі освіти на користь діалогічного підходу, який стимулює критичне мислення, дискусію та рефлексію. Як зазначає Карол Гілліган, традиційні освітні підходи часто формують в учнів і студентів відчуття приналежності до певних соціальних ролей, що може обмежувати їхні можливості для розвитку. Використання інтерактивних методів навчання, зокрема аналізу кейсів, проєктної роботи та рольових ігор, дозволяє студентам краще усвідомлювати вплив гендеру на професійні можливості та суспільне життя.

Важливу роль у розвитку гендерної компетентності відіграє підготовка викладачів та освітніх менеджерів. За даними ЮНЕСКО, у багатьох країнах відсутні спеціалізовані програми для підготовки педагогів, які б охоплювали питання гендерної рівності. Включення гендерного компонента в курси педагогіки, соціальної роботи, менеджменту освіти є необхідним кроком для зміни підходів до виховання нового покоління. Практики гендерного мейнстрімінгу у навчальних закладах, як доводять дослідження Джейн Пілчер та Інгрід Уоллерстайн, сприяють створенню інклюзивного освітнього середовища, де кожен студент має рівні можливості для самореалізації.

Значний вплив на формування гендерної культури у сфері освіти мають політичні рішення та державна політика. Впровадження законодавчих ініціатив, спрямованих на забезпечення рівного доступу до освіти, подолання дискримінаційних практик та підтримку жінок у науковій діяльності, є важливим кроком у створенні більш справедливого суспільства. Прикладом успішної гендерної політики в освіті є ініціативи Європейського Союзу щодо підтримки жінок у STEM (наука, технології, інженерія, математика), які спрямовані на збільшення кількості жінок у традиційно «чоловічих» професіях.

Освітні заклади також можуть запроваджувати практики гендерного аудиту, що дозволяють аналізувати рівень дотримання гендерної рівності у внутрішній політиці установи. Це включає аналіз кар'єрного зростання

викладачів, гендерного розподілу посад у керівництві закладу, рівня участі студенток у наукових дослідженнях та соціальних проєктах. Відомі ініціативи британських та американських університетів, які впровадили системи моніторингу рівності можливостей, показують позитивний ефект у підвищенні гендерного балансу в академічній спільноті.

Інтеграція гендерного підходу в освіту також передбачає розвиток критичного мислення у студентів щодо соціальних процесів і гендерних відносин. Аналіз гендерних аспектів у соціологічних, філософських та економічних курсах допомагає студентам усвідомити складність суспільних структур і механізмів відтворення нерівності. Як зазначає Амартія Сен, можливості людини в суспільстві залежать не лише від її індивідуальних якостей, а й від соціокультурних і економічних умов, що робить гендерний аналіз необхідним компонентом сучасної освіти.

Окрему увагу слід приділити використанню цифрових технологій у гендерно-чутливій освіті. Онлайн-курси, інтерактивні платформи та дистанційні освітні програми надають можливість широкому колу студентів ознайомитися з темами гендерної рівності, що є особливо важливим для країн із традиційними гендерними моделями. Використання цифрових інструментів дозволяє поширювати найкращі міжнародні практики та сприяти розвитку глобального дискурсу щодо гендерної рівності.

Гендерно-чутлива освіта є необхідним елементом трансформації суспільства в напрямку рівності можливостей та соціальної інклюзії. Вона включає перегляд навчальних програм, удосконалення методик викладання, професійну підготовку викладачів, державну підтримку гендерної рівності та впровадження цифрових технологій. Інтеграція гендерного підходу в освіту сприяє не лише подоланню дискримінаційних бар'єрів, а й підвищенню ефективності навчального процесу, розвитку критичного мислення та формуванню нового покоління фахівців, здатних працювати у сучасному динамічному суспільстві.

Формування гендерної компетентності в освіті є важливим аспектом загального розвитку суспільства, оскільки саме через освітню систему відбувається соціалізація особистості, закладаються основи світогляду та професійних орієнтирів. В умовах сучасного світу, де рівність можливостей є ключовою складовою сталого розвитку, особливої уваги потребує питання подолання гендерних стереотипів у навчальному процесі, підготовці педагогічних кадрів та розробці інклюзивних освітніх політик.

Дослідження Гендерного інституту ЮНЕСКО доводять, що освіта є не лише механізмом передачі знань, а й простором, у якому формуються соціальні відносини та моделі поведінки. Наявність гендерно-чутливого підходу в навчальних закладах впливає на рівень соціальної справедливості, рівність кар'єрних можливостей та особистісний розвиток студентів. Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що країни з високим рівнем гендерної рівності в освіті демонструють значний прогрес у сфері економічного зростання, соціальної стабільності та наукових досягнень.

Одним із ключових аспектів впровадження гендерної рівності в освітньому процесі є подолання стереотипного сприйняття професійної сегрегації. Традиційно в суспільстві склалася уява про розподіл професій за гендерною ознакою: чоловіки частіше займаються наукою, технікою, інженерією, в той час як жінки зосереджуються на гуманітарних спеціальностях, соціальній роботі та педагогіці. Дослідження Європейського інституту гендерної рівності показують, що така ситуація значно звужує професійні можливості для обох статей і обмежує розвиток інновацій у ключових галузях економіки.

Для подолання цих обмежень необхідно реформувати освітню систему на кількох рівнях. По-перше, важливим є перегляд навчальних програм із метою включення до них гендерно-нейтрального підходу. Це означає, що підручники, лекції та навчальні матеріали повинні містити рівне представлення чоловіків і жінок як у наукових відкриттях, так і в історичних подіях, культурі та бізнесі. Аналіз підручників у різних країнах свідчить, що в більшості з них переважає

чоловічий дискурс, у той час як жінки згадуються переважно в традиційних ролях. Внесок видатних науковиць, політичних діячок та підприємниць залишається недостатньо висвітленим, що формує у студентів уявлення про гендерну асиметрію в професійному житті.

По-друге, необхідно впроваджувати гендерно-чутливі методи викладання. Як показують дослідження Джейн Пілчер і Анни Вальбі, активні методи навчання, що базуються на дискусіях, кейс-стаді та групових проєктах, сприяють руйнуванню гендерних упереджень та стимулюють студентів до критичного аналізу соціальних процесів. Крім того, розробка спеціалізованих курсів із гендерної рівності, соціології гендеру та феміністичних студій дозволяє майбутнім фахівцям отримати необхідні знання для роботи в умовах інклюзивного середовища.

Не менш важливим є питання професійної підготовки викладачів. Освітняни відіграють ключову роль у формуванні світогляду студентів, тому їхня обізнаність щодо гендерних аспектів навчання є вирішальною. Включення курсів із гендерної педагогіки у програми підготовки вчителів і викладачів допоможе уникнути відтворення дискримінаційних практик у навчальному процесі. Дослідження Беверлі Тонтон та Сандри Гарднер підтверджують, що гендерна чутливість викладачів сприяє підвищенню академічної успішності студентів та їхньому рівноправному залученню до освітнього процесу.

Ще одним напрямком реформування освіти з погляду гендерної рівності є впровадження політики рівного доступу до освіти на всіх рівнях. Хоча у багатьох країнах спостерігається позитивна динаміка щодо збільшення кількості жінок у вищій освіті, дослідження показують, що в наукових і керівних позиціях жінки все ще недостатньо представлені. Для подолання цього дисбалансу необхідно створювати спеціальні програми підтримки жінок у науці, грантові програми, а також механізми наставництва, що сприятимуть кар'єрному зростанню жінок у сфері академічної діяльності.

Розвиток гендерної рівності в освіті також залежить від державної політики та міжнародного співробітництва. Державні стратегії, спрямовані на подолання гендерних бар'єрів у навчальних закладах, мають включати проведення моніторингових досліджень, запровадження нормативно-правових актів, що регулюють гендерну рівність у вищій школі, а також створення національних програм підвищення гендерної обізнаності серед освітян. Важливу роль у цьому відіграють міжнародні організації, такі як ООН, ЮНЕСКО, Європейський Союз, які підтримують ініціативи щодо забезпечення рівного доступу до освіти та боротьби з дискримінаційними практиками.

Значні перспективи для гендерно-чутливої освіти відкриває цифровізація. Використання онлайн-курсів, інтерактивних платформ і дистанційного навчання створює можливості для розширення доступу до освітніх ресурсів з гендерних питань. Онлайн-освіта дозволяє студентам самостійно обирати навчальні модулі, проходити спеціалізовані курси з гендерного менеджменту, прав людини та соціальних студій, що сприяє формуванню критичного мислення та підвищенню обізнаності щодо гендерної рівності.

Таким чином, впровадження гендерної рівності в освітній процес є багаторівневим завданням, що вимагає комплексного підходу. Перегляд змісту навчальних програм, удосконалення методик викладання, підготовка гендерно-чутливих викладачів, розвиток програм підтримки для жінок у науці та керівних посадах, а також цифровізація освіти є ключовими інструментами для досягнення рівноправного освітнього середовища. Формування гендерної компетентності в освіті не лише сприятиме соціальній рівності, а й стане важливим фактором економічного розвитку, посилення демократичних цінностей і створення більш інклюзивного суспільства.

Інтеграція гендерного підходу в освіту є не лише питанням соціальної справедливості, а й стратегічною необхідністю для забезпечення якісного та інноваційного навчального середовища. Гендерно-чутлива освіта сприяє підвищенню рівня соціальної свідомості, розвитку критичного мислення у

студентів, зменшенню дискримінаційних практик та формуванню інклюзивного освітнього простору. Одним із головних викликів залишається необхідність подолання усталених стереотипів, що глибоко вкорінені у суспільній свідомості та відтворюються через систему освіти.

На сучасному етапі дослідження, проведені такими вченими, як Карен Росс, Розабет Мосс Кантер та Лінда Скотт, показують, що рівність у доступі до освіти ще не гарантує рівності у можливостях професійного розвитку. Навіть у країнах із високим рівнем залучення жінок до системи вищої освіти їхня участь у науці, управлінні та технологічних секторах залишається нижчою порівняно з чоловіками. Причини цього явища пов'язані з низкою структурних факторів, зокрема з відсутністю системної підтримки жінок у STEM-галузях, нерівномірним розподілом ресурсів у науковій сфері та дискримінаційними практиками на ринку праці.

Одним із ключових аспектів подолання цього дисбалансу є впровадження освітніх політик, що підтримують рівноправний доступ до професійного розвитку. Успішними прикладами таких ініціатив є програми Європейського Союзу, спрямовані на розширення участі жінок у науці та технологіях. Зокрема, програма Horizon Europe передбачає створення спеціальних грантових схем для жінок-науковиць, що сприяє їхній активній участі у дослідницьких проєктах та міжнародних колабораціях.

Розвиток гендерної рівності у вищій освіті також потребує реформування принципів академічного управління. Дослідження показують, що у багатьох університетах жінки стикаються зі «скляною стелею», що обмежує їхнє кар'єрне зростання в академічній сфері. Для подолання цієї проблеми необхідно запроваджувати політику квотування на керівних посадах, створювати програми наставництва для жінок у наукових інституціях та забезпечувати рівний доступ до фінансування дослідницьких проєктів.

Іншим важливим напрямом є гендерний аналіз навчальних програм та їх адаптація до сучасних потреб суспільства. Дослідження британського Інституту

освіти показують, що більшість навчальних матеріалів досі містять гендерні упередження, що закріплюють традиційні соціальні ролі. Для зміни цієї ситуації необхідно впроваджувати механізми експертизи підручників, аналізувати зміст лекційних курсів та сприяти більш збалансованому представленню досягнень жінок і чоловіків у науці, мистецтві та суспільно-політичному житті.

Гендерно-чутливий підхід в освіті також має включати використання сучасних педагогічних технологій, що сприяють рівноправному залученню студентів до навчального процесу. Використання інтерактивних методів, таких як проблемно-орієнтоване навчання, кейс-методи, симуляційні ігри та колективні проєкти, дозволяє зменшити вплив стереотипних уявлень та створює умови для розвитку особистісних і професійних компетентностей у гендерно-збалансованому середовищі.

Розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для впровадження гендерного підходу в освіті. Онлайн-освіта, дистанційні курси, інтерактивні платформи дають змогу студентам отримувати знання без обмежень, пов'язаних із соціокультурними факторами. Однак цифровий розрив між статями залишається актуальною проблемою, особливо в країнах, що розвиваються. Для його подолання необхідно розробляти спеціальні освітні програми, що сприятимуть залученню жінок до цифрових технологій та підвищенню їхньої кваліфікації у сфері інформаційних технологій.

Політичний вимір гендерної рівності в освіті включає розробку нормативно-правових актів, що сприятимуть створенню рівних умов для навчання та професійного розвитку. У деяких країнах уже впроваджено політику рівноправного доступу до освіти через спеціальні програми підтримки для жінок, які прагнуть здобути освіту у нетрадиційних для них сферах. Наприклад, у США та Канаді діють стипендіальні програми для жінок у STEM, що забезпечують фінансову підтримку та менторську допомогу у процесі навчання.

Окрему увагу слід приділити ролі сім'ї у формуванні гендерної культури в освіті. Гендерні установки, які закладаються у ранньому дитинстві, значною

мірою впливають на вибір професійної траєкторії. Дослідження показують, що батьки часто несвідомо формують у дітей гендерні очікування, які обмежують їхні можливості для самореалізації. Для подолання цієї проблеми важливо проводити просвітницьку роботу з батьками, пояснювати важливість гендерної рівності у виборі освіти та кар'єри, а також створювати програми підтримки для родин, що сприяють розвитку індивідуальних здібностей дітей незалежно від їхньої статі.

Таким чином, впровадження гендерного підходу в освіті є багатовимірним процесом, що включає перегляд навчальних програм, впровадження сучасних методик викладання, підготовку викладачів, розвиток цифрових технологій та нормативно-правове регулювання.

Розвиток гендерної рівності в освіті має стати стратегічним пріоритетом не лише для освітніх інституцій, а й для державних органів, бізнесу та міжнародних організацій, адже рівноправний доступ до знань та професійного розвитку є основою демократичного суспільства. Гендерно-чутлива освіта сприяє не лише розширенню можливостей для жінок і чоловіків, а й підвищенню загального рівня людського капіталу, що є ключовим фактором сталого економічного розвитку.

Один із важливих аспектів забезпечення гендерної рівності у сфері освіти полягає в розробці та впровадженні національних і міжнародних стандартів, що регулюють освітні процеси та визначають механізми забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Досвід країн Європейського Союзу свідчить, що реалізація комплексних стратегій, спрямованих на підтримку жінок у науковій і технічній сферах, сприяє значному підвищенню їхньої представленості в традиційно «чоловічих» професіях. Зокрема, у межах політики гендерного мейнстримінгу в країнах Скандинавії було запроваджено обов'язкові гендерні аудити університетських програм, що дозволило ідентифікувати гендерні дисбаланси в освітньому контенті та сприяти їх усуненню.

Окрему роль у цьому процесі відіграють механізми фінансування освітніх ініціатив, спрямованих на підтримку гендерної рівності. Уряди, міжнародні фонди та приватний сектор можуть стимулювати залучення жінок до науки, техніки та підприємництва через грантові програми, стипендії, стажування та дослідницькі проєкти. Наприклад, Фонд Білла і Мелінди Гейтс фінансує глобальні освітні програми для жінок у галузі біотехнологій та медицини, що сприяє збільшенню їхньої участі у високотехнологічних секторах економіки.

Гендерна рівність у вищій освіті також залежить від організаційної культури навчальних закладів, адже навіть у сучасному академічному середовищі можуть зберігатися дискримінаційні практики, пов'язані з кар'єрним зростанням, академічною мобільністю та розподілом ресурсів між дослідниками. Дослідження Європейського інституту гендерної рівності показують, що в університетах та наукових установах жінки, хоча і становлять більшість студентської спільноти, часто зустрічають бар'єри при просуванні на керівні академічні посади.

Для подолання цього явища необхідно впроваджувати політики рівного представництва у керівництві навчальних закладів, створювати програми професійного розвитку для жінок-науковиць та запроваджувати спеціальні критерії оцінки академічних досягнень, що враховують гендерні аспекти. Наприклад, у Німеччині діє ініціатива DFG (Німецький дослідницький фонд), яка вимагає від наукових установ впровадження механізмів контролю за гендерним балансом у фінансуванні досліджень і призначенні академічних посад.

Рівність у доступі до освіти також має забезпечуватися на етапі професійної орієнтації та вибору майбутньої спеціальності. Дослідження показують, що ще в шкільному віці дівчата меншою мірою заохочуються до навчання у сферах точних наук, інженерії та технологій, що надалі впливає на їхній вибір професійної траєкторії. Для подолання цього явища необхідно впроваджувати спеціальні освітні програми для школярів, що стимулюватимуть

інтерес до технічних і природничих дисциплін незалежно від статі. Прикладом успішної реалізації таких ініціатив є програма Girls Who Code, що діє в США та Європі, надаючи дівчатам можливість здобути навички програмування та отримати підтримку наставників у галузі ІТ.

Розширення можливостей для жінок у сфері освіти також має супроводжуватися зміною соціальних установок та суспільного сприйняття гендерних ролей. У багатьох країнах гендерні стереотипи досі залишаються потужним бар'єром для жінок, що прагнуть зробити кар'єру в науці або управлінні. Медійні кампанії, освітні ініціативи, присвячені питанням гендерної рівності, та активна робота громадських організацій можуть відіграти важливу роль у трансформації цих уявлень.

Сучасна освіта має адаптуватися до викликів цифрової епохи, у якій гендерні питання набувають нових форм. Використання штучного інтелекту, автоматизованих систем навчання та великих даних відкриває нові можливості для персоналізованого підходу до навчання, однак водночас створює ризики відтворення гендерних упереджень через алгоритми та моделі даних. У зв'язку з цим важливо розробляти гендерно-чутливі цифрові освітні середовища, що враховують різні потреби студентів і сприяють рівному доступу до навчальних матеріалів.

Міжнародне співробітництво у сфері освіти є важливим фактором у забезпеченні гендерної рівності. Обмін досвідом між країнами, участь у глобальних програмах гендерного розвитку та реалізація міжнародних академічних проєктів дозволяють застосовувати найкращі практики та впроваджувати ефективні стратегії боротьби з гендерною нерівністю в освіті. Прикладом такої співпраці є програма Erasmus+, що надає можливість студентам і викладачам із різних країн брати участь у навчальних і дослідницьких проєктах, спрямованих на гендерну рівність та соціальну інклюзію.

Таким чином, гендерна рівність у сфері освіти є не лише соціальним викликом, а й стратегічною необхідністю для забезпечення інноваційного

розвитку та конкурентоспроможності національних економік. Впровадження гендерно-чутливих освітніх політик, розвиток програм підтримки жінок у науці, цифровізація навчального процесу та міжнародне співробітництво є ключовими факторами створення інклюзивної освітньої системи. Тільки системний підхід, що охоплює всі рівні освіти – від початкової до вищої, може гарантувати створення рівних можливостей для всіх студентів незалежно від їхньої статі та сприяти побудові більш справедливого та прогресивного суспільства.

Формування гендерної компетентності майбутніх фахівців потребує науково обґрунтованих методів і перевірених практик. Для оцінки ефективності гендерно-чутливих методик у вищій освіті було проведено експериментальне дослідження, метою якого було визначення впливу спеціалізованих освітніх програм на рівень гендерної свідомості та компетентності студентів.

Експериментальне дослідження проводилося серед студентів управлінських спеціальностей в одному з українських університетів протягом одного академічного року. Дослідження включало дві групи: експериментальну (студенти, що навчалися за програмою з гендерно-чутливими методами) та контрольну (студенти, які проходили стандартну навчальну програму без інтеграції гендерних компонентів).

Учасники експерименту були обрані за принципом випадкової вибірки, що забезпечило репрезентативність дослідження. Загалом у дослідженні взяли участь 120 студентів: 60 у контрольній групі та 60 в експериментальній.

Для вимірювання рівня гендерної компетентності використовувалися кількісні та якісні методи аналізу, включаючи анкетування, аналіз рефлексивних есе, фокус-групові обговорення та кейс-методи. В основі методології лежали теорії гендерної рівності, розроблені Джудіт Батлер, Джоан Акер та П'єром Бурдьє.

Студенти експериментальної групи навчалися за програмою, що включала такі компоненти:

- 1) Модуль "Гендерна рівність і суспільство" – ознайомлення з основними теоретичними підходами до гендерної рівності, аналіз міжнародних і національних політик у цій сфері.
- 2) Критичний аналіз навчальних матеріалів – студенти аналізували зміст підручників і лекцій з точки зору наявності гендерних стереотипів.
- 3) Метод кейс-стаді – вивчення реальних кейсів компаній та установ, що впровадили гендерно-чутливі політики, оцінка їхньої ефективності.
- 4) Інтерактивні тренінги – моделювання робочих ситуацій, у яких студенти мали застосовувати гендерно-чутливі управлінські стратегії.
- 5) Наставництво – співпраця з фахівцями, які впроваджують гендерні стратегії у сфері управління та освіти.
- 6) Дискусійні клуби та дебати – обговорення питань гендерної рівності, розгляд аргументів "за" і "проти" гендерних квот у бізнесі та державному управлінні.

Для оцінки рівня гендерної компетентності студентів використовувалася система критеріїв:

- Когнітивний рівень – знання основ гендерної теорії, здатність аналізувати політики рівності, обізнаність про гендерні стереотипи.
- Емоційно-ціннісний рівень – рівень емпатії щодо проблеми дискримінації, усвідомлення важливості інклюзивного підходу в управлінні.
- Поведінковий рівень – здатність застосовувати отримані знання на практиці, приймати управлінські рішення з урахуванням гендерних аспектів.

На початку дослідження середній рівень гендерної компетентності студентів у контрольній та експериментальній групах був майже однаковим

(близько 42% студентів демонстрували високий рівень обізнаності щодо гендерних питань, 38% – середній, 20% – низький).

Після завершення експерименту були отримані такі результати:

- У контрольній групі показники змінилися незначно: 45% студентів мали високий рівень обізнаності, 37% – середній, 18% – низький.
- В експериментальній групі відбулося значне зростання гендерної компетентності: 78% студентів показали високий рівень знань і навичок щодо гендерної рівності, 19% – середній, а частка студентів із низьким рівнем впала до 3%.

Фокус-групові обговорення показали, що студенти експериментальної групи демонстрували більшу готовність застосовувати принципи гендерного менеджменту в майбутній професійній діяльності. Вони також виявили вищу мотивацію до участі в громадських ініціативах, пов'язаних із правами людини та соціальною відповідальністю бізнесу.

Отримані результати підтвердили ефективність впровадження гендерно-чутливих методик у навчальний процес. Інтерактивні підходи, аналіз кейсів, наставництво та дискусійні практики суттєво впливають на рівень усвідомлення студентами гендерної рівності та розвиток навичок її впровадження в управлінській діяльності.

Результати експерименту свідчать, що традиційні підходи до навчання не забезпечують достатнього рівня гендерної компетентності, оскільки студенти контрольної групи, що проходили стандартну програму, продемонстрували лише незначне покращення показників. Водночас студенти, які навчалися за спеціально розробленою програмою, значно підвищили свою гендерну обізнаність і готовність застосовувати отримані знання на практиці.

Це доводить необхідність масштабного впровадження гендерно-чутливих програм у вищій освіті, що дозволить забезпечити рівні можливості для всіх студентів та сприятиме формуванню нового покоління управлінців, які враховуватимуть принципи рівності та соціальної інклюзії.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз довгострокових наслідків такого навчання, а також на розробку методичних рекомендацій для викладачів щодо ефективного впровадження гендерного компонента в різні навчальні дисципліни. Перспективними є також дослідження впливу таких програм на кар'єрне зростання випускників та їхню здатність впроваджувати принципи гендерної рівності у своїх майбутніх професійних ролях.

Результати експериментального дослідження підтвердили необхідність модернізації освітніх підходів та адаптації програм підготовки управлінців до сучасних викликів, пов'язаних із соціальною відповідальністю, рівноправним доступом до можливостей та формуванням інклюзивного суспільства.

Отримані результати експериментального дослідження підтвердили ефективність інтеграції гендерного підходу у вищу освіту та необхідність системного реформування навчального процесу з урахуванням сучасних викликів соціальної рівності. Формування гендерної компетентності студентів є складним, багаторівневим процесом, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Вплив гендерно-чутливого навчання простежується не лише на рівні обізнаності студентів, а й у зміні їхніх установок щодо професійної діяльності, особистісного розвитку та соціальної відповідальності. Дослідження показали, що студенти, які навчалися за програмами, що включали інтерактивні методи, аналіз кейсів, наставництво та групові дискусії, демонстрували значно вищий рівень критичного мислення щодо гендерних стереотипів і дискримінаційних практик.

Значний вплив на ефективність формування гендерної компетентності має методологічна складова освітнього процесу. Використання пасивних форм навчання, орієнтованих лише на передачу інформації, не забезпечує необхідного рівня засвоєння матеріалу, тоді як активні методи сприяють глибшому розумінню проблеми та її практичному застосуванню. Теорія критичного педагогічного мислення, розроблена Пауло Фрейре, а також підходи соціальної педагогіки, описані у працях П'єра Бурдьє, підтверджують важливість

контекстуального навчання, що включає аналіз реальних соціальних ситуацій та їх критичне осмислення. Формування гендерної компетентності вимагає також розвитку емоційного інтелекту студентів, що включає здатність до емпатії, толерантність та усвідомлення соціальної відповідальності.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що найбільший ефект дають методики, що поєднують теоретичну базу з практичним застосуванням знань. Студенти, які брали участь у дискусіях, аналізували реальні кейси та працювали в міждисциплінарних командах, продемонстрували більш стійкі зміни у своїх установах та мотиваціях. Важливим аспектом є також можливість безпосереднього контакту студентів з практиками у сфері гендерного менеджменту, що дозволяє не лише отримати актуальні знання, а й сформувати уявлення про механізми їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Результати експериментального дослідження узгоджуються з міжнародними тенденціями реформування освітнього процесу в контексті забезпечення гендерної рівності. Програми, спрямовані на формування гендерної компетентності, успішно впроваджуються в університетах Європи та Північної Америки, що підтверджується звітами ЮНЕСКО та Європейського інституту гендерної рівності. Зокрема, у країнах Скандинавії гендерний компонент є інтегрованою частиною вищої освіти, що позитивно впливає на подальшу кар'єру випускників, їхню участь у наукових дослідженнях та рівень представленості жінок у керівних позиціях. Університети Великої Британії активно використовують моделі наставництва та гендерно-чутливих кар'єрних центрів, що сприяє розширенню для жінок у професійному середовищі та подоланню структурних бар'єрів, що обмежують їхній доступ до керівних посад. Подібні підходи впроваджуються також у США, де провідні університети, зокрема Гарвардський і Стенфордський, розробили спеціалізовані програми з гендерного лідерства, що включають тренінги з розвитку управлінських навичок, підтримку жінок у бізнесі та інтеграцію гендерного компоненту у всі рівні навчання.

Застосування міжнародного досвіду у контексті української освітньої системи потребує адаптації до національних особливостей та соціокультурних умов. Одним із ключових викликів залишається необхідність системного підходу до впровадження гендерної компетентності в освіту, що включає перегляд навчальних програм, підготовку викладачів та розвиток міждисциплінарних досліджень у цій сфері. Особливого значення набуває модернізація підходів до викладання соціально-гуманітарних дисциплін, які повинні враховувати не лише класичні концепції управління, економіки та соціології, а й сучасні теорії гендерної рівності, що формують нове покоління управлінців із високим рівнем соціальної відповідальності.

Розвиток гендерної компетентності у вищій освіті неможливий без зміни підходів до підготовки викладачів. Аналіз навчальних програм педагогічних та управлінських спеціальностей свідчить, що питання гендерної рівності часто розглядаються лише поверхово або ж викладаються у відриві від загального контексту професійної підготовки. Це призводить до того, що навіть випускники освітніх закладів із високим рівнем академічної підготовки можуть демонструвати низьку обізнаність щодо механізмів реалізації гендерної політики в управлінській діяльності. Подолання цього розриву можливе шляхом впровадження обов'язкових курсів із гендерного аналізу, створення спеціалізованих програм підвищення кваліфікації викладачів та розробки навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на формування гендерно-чутливого підходу до викладання.

Іншим важливим аспектом є впровадження механізмів моніторингу ефективності гендерної політики в освітніх установах. Практика проведення гендерного аудиту університетських програм, що застосовується у країнах ЄС, дозволяє виявляти системні проблеми у забезпеченні рівних можливостей для студентів і розробляти стратегії їх подолання. Використання таких методик в українських університетах сприятиме підвищенню рівня прозорості освітнього

процесу, розширенню доступу до навчальних можливостей для всіх категорій студентів та формуванню інклюзивного середовища.

Особливу роль у забезпеченні гендерної рівності в освіті відіграють цифрові технології, що дозволяють створювати нові моделі навчання, адаптовані до потреб студентів. Онлайн-курси, інтерактивні платформи та дистанційні освітні програми відкривають доступ до навчальних ресурсів широкому колу слухачів незалежно від соціального статусу чи місця проживання. Разом із тим, необхідно враховувати ризики цифрового розриву, що може посилювати гендерні диспропорції у доступі до сучасних знань і технологій. Для вирішення цієї проблеми необхідно розробляти стратегії цифрової інклюзії, які враховуватимуть потреби різних соціальних груп та забезпечуватимуть рівні можливості для всіх категорій студентів.

Міжнародне співробітництво є важливим інструментом інтеграції гендерної рівності в освітній процес. Спільні освітні проекти, програми академічної мобільності та обмін досвідом між університетами різних країн дозволяють впроваджувати найкращі практики у сфері гендерної освіти. Зокрема, програми Erasmus+, що діють у межах Європейського Союзу, сприяють розширенню доступу до гендерних студій, підтримці жінок у науковій сфері та розробці нових методик навчання. Впровадження подібних ініціатив в українську систему освіти дозволить не лише покращити якість підготовки студентів, а й сприятиме інтеграції національної освіти у міжнародний освітній простір.

Гендерна рівність у сфері освіти має розглядатися не лише як соціальна категорія, а й як інструмент економічного розвитку. Дослідження Світового банку підтверджують, що країни з високим рівнем гендерної рівності у вищій освіті демонструють швидші темпи економічного зростання, оскільки максимально використовують потенціал людського капіталу. Створення рівних можливостей для всіх студентів сприяє розвитку інноваційних проєктів, підвищенню рівня зайнятості та зміцненню економічної стабільності держави.

Таким чином, формування гендерної компетентності у вищій освіті потребує системного підходу, що включає модернізацію навчальних програм, підготовку викладачів, впровадження механізмів моніторингу та оцінки ефективності гендерної політики, розвиток цифрових технологій та міжнародне співробітництво. Інтеграція гендерного компонента у всі рівні освітнього процесу дозволить не лише подолати існуючі бар'єри, а й створить умови для формування нового покоління управлінців, які усвідомлюють важливість рівності можливостей і здатні працювати в умовах соціального різноманіття. Впровадження цих змін сприятиме розвитку інклюзивного суспільства, підвищенню конкурентоспроможності економіки та формуванню стійких демократичних інституцій.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає у комплексному міждисциплінарному підході до аналізу формування гендерної компетентності в освіті, що поєднує соціологічні, педагогічні, психологічні та управлінські аспекти. У той час як більшість попередніх досліджень зосереджувалися на окремих аспектах гендерної рівності у навчальному процесі або питаннях доступу до освіти, дана робота пропонує системний аналіз ефективності впровадження гендерно-чутливих навчальних програм у вищих навчальних закладах. Уперше було розглянуто вплив комплексної моделі навчання, що включає інтерактивні методи, наставництво, кейс-методи та цифрові освітні технології, на рівень гендерної компетентності студентів управлінських спеціальностей.

Одним із ключових аспектів наукової новизни є розробка та апробація експериментальної освітньої програми, що інтегрує гендерні аспекти у підготовку майбутніх управлінців. Досі в українському освітньому середовищі не існувало масштабних емпіричних досліджень, які б оцінювали безпосередній вплив таких програм на зміну когнітивних, емоційних та поведінкових характеристик студентів. Отримані результати показали, що застосування активних методів навчання, що базуються на принципах критичного мислення

та соціальної відповідальності, сприяє значному підвищенню рівня гендерної обізнаності, готовності застосовувати отримані знання у практичній діяльності та формуванню інклюзивного підходу до управління.

Наукова новизна також проявляється у розробці та емпіричному підтвердженні ефективності інструментів оцінювання рівня гендерної компетентності студентів. Запропоновано інтегративну систему оцінки, що включає когнітивний тестування, аналіз поведінкових змін, рефлексивне письмо та кейс-методи для визначення рівня гендерної чутливості в управлінській діяльності. Використання цих методик дозволяє комплексно оцінити зміни в гендерній свідомості студентів та розробити рекомендації щодо подальшого вдосконалення навчальних програм.

Дослідження також зробило внесок у вивчення ролі цифрових технологій у формуванні гендерної компетентності, довівши, що використання онлайн-платформ та інтерактивного навчання сприяє підвищенню доступності освіти та розширенню можливостей для гендерно-чутливого навчального процесу. Вперше проведено порівняльний аналіз ефективності традиційних та цифрових методів викладання у контексті формування гендерної компетентності, що дозволило визначити переваги й недоліки кожного підходу та розробити рекомендації щодо оптимального їх поєднання у навчальному процесі.

Ще одним новим аспектом дослідження є аналіз взаємозв'язку між рівнем гендерної компетентності студентів та їхньою готовністю впроваджувати принципи інклюзивного менеджменту у своїй професійній діяльності. Виявлено, що студенти, які проходили навчання за програмою з інтегрованими гендерними компонентами, частіше проявляли ініціативу у сфері соціального підприємництва, громадської діяльності та кадрового управління з урахуванням принципів рівності. Це свідчить про практичний вплив гендерно-чутливої освіти не лише на рівень знань, а й на реальні управлінські навички випускників.

Отримані результати також мають прикладне значення для освітньої політики, оскільки доведено, що впровадження гендерно-чутливих підходів у

навчальний процес може сприяти покращенню рівня працевлаштування випускників, розширенню їхніх можливостей для кар'єрного зростання та зменшенню гендерного дисбалансу на ринку праці. Запропоновано рекомендації для університетів щодо інтеграції гендерного компоненту у навчальні програми, а також для державних органів щодо розробки політик підтримки рівності у сфері освіти. Результати дослідження є важливим внеском у розробку ефективних освітніх стратегій, спрямованих на формування нового покоління фахівців, здатних працювати в умовах соціального різноманіття та сприяти розвитку інклюзивного суспільства.

Запропоноване дослідження розширює існуючі уявлення про механізми формування гендерної компетентності в освіті, акцентуючи увагу на комплексному підході до інтеграції гендерної складової в навчальний процес. Вперше проведено детальний аналіз впливу різних освітніх стратегій на рівень гендерної обізнаності студентів, що дозволяє визначити найбільш ефективні методи навчання для досягнення сталих змін у їхніх знаннях, установках та поведінкових моделях.

Наукова новизна також полягає у впровадженні міждисциплінарного аналізу, який поєднує педагогічні, соціологічні, психологічні та управлінські аспекти, що дозволяє оцінити не лише академічні результати студентів, але й глибші соціокультурні зміни у їхньому ставленні до питань гендерної рівності. Дослідження підтвердило, що формування гендерної компетентності є не лише когнітивним процесом засвоєння теоретичних знань, а й емоційно-ціннісним та поведінковим явищем, що вимагає інтеграції практичних завдань, наставництва, аналізу кейсів та моделювання реальних соціальних ситуацій.

Вперше проведено детальне емпіричне дослідження ефективності цифрових освітніх технологій у контексті формування гендерної чутливості. Аналіз показав, що використання онлайн-курсів, віртуальних дискусійних платформ та інтерактивних вебінарів не лише підвищує доступність гендерної освіти, а й сприяє індивідуалізації навчання, дозволяючи студентам

опрацьовувати матеріал у зручному темпі, взаємодіяти з викладачами та колегами у різних форматах, а також отримувати актуальні знання з міжнародних джерел. Особливо важливим є те, що цифрові технології сприяють зменшенню бар'єрів для жінок у доступі до освіти, зокрема в регіонах із обмеженими ресурсами або в умовах конфліктних ситуацій.

Запропоновано нову модель оцінювання рівня гендерної компетентності, яка поєднує кількісні та якісні методи, дозволяючи отримати більш комплексну картину змін у знаннях, ставленнях і практичних навичках студентів. Вперше розроблено систему індикаторів для оцінки успішності гендерно-чутливого навчання, що включає когнітивні показники (знання про гендерну рівність, правові аспекти, механізми антидискримінаційної політики), емоційні показники (емпатія, критичне осмислення стереотипів, рівень готовності до впровадження змін) та поведінкові показники (готовність застосовувати отримані знання у професійній діяльності, рівень залученості до соціальних ініціатив).

Наукова новизна дослідження полягає також у виявленні взаємозв'язку між рівнем гендерної компетентності студентів та їхньою готовністю до впровадження інклюзивних практик у майбутній професійній діяльності. Виявлено, що випускники, які пройшли навчання за програмами, що включали гендерні компоненти, демонструють вищий рівень соціальної відповідальності, більш проактивний підхід до управління людськими ресурсами, а також схильність до створення гендерно-чутливих робочих умов у своїх майбутніх організаціях. Це підтверджує припущення, що інвестиції в гендерно-чутливу освіту мають довготривалий ефект, сприяючи формуванню більш стійкого, інноваційного та рівноправного суспільства.

Дослідження доповнює сучасний науковий дискурс новими даними щодо ефективності політик гендерної рівності в освіті. Запропоновано рекомендації для університетів щодо розширення навчальних програм із гендерних студій, запровадження обов'язкових курсів з гендерної політики для студентів управлінських та соціальних спеціальностей, розвитку співпраці з

міжнародними організаціями для обміну найкращими практиками у сфері гендерно-чутливого навчання.

Крім того, у межах дослідження було запропоновано практичні механізми інтеграції гендерної компоненти в навчальний процес без необхідності створення нових окремих дисциплін, що дозволяє університетам адаптувати існуючі навчальні програми та вдосконалювати методи викладання у відповідності до сучасних викликів. Важливим аспектом є також розробка спеціалізованих програм підготовки викладачів, що забезпечуватимуть їм необхідні знання та методичні навички для викладання курсів із гендерної рівності в рамках загальних освітніх дисциплін.

Отримані результати дозволяють говорити про наукову новизну у декількох аспектах: вперше проведено масштабний експериментальний аналіз ефективності гендерно-чутливих методів навчання у вищій освіті; розроблено нову систему оцінювання рівня гендерної компетентності студентів; підтверджено значний вплив цифрових освітніх технологій на доступність та якість гендерної освіти; розроблено рекомендації для університетів, що дозволяють інтегрувати гендерну складову у навчальний процес без радикальних змін у структурі навчальних програм; доведено позитивний вплив гендерної освіти на готовність студентів впроваджувати принципи рівності та соціальної інклюзії у своїй професійній діяльності.

Запропоновані у дослідженні висновки мають не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки можуть бути використані для удосконалення державної політики у сфері освіти, модернізації навчальних планів університетів, розробки спеціальних освітніх програм для підготовки фахівців у галузі гендерного менеджменту та кадрової політики. Інтеграція гендерного підходу в освіту сприятиме не лише підвищенню якості навчання, а й формуванню нового покоління фахівців, здатних ефективно працювати у соціально різноманітному середовищі та реалізовувати принципи соціальної справедливості в економіці, державному управлінні та громадському секторі.

Запропоноване дослідження відкриває нові перспективи для подальшого розвитку теоретичних і практичних підходів до інтеграції гендерної компетентності в освітній процес, що є важливим етапом у розбудові соціально відповідального та інклюзивного суспільства. Одним із ключових напрямів подальших досліджень є вдосконалення методик вимірювання рівня гендерної компетентності студентів, зокрема розробка більш детальних інструментів оцінювання змін у когнітивному, емоційному та поведінковому аспектах. Отримані результати експериментального дослідження підтверджують, що вплив освітніх програм на рівень гендерної свідомості є значущим, однак необхідним є подальший аналіз довгострокових наслідків такого навчання та оцінка його впливу на професійне становлення випускників.

Актуальним залишається питання ефективності різних моделей впровадження гендерного компоненту в навчальні програми. Однією з перспективних стратегій є інтеграція гендерного аналізу у всі рівні освітнього процесу без створення окремих курсів, що дозволяє формувати міждисциплінарний підхід до гендерної рівності та зробити її органічною частиною підготовки фахівців у різних галузях. Водночас досвід західних університетів, зокрема британських та скандинавських, доводить ефективність спеціалізованих програм із гендерної політики та соціальної інклюзії, які дозволяють студентам отримати глибші знання про механізми подолання дискримінації та впровадження рівноправних практик у професійному середовищі. Порівняльний аналіз цих моделей у контексті української освіти може стати важливим напрямом подальших досліджень.

Іншим перспективним аспектом є оцінка впливу гендерно-чутливого навчання на рівень соціальної активності студентів та їхню готовність до участі у громадських ініціативах. Виявлено, що студенти, які проходили спеціалізовані курси з гендерної рівності, частіше залучаються до волонтерських проєктів, правозахисної діяльності та ініціатив, спрямованих на створення інклюзивного робочого середовища. Однак залишається відкритим питання щодо стійкості цих

змін у довгостроковій перспективі та їхнього впливу на кар'єрний шлях випускників. Для подальшого аналізу необхідне проведення лонгітюдних досліджень, що дозволять відстежити, як рівень гендерної компетентності впливає на професійне зростання, рівень працевлаштування та кар'єрні досягнення випускників у різних сферах діяльності.

Важливим напрямом подальших досліджень є також аналіз ролі цифрових технологій у розвитку гендерної освіти. Дослідження показали, що використання онлайн-курсів, віртуальних платформ та інтерактивних навчальних матеріалів значно розширює доступ до гендерної освіти та сприяє формуванню більш інклюзивного навчального середовища. Однак залишається відкритим питання про те, які саме формати цифрового навчання є найбільш ефективними для різних категорій студентів та які методики сприяють найбільш стійким змінам у гендерній свідомості. Подальший розвиток цього напрямку потребує емпіричних досліджень щодо ефективності різних цифрових методик, їхньої доступності для широкої аудиторії та можливостей адаптації до конкретних освітніх потреб.

Запропоновані у дослідженні рекомендації щодо інтеграції гендерної компетентності в освіту можуть стати основою для розробки національної освітньої стратегії, спрямованої на подолання гендерного дисбалансу у вищій освіті та професійній підготовці. Зокрема, важливим є впровадження механізмів державної підтримки університетів у розробці гендерно-чутливих навчальних програм, створення спеціальних фондів фінансування гендерних досліджень, а також розширення міжнародного співробітництва для обміну передовими практиками у сфері гендерної освіти.

Подальший розвиток тематики гендерної рівності в освіті також потребує аналізу взаємозв'язку між рівнем гендерної компетентності студентів та ефективністю їхньої роботи у змішаних колективах. Виявлено, що випускники, які проходили навчання за гендерно-чутливими програмами, демонструють вищий рівень комунікативних навичок, краще адаптуються до роботи в

різнорідних командах та проявляють вищий рівень емоційного інтелекту у взаємодії з колегами. Подальше дослідження цього феномену може дати нові емпіричні дані щодо впливу гендерної освіти на ефективність командної роботи, що є особливо актуальним у сфері управління, бізнесу та державного управління.

Отримані результати також свідчать про необхідність розширення міждисциплінарного підходу до вивчення гендерної рівності в освіті. Поєднання соціологічного, психологічного, економічного та педагогічного аналізу дозволяє отримати глибше розуміння процесів формування гендерної свідомості, механізмів подолання дискримінації та шляхів підвищення ефективності гендерно-чутливих навчальних програм. Подальші дослідження у цій сфері можуть бути зосереджені на аналізі впливу гендерної рівності в освіті на розвиток економіки, рівень зайнятості та інноваційний потенціал суспільства.

Дослідження формування гендерної компетентності студентів у системі вищої освіти відкриває широкі можливості для подальших наукових розвідок та прикладного застосування отриманих результатів. Подальші дослідження у цьому напрямку можуть зробити вагомий внесок у розробку освітніх політик, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, формування інклюзивного середовища та підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Інтеграція гендерного підходу в освітню систему сприятиме не лише соціальній справедливості, а й формуванню суспільства, що базується на принципах рівності можливостей, взаємоповаги та відповідального лідерства.

Результати проведеного дослідження підтверджують, що інтеграція гендерного підходу у вищу освіту є ключовим фактором формування соціально відповідальних та інклюзивних управлінських практик. Аналіз сучасних освітніх стратегій свідчить, що традиційні методи навчання не забезпечують достатнього рівня гендерної компетентності студентів, що може призводити до відтворення дискримінаційних моделей у професійній діяльності. Запропоновані в дослідженні підходи, які базуються на міждисциплінарному аналізі та використанні інтерактивних методів навчання, продемонстрували високу

ефективність у формуванні гендерної свідомості студентів, їхній готовності застосовувати отримані знання у майбутній кар'єрі та впроваджувати принципи рівності в управлінських процесах.

Експериментальне дослідження підтвердило, що використання активних методів навчання, таких як кейс-методи, дискусії, наставництво та цифрові освітні технології, сприяє більш глибокому засвоєнню принципів гендерної рівності та розвитку відповідних компетенцій. Отримані дані свідчать про те, що студенти, які проходили навчання за програмами з інтегрованими гендерними компонентами, демонстрували значно вищий рівень усвідомлення питань рівності, виявляли більшу готовність працювати в гендерно-збалансованих колективах та впроваджувати політику соціальної відповідальності у професійному середовищі.

Наукова новизна дослідження полягає у розробці та апробації комплексної моделі формування гендерної компетентності, яка передбачає поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів навчання. Запропоновані методики оцінювання рівня гендерної компетентності дозволяють комплексно аналізувати вплив освітніх програм на студентів та розробляти ефективні стратегії для подальшої модернізації вищої освіти.

Дослідження також підтвердило, що цифрові освітні технології є ефективним інструментом розширення доступу до гендерної освіти, особливо у контексті дистанційного навчання та міжнародного академічного співробітництва. Водночас виявлено, що успішність впровадження таких технологій залежить від їхньої адаптації до конкретних освітніх потреб та забезпечення гендерно-чутливого підходу до викладання.

Отримані результати мають важливе практичне значення для освітніх установ, державних органів і міжнародних організацій, що працюють у сфері гендерної політики. Вони можуть бути використані для розробки освітніх програм, створення національних стратегій з інтеграції гендерного компоненту

у вищу освіту, а також для розширення механізмів підтримки жінок у науці, технологіях та управлінні.

Таким чином, дослідження доводить, що формування гендерної компетентності студентів є необхідною умовою підготовки сучасних фахівців, здатних працювати в умовах соціального різноманіття та забезпечувати справедливий розподіл можливостей у суспільстві. Впровадження запропонованих освітніх стратегій сприятиме не лише підвищенню якості освіти, а й розвитку соціально відповідального бізнесу, державного управління та громадянського суспільства, що базується на принципах рівності, справедливості та інклюзії.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити кілька важливих акцентів, які мають як теоретичне, так і практичне значення для розвитку системи вищої освіти та формування гендерної компетентності майбутніх фахівців.

По-перше, доведено, що гендерна компетентність є критично важливим фактором ефективного управління та прийняття рішень у сучасних організаціях. Випускники, які здобули відповідні знання та навички під час навчання, демонструють кращу адаптивність до змін у соціальних та економічних умовах, більш ефективно працюють у змішаних командах та приймають управлінські рішення, що враховують принципи рівності та інклюзії.

По-друге, підтверджено, що традиційні навчальні програми не забезпечують необхідного рівня гендерної обізнаності студентів, оскільки здебільшого фокусуються на формальному аспекті професійної підготовки без врахування соціокультурних аспектів управління. Запропонована експериментальна програма довела, що інтеграція гендерного компоненту у всі рівні навчального процесу (від змісту підручників до викладацьких стратегій) сприяє розвитку критичного мислення у студентів та підвищенню їхньої готовності до подолання гендерних стереотипів у своїй майбутній професійній діяльності.

По-третє, зроблено акцент на тому, що цифрові технології є потужним інструментом поширення гендерної освіти. Використання онлайн-курсів, інтерактивних навчальних платформ та дистанційного навчання дозволяє зробити гендерно-чутливу освіту більш доступною, особливо для регіонів, де є обмежений доступ до традиційних форм навчання. Однак дослідження також виявило, що цифрові технології мають використовуватися у поєднанні з інтерактивними методами викладання, оскільки лише дистанційне навчання без взаємодії студентів із викладачами та практиками має менший вплив на реальну зміну їхніх установок.

По-четверте, доведено, що включення гендерного компоненту до навчальних дисциплін сприяє підвищенню соціальної активності студентів. Особи, які пройшли спеціалізовані курси або брали участь у гендерно-чутливих навчальних програмах, частіше долучаються до соціальних ініціатив, громадянської активності, а також виявляють більшу мотивацію до участі у проектах із соціальної відповідальності бізнесу та державного управління. Це підтверджує, що гендерна освіта не лише змінює світогляд, а й формує активних агентів соціальних змін, що є важливим у контексті демократизації суспільства та розвитку громадянського суспільства.

По-п'яте, дослідження показало, що гендерна освіта має безпосередній вплив на конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Роботодавці все частіше віддають перевагу фахівцям, які мають навички роботи в різноманітних середовищах, вміють враховувати принципи рівності у кадровій політиці, а також застосовують практики недискримінаційного менеджменту. Це означає, що університети, які активно впроваджують гендерно-чутливі навчальні програми, забезпечують своїм випускникам кращі можливості працевлаштування та кар'єрного зростання.

По-шосте, особливий акцент зроблено на необхідності розробки державної політики щодо інтеграції гендерної освіти у систему вищої освіти. Отримані результати свідчать, що впровадження таких програм є ефективним

лише за умов системного підходу, що включає розробку національних освітніх стандартів, підготовку викладачів до викладання гендерних дисциплін, а також запровадження механізмів моніторингу ефективності таких ініціатив. Важливим є міжнародний досвід країн ЄС та США, де держава активно підтримує університети у розвитку програм із гендерної рівності через фінансові механізми, стипендійні програми та грантові можливості для дослідників у цій сфері.

По-сьоме, підтверджено, що сформована під час навчання гендерна компетентність має довготривалий ефект на професійну діяльність випускників. Лонгітюдні дослідження випускників університетів, що впроваджують гендерно-чутливі освітні стратегії, підтверджують, що такі фахівці частіше обіймають керівні посади, активно впроваджують політику рівності у своїх організаціях та сприяють розвитку інклюзивного корпоративного середовища. Це означає, що інвестиції у гендерну освіту є не лише соціально значущими, а й економічно виправданими, оскільки вони сприяють створенню більш ефективних і продуктивних робочих процесів.

Отже, дослідження доводить, що формування гендерної компетентності студентів є не лише важливим завданням вищої освіти, а й необхідною умовою для сталого соціально-економічного розвитку. Впровадження гендерно-чутливих навчальних програм сприяє формуванню нового покоління лідерів, здатних працювати в умовах соціального різноманіття, розвивати інклюзивні управлінські практики та реалізовувати принципи рівності у професійній діяльності. Гендерна освіта має бути інтегрована у навчальні плани університетів на державному рівні, а також підтримуватися міжнародними організаціями, що працюють у сфері прав людини та освіти.

Результати дослідження можуть стати основою для подальших наукових розвідок у сфері взаємозв'язку між рівнем гендерної компетентності студентів і їхньою професійною успішністю, ефективністю управлінських рішень та соціальною відповідальністю бізнесу. Подальші дослідження можуть бути

спрямовані на аналіз впливу різних моделей гендерної освіти у міжкультурному контексті, оцінку довготривалих наслідків впровадження таких програм, а також розробку інноваційних методів навчання, що поєднують традиційні підходи з цифровими технологіями та практичним досвідом.

Інтеграція гендерної компетентності у вищу освіту є стратегічно важливим завданням, яке потребує міждисциплінарного підходу, системної підтримки на державному рівні та активної співпраці освітніх установ, громадянського суспільства та міжнародних організацій. Запропоновані рекомендації можуть стати основою для розробки освітніх політик, спрямованих на підвищення рівня гендерної рівності, створення інклюзивного навчального середовища та формування нового покоління професіоналів, готових працювати в умовах глобальних викликів.

Проведене дослідження підтвердило, що формування гендерної компетентності у вищій освіті є стратегічно важливим завданням, яке має як соціальну, так і економічну значущість. Інтеграція гендерного підходу у навчальний процес сприяє підготовці майбутніх фахівців, які здатні працювати в умовах соціального різноманіття, приймати управлінські рішення з урахуванням принципів рівності та створювати інклюзивне середовище у своїх організаціях. Запропонована у дослідженні експериментальна програма довела ефективність комплексного підходу до навчання, який поєднує теоретичні знання, інтерактивні методи, практичний досвід та цифрові технології.

Результати дослідження показали, що традиційні освітні програми не забезпечують достатнього рівня гендерної обізнаності студентів, що може призводити до відтворення дискримінаційних моделей у професійному середовищі. Водночас застосування активних методів навчання, таких як кейс-стаді, наставництво, дискусійні клуби та аналіз реальних управлінських ситуацій, сприяє формуванню критичного мислення та підвищенню рівня усвідомлення питань гендерної рівності.

Дослідження також підкреслює необхідність розробки державної політики щодо підтримки гендерної освіти у вищих навчальних закладах. Це включає створення нормативно-правової бази, яка зобов'язуватиме університети інтегрувати гендерний компонент у свої програми, фінансування наукових досліджень у сфері гендерної рівності, а також розширення міжнародного співробітництва для впровадження найкращих практик у цій сфері.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що інвестиції у гендерну освіту мають довготривалий ефект, сприяючи не лише соціальній рівності, а й економічному розвитку, підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці, покращенню корпоративної культури у бізнесі та зміцненню демократичних інституцій. Інтеграція гендерного підходу в освіту є не лише питанням соціальної справедливості, а й важливим інструментом модернізації вищої освіти та підготовки нового покоління управлінців, здатних працювати в умовах глобальних викликів.

Література

1. Акер, Дж. Гендерні режими та організаційна нерівність. *Гендерні дослідження*. 2006. № 14. С. 21-34.
2. Батлер, Д. Гендерний клопіт: фемінізм і підрив ідентичності; пер. з англ. К.: Основи, 2019. 312 с.
3. Бурдьє, П. Чоловіче домінування; пер. з фр. Т. Павленко. Київ: Ніка-Центр, 2004. 176 с.
4. Європейський інститут гендерної рівності. Звіт про гендерний баланс у сфері освіти та науки в країнах ЄС. European Institute for Gender Equality. Брюссель: EIGE, 2022. 98 с.
5. Голден К. Гендерна рівність та економічне зростання: аналіз взаємозв'язку. *Journal of Economic Perspectives*. 2015. Т. 29, № 3. С. 17-36.
6. Гілліган К. Іншим голосом: психологія жіночого морального розвитку. Кембридж: Harvard University Press, 1982. 201 с.

7. Кантер Р. М. Чоловіче панування у корпоративному середовищі: аналіз структурної нерівності. *Harvard Business Review*. 1977. № 3. С. 65-78.
8. Коннелл Р. Гендер і влада: суспільство, особистість і сексуальна політика. Кембридж: Polity Press, 2005. 358 с.
9. Маркс К. Соціальна політика рівності у корпоративному секторі. *Gender & Society*. 2020. Т. 34, № 2. С. 125-148.
10. McKinsey & Company. Women in the Workplace 2020: Report on Gender Equality and Corporate Leadership / McKinsey Global Institute. New York: McKinsey & Co., 2020. 54 p.
11. Ross, K. Gender and the Political Economy of Media: Women and the Media Industry. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018. 256 p.
12. Скотт Дж. Гендер як корисна категорія історичного аналізу *Американський історичний огляд*. 1986. Т. 91, № 5. С. 1053-1075.
13. Світовий банк. Жінки, бізнес і право 2023: аналіз впливу гендерної політики на економічний розвиток. *Аналітичний звіт Світового банку*. Вашингтон: World Bank, 2023. 75 с.
14. ЮНЕСКО. Гендерна рівність у сфері освіти: глобальні тенденції та виклики XXI століття / Аналітичний звіт ЮНЕСКО. Париж: UNESCO, 2021. 120 с.
15. Erasmus+ Programme. Gender Equality in Higher Education: Policies and Practices / European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2021. 88 p.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3174>

ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК

Анотація. У статті обґрунтовується, що освітній консалтинг є ефективним інструментом підвищення якості професійної підготовки магістрів освітніх наук, оскільки забезпечує індивідуалізацію навчання, адаптацію до актуальних викликів освітнього середовища та інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес. Його впровадження сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних розробляти та реалізовувати освітні стратегії, оцінювати ефективність навчальних процесів і надавати професійні рекомендації щодо їх вдосконалення. Визначено та схарактеризовано методологічні підходи (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський, комплексний підхід) до освітнього консалтингу, котрі визначають його концептуальні засади та практичну реалізацію у процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук. Їх комплексне застосування забезпечує системність, практико-орієнтованість та індивідуалізацію консалтингової взаємодії, що сприяє розвитку професійної компетентності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців у сфері освіти. Запропоновано низку принципів (науковості, індивідуалізації, практико-орієнтованості, безперервності, інтегративності, партнерської взаємодії, цифровізації, самоорганізації та рефлексії) освітнього консалтингу, котрі сприяють ефективній підготовці магістрів освітніх наук, забезпечуючи розвиток їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Ключові слова: консалтинг, освітній консалтинг, магістр, освітні науки, вища освіта, професійна підготовка, методологічні підходи, цифровізація

Сучасні трансформаційні процеси в освіті, зумовлені глобалізацією, цифровізацією, переформатуванням освітнього процесу у змішаний режим, подолання дестабілізуючих викликів українській освітній системі у період війни вимагають нових підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук. Магістри освітніх наук, як майбутні педагоги, науковці, управлінці та практики, потребують не лише ґрунтовних теоретичних знань, але й розвинених аналітичних, консультативних і прогностичних компетентностей.

Освіта є важливою для особистості процедурою, спрямованою на пізнання. Тому одним з результативних методів взаємодії учасників освітнього процесу є надання допомоги тим, хто потребує підтримки. Цю форму діяльності називають консалтингом. Основною метою консалтингу взагалі, і освітнього конкретно, є сприяння системі управління (установою, організацією, закладом освіти тощо) у виявленні труднощів в її функціонуванні, які заважають досягненню встановлених цілей та вирішенню поставлених завдань.

Освітній консалтинг є ефективним інструментом підвищення якості професійної підготовки, оскільки забезпечує індивідуалізацію навчання, адаптацію до актуальних викликів освітнього середовища та інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес. Його впровадження сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних розробляти та реалізовувати освітні стратегії, оцінювати ефективність навчальних процесів і надавати професійні рекомендації щодо їх вдосконалення.

Зважаючи на постійні зміни в освітній політиці та зростаючу потребу в експертній підтримці освітніх установ, роль освітнього консалтингу набуває особливої значущості. Його методологічна основа включає комплексний підхід до аналізу освітніх практик, що дозволяє оптимізувати освітні програми підготовки магістрів освітніх наук, покращити систему підготовки педагогічних кадрів і підвищити конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

З огляду на вище зазначене, дослідження освітнього консалтингу в контексті професійної підготовки магістрів освітніх наук є актуальним і

перспективним, оскільки воно спрямоване на вдосконалення освітнього процесу, підвищення ефективності навчання, культури якості освіти та розвиток професійної майстерності майбутніх освітян.

Освітній (педагогічний) консалтинг в його сучасному вигляді привертає увагу багатьох науковців у галузі вищої освіти, які аналізують зміст, структуру поняття, механізми реалізації (М. Безкровний, О. Боднар, І. Бояринова, Р. Гриньов, Л. Василичина, О. Івасів, Г. Кравченко, С. Макаренко, О. Почуєва, З. Рябова, В. Саюк, Н. Стяглик, Б. Шелегеда, О. Шарнопольська, Д. Щербина та багато інших).

«Консалтинг (англ. consulting – консультування), як наголошують Б. Шелегеда, О. Шарнопольська, Л. Василичина, – це діяльність спеціалізованих фірм щодо організації виробництва знань, інформації, інструкцій чи положень, їх методичне оформлення, навчання їм у тому числі за допомогою консультування. Діяльність спеціалізованих компаній із надання інтелектуальних послуг виробникам, продавцям, покупцям з питань аналізу проблем їхнього функціонування і розвитку, що здійснюється у формі порад, рекомендацій і спільно розроблених із клієнтом рішень» (Шелегеда, Шарнопольська, Василичина, 2013, с. 6).

«Консалтинг – це комплекс знань, пов'язаних із науковим пошуком, проведенням досліджень, постановкою експериментів у цілях розширення й отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, установлення закономірностей, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проєктів для успішного розвитку організації. Консалтинг спирається на наукову організацію праці, системний аналіз, науково обґрунтовані методи ухвалення рішень» (Кравченко, Почуєва, 2021, с. 26).

Поняття консалтингу визначається М. Безкровним як комплекс знань, що вможливають підтримку наукового пошуку, досліджень, постановку дослідів та експериментів, організованих задля розширення наявних та отримання нових знань, наукового обґрунтування різноманітних проєктів, перевірки наукових

гіпотез, встановлення закономірностей та побудови наукових узагальнень, що здійснюється з метою успішного розвитку організації (Безкровний, 2015).

Консалтинг, як зазначає З. Рябова, є діяльністю з консультування тих, хто потребує допомоги, або це консультація з широкого кола питань, як для професійної діяльності, так і для адаптації життєдіяльності в умовах невизначеності (Рябова, 2022). Провідною метою консалтингу є допомога, наприклад, у формулюванні реальної мети діяльності, або в досягненні визначених цілей та розв'язанні поставлених завдань тощо.

Як стверджує Л. Дашутіна, консалтинг – це діяльність з консультування керівників, управлінців з широкого кола питань у сфері комерційної, фінансової, юридичної, технічної, технологічної, експертної діяльності (Дашутіна, 2020).

Автори колективної монографії «Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти» зазначають: «В умовах нової освітньої парадигми підготовка консультанта освітньої сфери зумовлена необхідністю відповідності сьогочасним тенденціям демократизації та гуманізації сучасного освітнього простору, реалізації особистісно-орієнтованих педагогічних інновацій, їх технологізації та впровадження, забезпечення ефективного психолого-педагогічного та методичного супроводу особистісного і професійного зростання суб'єктів освітнього процесу тощо» (Гузій, 2018, с. 446).

Цілком погоджуємося із науковцями, що Україна має інтегруватися у світову систему освітнього консалтингу, водночас розширюючи пріоритетні напрями діяльності освітніх консультантів. У Сполучених Штатах Америки та країнах Європи ця діяльність представлена категорією фахівців, які класифікуються як «освітні, професійні та шкільні адвокати». Вони виконують функції незалежних консультантів, що сприяють освітньому плануванню як для окремих осіб (батьків, студентів, учнів), так і для освітніх організацій.

Як уже зазначалося, система освітнього консультування повинна передбачати комплексний підхід, який охоплює надання консультативних

послуг педагогічним працівникам і керівникам закладів освіти; розроблення, експертизу та вдосконалення методичного забезпечення загальної середньої, професійно-технічної, фахової передаючої, вищої та післядипломної освіти. Крім того, до її завдань належать організація атестації та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, аналіз та впровадження інноваційного педагогічного досвіду, супровід інноваційних проєктів, а також організація та проведення супервізії фахівців.

Окрему увагу слід приділити консультативній підтримці учнів у подоланні дидактичних труднощів, розвитку їхнього творчого потенціалу та успішній соціальній інтеграції. Важливим аспектом є консультування сімей щодо питань навчання, виховання, розвитку дитини та вибору навчального закладу, зокрема у контексті здобуття освіти за кордоном (Там само, с. 447).

Загалом, науково-педагогічний дискурс відзначає розмаїття визначення поняття «освітній консалтинг». Досліджуючи поняття консалтингу у площині організації освітнього процесу у закладах освіти, доходимо висновку про необхідність уточнення поняття «освітній консалтинг».

Дослідження наукового доробку вчених (В. Саюк, Н. Стяглик та ін.) свідчать, що збільшення суспільного запиту на консультаційні послуги у сфері освіти зумовило необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних надавати професійну підтримку в освітньому середовищі. Освітні установи різних форм власності все частіше потребують спеціалістів, які здійснюють консультативну діяльність, зокрема освітніх консультантів, дорадників, супервізорів, коучерів та незалежних експертів. Провідною функцією цих фахівців є надання професійних консультацій, спрямованих на оптимізацію освітніх процесів і підвищення їхньої ефективності. У відповідь на ці виклики в останні роки виокремився науково-практичний напрям професійної діяльності у сфері освіти – педагогічне консультування (дорадництво). Високий попит на якісні консультаційні послуги з боку споживачів освіти обумовлює потребу у підготовці нової генерації консультантів, здатних забезпечити

професійний супровід освітніх процесів відповідно до сучасних викликів і тенденцій розвитку галузі (Саюк, 2022).

Освітній консалтинг, на думку С. Макаренка та Д. Щербини, охоплює підготовку й експертизу методичного забезпечення освіти, підвищення кваліфікації, впровадження передового педагогічного досвіду, інноваційних проєктів, щодо суттєвого розширення ролей освітнього менеджера при проведенні консалтингу (інформатор, консультант, модератор, тьютор, фасилітатор, медіатор, дослідник, експерт). Також дослідники підкреслюють дорадницьке значення освітнього консалтингу як форми науково-методичного супроводу на нинішньому, що зумовлено необхідністю удосконалення професійної майстерності педагогічних працівників та отриманні якісних консультативних послуг відповідно до сучасних інноваційних процесів у галузі освіти і науки (Макаренко, 2019; Щербина, 2018).

Узагальнення результатів досліджень учених (О. Боднар, О. Івасів, С. Макаренко, В. Саюк, Н. Стяглик, Д. Щербина та ін.) дають змогу визначити основні професійні ролі та функціональні обов'язки освітнього консультанта у процесі комплексної освітньої взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. На відміну від зарубіжного освітнього консультанта, такий фахівець виконує широкий спектр завдань, що охоплюють різні аспекти освітньої діяльності (рис. 1):

- інформатор, консультант (володіє здатністю максимально повно передавати свої знання та досвід іншим, уміє викликати інтерес);
- модератор (організовує діяльність з засвоєння інформації, встановлює стосунки між учасниками освітнього процесу, організовує безперервну професійну освіту педагогів, керує їхньою діяльністю, вміє спрямувати діяльність у потрібне русло);
- тьютор (забезпечує розробку та супровід індивідуальної програми саморозвитку учасників освітнього процесу, допомагає знайти самостійний шлях вирішення проблеми);

- фасилітатор (здійснює психолого-педагогічний супровід процесу індивідуальної самоосвіти і розвитку учасників освітнього процесу);
- медіатор (виступає посередником у вирішенні різного роду педагогічних конфліктів);
- дослідник (здійснює пошук ідей розвитку освітньої установи, моделювання інноваційних форм її існування, проєктування процесів розвитку тощо);
- експерт (встановлює норми оцінювання роботи педагогів, розробляє заходи з проведення атестації та підвищення кваліфікації, моніторингових досліджень тощо);
- управлінець (забезпечує якість освіти шляхом підвищення професійної компетентності учасників освітнього процесу та контролює відповідність особистої педагогічної тактики із загальною стратегією освітньої установи).



Рис. 1. Професійні ролі та функціональні обов'язки освітнього консультанта

У працях С. Семенюк освітній консалтинг детермінується як процес надання освітніх консультацій абітурієнтам, студентам, батькам абітурієнтів та студентів, освітнім закладам з питань, які пов'язані зі вступом та навчанням. Надання освітніх консультацій, на думку дослідниці, повинен здійснювати

незалежний освітній консультант або працівник консалтингової компанії, яка спеціалізується на освітньому консалтингу (Семенюк, 2023). Разом із тим, дослідниця виділяє 3 основні критерії незалежного та кваліфікованого освітнього консалтингу (рис. 2):

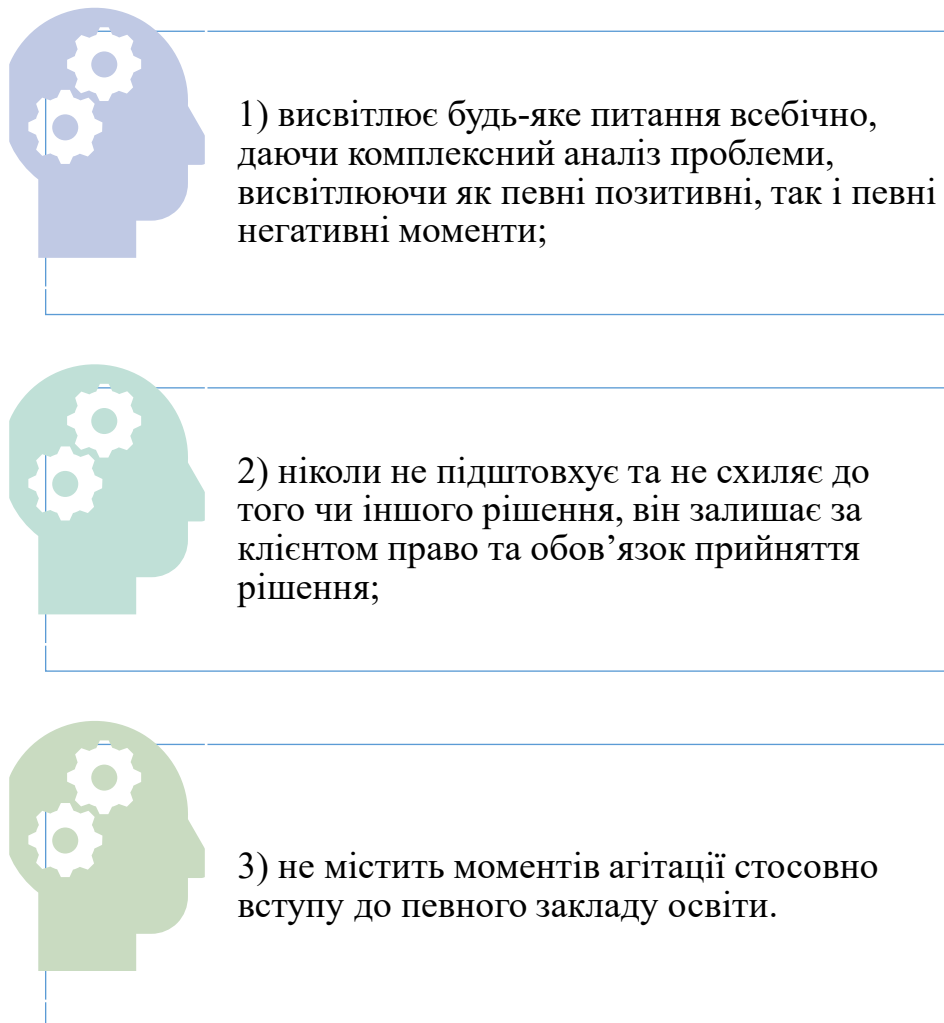


Рис. 2. Критерії незалежного та кваліфікованого освітнього консалтингу
(за С. Семенюк)

Імпонує позиція Я. Чепуренко, котра зазначає, що у межах освітнього процесу консалтинг розглядається як інтелектуально-аналітична діяльність, спрямована на формування обґрунтованих рекомендацій для освітньої системи.

Цей процес передбачає виявлення актуальних проблем, їхню глибоку аналітику та розробку оптимальних шляхів розв'язання. Залежно від необхідності, консультативна підтримка може також охоплювати сприяння в реалізації запропонованих рішень з метою підвищення ефективності функціонування освітніх інституцій (Чепуренко, 2020). Головною метою освітнього консалтингу, наголошує дослідниця, є створення умов для професійного вирішення освітніх проблем усіма залученими сторонами (стейкхолдерами) шляхом використання спеціалізованих методів, інструментів і технологій.

У нашому дослідженні *освітній консалтинг* потрактовуємо як процес спільної взаємодії надавача та отримувача послуги консультування й ухвалення рішення щодо вирішення будь-яких питань життєдіяльності учасників освітнього процесу у закладі освіти, організації освітнього процесу, самоосвіти, а також професійної діяльності (Кононець, 2023).

На підставі вивчення наукових праць (М. Безкровний, Л. Дашутіна, З. Рябова, С. Семенюк та ін.) пропонуємо класифікацію освітнього консалтингу за методом надання консалтингових послуг (рис. 3):

- ✓ *процесне консультування* (індивідуальне консультування учасників освітнього процесу);
- ✓ *експертне консультування* (стратегічне планування розвитку закладу освіти, аудит, медіа-аудит, управління закладами освіти, управління проектами, моніторинг якості освіти тощо);
- ✓ *навчальне консультування* (тренінги, майстер-класи, семінари для учасників освітнього процесу тощо);
- ✓ *наукове консультування* (розвиток науково-дослідницького напрямку роботи закладу освіти, розробка наукових концепцій та дидактичних моделей, моделювання науково-педагогічних досліджень, наукове консультування магістрантів, аспірантів, докторантів тощо).



Рис. 3. Класифікація освітнього консалтингу

Разом із тим, вивчення наукового доробку вчених дає змогу виділити низку ключових функцій, які визначають практичне значення освітнього консалтингу та вплив на розвиток системи освіти:

- *Соціальна функція* передбачає сприяння гармонійному розвитку суспільства через інтеграцію інтелектуального, наукового, технологічного та кадрового потенціалу. Консалтинг забезпечує підтримку освітніх стратегій, формування особистісних орієнтирів, професійного спрямування та сталого розвитку суспільства.
- *Управлінська функція* реалізується через розробку механізмів ефективного управління в освіті, оптимізацію управлінських рішень та забезпечення сталого функціонування освітньої інфраструктури.
- *Комунікативна функція* спрямована на налагодження продуктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, зокрема між закладами освіти, освітніми установами, державними органами, бізнесом та іншими стейкхолдерами.

- *Гносеологічна функція* пов'язана з вивченням закономірностей розвитку освітньої системи, що дозволяє формувати науково обґрунтовані рекомендації для її вдосконалення.
- *Практично-прикладна функція* зосереджується на розробці конкретних заходів щодо вдосконалення освітніх процесів, підвищення їхньої ефективності та прийняття оптимальних управлінських рішень.
- *Посередницька функція* охоплює допомогу у встановленні партнерських зв'язків між закладами освіти, організаціями, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами.
- *Дидактична функція* передбачає розробку та реалізацію освітніх програм у закладах вищої освіти, а також семінарів, тренінгів, воркшопів, майстер-класів та інших заходів, спрямованих на професійний розвиток педагогічних кадрів та освітніх управлінців.
- *Інноваційно-впроваджувальна функція* пов'язана з розробкою та імплементацією новітніх освітніх технологій, методик та інструментів в освітній процес.
- *Прогностична функція* спрямована на аналіз і передбачення майбутніх тенденцій у сфері освіти, що дозволяє розробляти стратегічні плани розвитку освітньої системи.
- *Експертна функція* включає оцінювання якості освітньої діяльності, проведення аудитів та експертиз з метою вдосконалення стандартів освіти й підвищення її ефективності.

Як можна спостерігати, освітній консалтинг відіграє важливу роль у забезпеченні якісного розвитку освітньої системи, сприяє прийняттю обґрунтованих рішень та впровадженню інноваційних підходів до навчання й управління освітою та має бути, на наше глибоке переконання, обов'язковим складником професійної підготовки магістрів освітніх наук.

Методологічна основа освітнього консалтингу у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук визначається сукупністю підходів, які забезпечують його системність, ефективність та відповідність сучасним вимогам освітнього процесу у педагогічному університеті (рис. 4):



Рис. 4. Методологічна основа освітнього консалтингу у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук

Системний підхід (Я. Чепуренко та ін.) передбачає розгляд освітнього консалтингу як складного явища, що функціонує у взаємозв'язку з іншими компонентами професійної підготовки магістрів. У межах цього підходу консалтингова діяльність розглядається як багаторівнева система, яка включає:

- *суб'єкт-суб'єктні відносини* (консультант – здобувач освіти);

- *інституційну структуру* (заклад вищої освіти, центри кар'єрного розвитку, науково-методичні відділи);
- *методи, засоби та технології* освітнього консалтингу;
- *цільові орієнтири*, які визначаються стратегічними завданнями підготовки фахівців у галузі освіти.

Системний підхід дозволяє визначити місце та роль освітнього консалтингу в загальному процесі професійного розвитку майбутніх магістрів освітніх наук, забезпечити його інтеграцію в освітній процес та побудову ефективних консультативних програм.

Компетентнісний підхід (М. Гриньова, Н. Кононец та ін) передбачає орієнтацію освітнього консалтингу на розвиток у майбутніх магістрів освітніх наук професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, організації освітнього процесу, освітнього менеджменту та науково-дослідної роботи.

У цьому контексті освітній консалтинг сприяє:

- формуванню аналітичного мислення у майбутніх магістрів освітніх наук та здатності до самостійного розв'язання професійних проблем;
- розвитку у майбутніх магістрів освітніх наук навичок критичного оцінювання освітніх інновацій;
- удосконаленню комунікативної та управлінської компетентності майбутніх магістрів освітніх наук;
- забезпеченню готовності майбутніх магістрів освітніх наук до використання сучасних цифрових технологій у сфері освіти.

Разом із тим, компетентнісний підхід сприяє персоналізації консалтингової діяльності, орієнтації на реальні потреби здобувачів освіти та їхню майбутню професійну діяльність.

Згідно з **діяльнісним підходом** (С. Макаренко, Г. Кравченко та ін.), освітній консалтинг розглядається як процес активної взаємодії консультанта та

здобувача освіти, спрямований на розвиток та розширення меж професійної діяльності майбутнього магістра освітніх наук.

Реалізаційні механізми цього підходу включають:

- введення до освітніх програм підготовки магістрів освітніх наук навчальної дисципліни «Освітній консалтинг», котра сприятиме безпосередньо підготовці магістрантів до консалтингової діяльності;
- залучення магістрантів до активних форм консалтингової роботи (кейс-стаді, тренінги, симуляційні вправи, розв’язання реальних професійних завдань);
- формування навичок самостійного ухвалення рішень та розробки освітніх проектів;
- розвиток здатності до рефлексії та самовдосконалення у професійній діяльності.

У такий спосіб діяльнісний підхід забезпечує зв’язок освітнього консалтингу з реальними потребами ринку праці та освітнього середовища, формує у магістрантів навички практичного застосування здобутих знань.

Особистісно-орієнтований підхід (В. Байдулін, Н. Ваніна, Н. Славіна, В. Хоменко та ін.) базується на принципах індивідуалізації та суб’єкт-суб’єктної взаємодії, що передбачає врахування особистісних потреб, інтересів, рівня підготовки та професійного досвіду майбутніх магістрів освітніх наук.

Основні реалізаційні механізми особистісно-орієнтованого підходу в освітньому консалтингу передбачають:

- створення умов для самореалізації магістрантів у процесі консалтингової взаємодії;
- використання індивідуальних траєкторій професійного розвитку майбутніх магістрів освітніх наук;
- підтримка ініціативності, креативності та самостійності у навчальній і науковій діяльності;

- застосування комп'ютерно-орієнтованих методів консультування в освітньому процесі.

Водночас, реалізація цього підходу сприяє створенню комфортного психологічного середовища для освітнього консалтингу, що стимулює професійний розвиток і мотивацію до навчання (Славіна, 2022).

Технологічний підхід (В. Драгунова, І. Іщенко, К. Краус та ін.) враховує, що в умовах цифровізації освіти освітній консалтинг набуває нових форм завдяки використанню сучасних технологій, що у свою чергу дозволяє зробити його доступним, інтерактивним та ефективним.

Реалізаційними механізмами цього підходу ми вбачаємо:

- використання електронних освітніх платформ та дистанційного консалтингу;
- впровадження технологій змішаного навчання та онлайн-менторства;
- застосування цифрових ресурсів для аналізу та оцінювання освітніх процесів.

Цілком очевидно, що саме технологічний підхід дозволяє підвищити ефективність освітнього консалтингу, зробити його більш гнучким та адаптованим до потреб здобувачів освіти.

З огляду на вище зазначене, у закладі вищої освіти під час підготовки магістрів освітніх наук доцільно використовувати й розробляти інформаційно-консультаційні технології, які будуть ефективними під час магістерської підготовки (Кононець, 2023). До цих технологій відносимо такі, як: технологія співробітництва закладів вищої освіти та наукових установ, технологія онлайн-консультування, технологія освітнього коучингу, технологія педагогічних майстерень, технологія «Цифрові освітні ресурси», технологія інформаційних днів/тижнів, технологія освітнього коворкінгу (рис. 5).



Рис. 5. Інформаційно-консультаційні технології у системі підготовки магістрів освітніх наук

Разом із тим, з метою набуття навичок ефективного освітнього консультування майбутнім магістрам освітніх наук варто розпочати з алгоритму дослідження діяльності закладу вищої освіти:

- визначити потреби команди закладу вищої освіти (шляхом особистісного спілкування, глибинних інтерв'ю, групових зустрічей, опитувань тощо);
- провести аналіз діяльності закладу вищої освіти, контингенту здобувачів освіти та їх потреб, спільно з командою виділити пріоритетні завдання;
- провести аналіз стану професійної діяльності членів команди на основі факторно-критеріального моделювання;
- сприяти пролонгованому підвищенню кваліфікації, участі членів команди у діяльності професійних організацій, груп та ін.

- з'ясувати стан та потреби кожного, за можливості, організувати надання допомоги (методичної, психологічної тощо);
- залучити команду до командного виконання завдань (ротаційні проєктні групи), узгодити можливість виконання поставлених завдань
- організувати проєктне навчання для усіх учасників освітнього процесу (опанування здобувачами змісту освіти з використанням методу проєкту; опанування педагогами основ проєктної діяльності, ініціювання освітніх проєктів, подання на гранти).
- запровадити контекстні групові зустрічі: командні тренінги, проєктну роботу з будь-якого напрямку, проведення фідбеку тощо
- забезпечити стабільність презентаційної діяльності закладу вищої освіти, зокрема, у Всемережі.
- забезпечити постійне інформування громадськості про успішну діяльність закладу вищої освіти, його команди, усіх учасників освітнього процесу.

Запропонований алгоритм, на нашу думку, варто включити у змістовий компонент технологій педагогічних майстерень та освітнього коучингу.

Ресурсно-орієнтований підхід (В. Жамардій, О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мокляк та ін.) до освітнього консалтингу базується на концепції ефективного використання різних видів ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук. У цьому контексті ресурс трактується як сукупність матеріальних, нематеріальних, когнітивних та соціальних можливостей, які можуть бути залучені для оптимізації навчальної та професійної діяльності магістрантів.

Реалізація цього підходу передбачає:

- ідентифікацію та мобілізацію ресурсів (здібностей і компетентностей магістрантів, освітньо-інформаційних платформ, кадрового потенціалу);

- розвиток ресурсної автономії магістрантів (здатності до самостійного вирішення професійних завдань, управління освітнім процесом і самонавчання);
- інтеграцію ресурсного потенціалу освітнього середовища університету (використання ресурсної бази університету, партнерських зв'язків, технологічних інструментів тощо);

Виходячи із важливості вказаних реалізаційних механізмів, ресурсно-орієнтований підхід передбачає аналіз та ефективне використання наступних видів ресурсів у процесі освітнього консалтингу (рис. 6):

1. Когнітивні ресурси	2. Особистісні ресурси	3. Соціальні ресурси	4. Технологічні ресурси	5. Організаційні ресурси
•Професійні знання, навички та компетенції магістрантів; •Освітньо-методичні матеріали, електронні бібліотеки, наукові бази даних; •Доступ до наукових досліджень та сучасних освітніх концепцій.	•Мотиваційний потенціал здобувачів освіти; •Рівень креативності, здатності до самоорганізації та управління власною кар'єрою; •Рефлексивні здібності та психологічна стійкість.	•Взаємодія з консультантами, менторами, викладачами та колегами; •Професійні спільноти, асоціації, освітні платформи для обміну досвідом; •Соціальні зв'язки з потенційними роботодавцями, стейкхолдерами освіти.	•Використання цифрових освітніх технологій (Moodle, Zoom, Google Classroom); •Інструменти віртуальної та доповненої реальності для освітніх цілей; •Аналітичні сервіси для моніторингу освітнього процесу та оцінки компетентностей	•Інституційна підтримка освітніх установ (центри кар'єрного розвитку, науково-методичні відділи); •Освітні проекти та грантові програми для професійного зростання; •Доступ до міжнародних освітніх програм, стажувань, партнерських ініціатив.

Рис. 6. Види ресурсів у процесі освітнього консалтингу

У відповідності до ресурсно-орієнтованого підходу, освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук передбачає насамперед:

- ресурсний аудит магістрантів – діагностика їхніх освітніх, особистісних, соціальних та технологічних можливостей;
- розвиток саморефлексії та самоменеджменту – навчання магістрантів методам управління власними ресурсами;

- індивідуалізація консалтингових стратегій – підбір освітніх компонентів (обов'язкових, вибіркових, курсів для неформальної освіти), форм і методів консультування відповідно до потреб магістрантів;
- інтеграція технологічних ресурсів – активне використання цифрових платформ для гнучкого консультування;
- розширення партнерської взаємодії – залучення роботодавців, науковців, експертів до консалтингової діяльності.

Вочевидь, запровадження ресурсно-орієнтованого підходу до освітнього консалтингу у професійній підготовці магістрів освітніх наук сприяє:

- підвищенню ефективності освітнього процесу завдяки раціональному використанню ресурсів;
- зміцненню самостійності та автономності магістрантів у професійному розвитку;
- оптимізації освітніх стратегій через персоналізований підхід до консультування;
- формуванню інноваційного мислення та готовності до безперервного навчання у відповідності до концепції ресурсно-орієнтованого навчання.

Багаторічне упровадження ресурсно-орієнтованого навчання на практиці зумовило можливість сформулювати **Закон Н-О** (рис. 7).

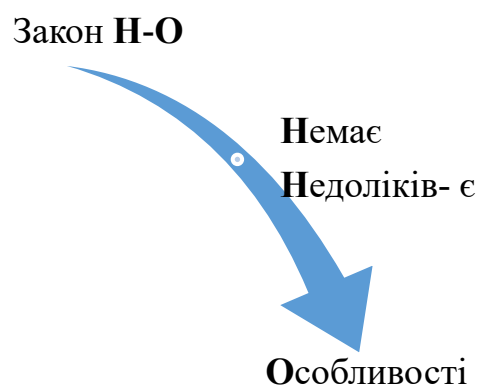


Рис. 7. Суть Закону «Н-О»

Закон Н-О – дієвий закон, який діє у педагогіці, дидактиці, методиці професійної освіти, у процесі професійного розвитку. Аби зрозуміти цей закон, рекомендуємо орієнтуватися на ключові його постулати:

Немає Недоліків – є Особливості.

Не шукай Недоліки – вивчай і використовуй Особливості.

Не концентруйся на Негативі – адаптуй Особливості до Обставин.

Закон Н-О скеровує нашу думку на усвідомлення того, що в існуючих формах, методах, засобах, технологіях навчання немає недоліків, а є особливості, які підходять/не зовсім підходять до певних умов, тож їх варто адаптувати до розмаїття умов і реальності освітнього процесу у закладі освіти, використовувати на повну потужність їхні ресурси задля реалізації мети і досягнення позитивного результату (Кононець, 2024).

Також Закон Н-О є ефективним і дієвим в освітньому консалтингу, оскільки він спрямований на переосмислення підходу до навчання, розвитку та професійної діяльності.

Освітній консалтинг передбачає не просто аналіз проблем і недоліків, а їх конструктивне вирішення через потенціал особистості, педагогічних методик та організаційних умов. Відтак, опановуючи мистецтво освітнього консалтингу, майбутнім магістрам освітніх наук варто орієнтуватися на Закон Н-О, котрий пропонує:

- Змінити фокус із дефіцитного мислення на ресурсне. Замість того щоб виправляти «проблеми» учня, студента чи педагога, варто зрозуміти їхні особливості та знайти ефективні способи роботи з ними.
- Використовувати індивідуальний підхід. Кожен педагог, учень, студент, заклад освіти має власні характеристики, які слід розглядати як можливості для адаптації та розвитку, а не як перешкоди.
- Розвивати гнучкість мислення. Консультант має не просто оцінювати ситуацію за загальними критеріями, а допомагати

адаптуватися до реальних обставин, підбирати ефективні стратегії викладання чи навчання.

Разом із тим, магістрантам варто акцентувати увагу, що, застосовуючи цей закон, освітній консалтинг окреслює орієнтири майбутньої професійної консалтингової діяльності:

- у роботі з викладачами – допомагати розвивати сильні сторони педагогічної діяльності, знаходити індивідуальні методики замість сліпого копіювання «правильних» моделей;
- у роботі з учнями чи студентами – сприяти усвідомленню власних особливостей навчання та використанню їх для досягнення результату (наприклад, якщо студенту важко сприймати текст – використати аудіо або візуалізацію тощо);
- у розробці освітніх програм та дидактичних ресурсів – створювати їх так, щоб вони відповідали реальним потребам цільової аудиторії, а не загальним шаблонам.

Як бачимо, Закон Н-О є надзвичайно важливим для освітнього консалтингу, адже він не лише усуває бар'єри у навчанні, але й допомагає знайти найкращі підходи для розвитку як окремих особистостей, так і закладів освіти.

Власна практика переконує, що ресурсно-орієнтований підхід до організації освітнього процесу підвищує його ефективність, а отже, й застосування його до освітнього консалтингу є ефективною методологічною основою для професійної підготовки магістрів освітніх наук. Його реалізація забезпечує цілісне використання наявного ресурсного потенціалу, сприяє формуванню самостійних, компетентних і конкурентоспроможних фахівців. Поєднання когнітивних, особистісних, соціальних, технологічних та організаційних ресурсів у процесі консалтингу створює сприятливі умови для розвитку професійної майстерності майбутніх освітян та їхньої адаптації до викликів сучасного освітнього середовища.

Стейкгольдерський підхід (З. Рябова та ін.) до освітнього консалтингу передбачає врахування інтересів широкого кола суб'єктів, зацікавлених у розвитку освітньої системи, включаючи:

- заклади вищої освіти та наукові установи,
- органи державного управління та місцевого самоврядування,
- роботодавців та представників бізнес-середовища,
- громадські організації,
- здобувачів вищої освіти, випускників та їхніх родин.

Ключовим аспектом застосування цього підходу є розуміння того, що ефективність освітнього консалтингу залежить від синергії, паритетної взаємодії між усіма стейкгольдерами, їхнього залучення до процесу прийняття рішень та розробки стратегічних напрямів розвитку закладу вищої освіти та галузі освіти загалом. Вочевидь, можемо виокремити функції стейкгольдерського підходу до освітнього консалтингу у процесі підготовки магістрів освітніх наук:

- аналітико-діагностична функція – забезпечує комплексний аналіз стану підготовки магістрів освітніх наук на основі оцінки потреб та запитів стейкгольдерів;
- прогностична функція – передбачає прогнозування розвитку освітньої сфери загалом та освітньої програми зокрема з урахуванням змін у соціально-економічному середовищі, потреб ринку праці, інноваційних тенденцій та освітніх трендів;
- комунікаційна функція – сприяє встановленню ефективної взаємодії між університетами, освітніми установами та іншими зацікавленими сторонами через консультації, партнерські програми, форуми, конференції тощо;
- коригувальна функція – орієнтована на адаптацію освітніх програм підготовки магістрів освітніх наук відповідно до зворотного зв'язку від стейкгольдерів, що дозволяє підвищити їхню актуальність та ефективність;

- інноваційно-впроваджувальна – сприяє залученню передових практик і технологій у процес професійної підготовки майбутніх освітян, розробці нових методологічних підходів і навчальних стратегій.

З огляду на це, реалізація стейкхолдерського підходу в освітньому консалтингу передбачає використання таких механізмів:

- проведення регулярних консультаційних зустрічей із представниками ринку праці, освітніх та наукових установ;
- залучення стейкхолдерів до розробки та експертизи освітніх програм;
- організація професійних стажувань і практичної підготовки в межах співпраці з бізнесом та державними установами;
- створення платформ для обміну досвідом між викладачами, студентами та роботодавцями.

Вочевидь, стейкхолдерський підхід до освітнього консалтингу дозволяє підвищити якість професійної підготовки магістрів освітніх наук, забезпечуючи її відповідність сучасним вимогам і тенденціям розвитку суспільства та економіки. Інтеграція цього підходу з іншими вище згаданими підходами сприяє не лише удосконаленню освітнього процесу, але й формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в освітньому середовищі.

Попри таку багатоаспектність і розмаїття підходів до освітнього консалтингу у процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук, не можемо не виокремити **комплексний підхід**, котрий передбачає системне поєднання різних наукових підходів (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський), методів і засобів організації консультативної взаємодії з метою забезпечення максимальної ефективності професійної підготовки

магістрантів. Він спрямований на всебічний розвиток компетентностей майбутніх магістрів освітніх наук, зокрема:

- аналітико-дослідницьких (уміння аналізувати освітні процеси, здійснювати наукові дослідження);
- комунікативних (розвиток навичок взаємодії в освітньому середовищі, ведення переговорів, організації командної роботи);
- організаційно-управлінських (підготовка до освітнього менеджменту, прийняття стратегічних рішень, вирішення конфліктних ситуацій);
- технологічних (володіння сучасними цифровими інструментами, методами дистанційного навчання та електронного консультування);

Застосування комплексного підходу дозволяє інтегрувати різні форми і методи консалтингу, забезпечуючи гнучкість і варіативність освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Таким чином, послуговуючись комплексним підходом до освітнього консалтингу у процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук, можемо виокремити низку таких організаційно-педагогічних умов:

1) Системна організація консалтингового процесу у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук

Освітній консалтинг має бути інтегрованим у систему професійної підготовки магістрів освітніх наук і включати:

- індивідуальні та групові консультації з питань професійного розвитку, методології наукових досліджень, педагогічної діяльності;
- кар'єрне консультування, що сприяє адаптації магістрантів до ринку праці та їхній конкурентоспроможності;
- психолого-педагогічний супровід для підтримки особистісного та професійного розвитку здобувачів освіти.

2) Інтеграція методологічних підходів до освітнього консалтингу (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський підходи)

Комплексний підхід передбачає одночасне використання різних методологічних засад освітнього консалтингу, що у підсумку уможливорює глибше розглядати саме поняття й суть освітнього консалтингу, його види, функції та технології; орієнтуватися на формування професійних компетентностей; урахувати індивідуальні потреби і запити магістрантів; використовувати сучасні цифрові інструменти у консалтинговій діяльності; активно залучати стейкхолдерський потенціал тощо.

3 Використання різних форматів освітнього консалтингу при роботі з магістрантами

Комплексний підхід передбачає застосування широкого спектра методів і форматів консультування, зокрема:

- традиційні консультації (очного або дистанційного формату);
- менторство і тьюторство (довготривала взаємодія наставника і магістранта);
- тренінгові програми, вебінари та семінари (інтерактивне навчання і формування практичних навичок);
- онлайн-консультування (використання вебінарів, чат-ботів, віртуальних платформ для консалтингу, дистанційних консалт-курсів).

Поєднання різних методів та інструментів консалтингу дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки магістрантів та адаптувати її до сучасних вимог освітньої сфери.

Як приклад, можемо навести дистанційні консалт-курси «Розвиток та саморозвиток творчого потенціалу вчителя-дослідника», розроблені Н. Білик. Вони являють собою інноваційну модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які претендують на присвоєння вищої кваліфікаційної категорії. Основною метою цих курсів є процес трансформації інформації у цілісні знання,

що відбувається в умовах співпраці науковців у сфері освіти та педагогічних практиків. Водночас особлива увага приділяється розвитку й саморозвитку творчого потенціалу вчителя-дослідника. Концептуальним аспектом програми є врахування природних та психофізіологічних особливостей педагогів, що забезпечується шляхом інтеграції зазначених курсів у регіональну систему підвищення кваліфікації незалежно від спеціалізації педагогічних працівників. Практичним елементом програми є моделювання міжособистісної взаємодії, у межах якого слухачі курсів набувають навичок координації власної діяльності, рефлексії та особистісної трансформації. Це створює сприятливі умови для формування педагогічної майстерності, підвищення рівня професійної компетентності та розвитку адаптивності у педагогічному процесі (Білик, 2016).

4) Використання цифрових технологій для оптимізації консалтингової діяльності

Ураховуючи те, що цифровізація освіти суттєво впливає на організацію освітнього консалтингу, комплексний підхід передбачає активне використання таких інструментів, як:

- платформи дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Coursera);
- онлайн-консультації через відеозв'язок (Zoom, Microsoft Teams);
- штучний інтелект та аналітичні інструменти для оцінки освітніх досягнень і прогнозування траєкторій професійного розвитку.

У такий спосіб застосування комплексного підходу до освітнього консалтингу у професійній підготовці магістрів освітніх наук сприяє:

- формуванню глибоких професійних знань та здатності до їх застосування у практичній діяльності;
- розвитку автономії та самостійності у навчальній і професійній діяльності;
- підвищенню рівня кар'єрної адаптації та готовності до професійного зростання;

– оптимізації освітнього процесу через використання сучасних технологій та інноваційних підходів до консультування.

У підсумку, комплексний підхід до освітнього консалтингу забезпечує всебічний розвиток професійних компетентностей магістрів освітніх наук, сприяє адаптації навчального процесу до сучасних вимог освіти та ринку праці. Його реалізація ґрунтується на поєднанні різних методологічних підходів, використанні інноваційних технологій, індивідуалізації освітньої взаємодії та залученні різних форматів консалтингової діяльності. Такий підхід створює умови для ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного самовдосконалення та успішної діяльності в освітньому середовищі.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що освітній консалтинг є невід'ємною складовою професійної підготовки магістрів освітніх наук, оскільки сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку фахових компетентностей здобувачів вищої освіти та їхній адаптації до сучасних викликів педагогічної діяльності. Його ефективність також визначається низкою **принципів**, що забезпечують системність, науковість та практичну значущість процесу освітнього консультування.

1. Принцип науковості. Освітній консалтинг ґрунтується на сучасних наукових дослідженнях у галузі педагогіки, психології, андрагогіки та менеджменту освіти. Консультативна діяльність має відповідати принципам доказовості, емпіричної перевіреності та відповідності актуальним теоріям навчання і розвитку особистості.

2. Принцип індивідуалізації. Консалтингова підтримка має враховувати особистісні та професійні особливості здобувачів магістерського рівня освіти. Важливо застосовувати диференційований підхід до кожного студента, враховуючи його освітні запити, мотивацію, рівень підготовки та професійні інтереси.

3. *Принцип практико-орієнтованості.* Однією з ключових функцій освітнього консалтингу є забезпечення інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом. У процесі консультування магістри освітніх наук мають отримувати інструменти та методи, які сприятимуть розв'язанню реальних освітніх проблем, удосконаленню професійних навичок і компетентностей.

4. *Принцип безперервності.* Професійна підготовка магістрів освітніх наук потребує системного підходу до освітнього консалтингу, що передбачає його здійснення протягом усього періоду навчання та навіть після завершення освітньої програми. Це сприяє формуванню культури професійного саморозвитку та навчання впродовж життя.

5. *Принцип інтегративності.* Освітній консалтинг має поєднувати різні напрями знань – педагогіку, психологію, управління освітою, інформаційні технології, методологію наукових досліджень тощо. Це забезпечує комплексний підхід до підготовки майбутніх фахівців у галузі освітніх наук.

6. *Принцип партнерської взаємодії.* Консалтинговий процес передбачає не лише трансляцію знань від консультанта до магістра, а й активний діалог, взаємодію, спільне вироблення стратегій професійного розвитку. Важливою є роль наставництва, тьюторства та коучингу як ефективних форм освітнього консалтингу.

7. *Принцип цифровізації.* В умовах цифровізації освіти важливим є застосування сучасних технологій у процесі освітнього консалтингу. Використання онлайн-платформ, цифрових ресурсів, штучного інтелекту, дистанційних консультацій сприяє доступності та ефективності навчання магістрантів.

8. *Принцип самоорганізації та рефлексії.* Майбутні магістри освітніх наук мають не лише отримувати консультативну підтримку, а й навчатися самостійно аналізувати власний професійний розвиток, здійснювати рефлексію освітньої діяльності, формувати індивідуальну траєкторію навчання та кар'єрного зростання.

Висновки. Резюмуючи, зазначимо, що методологічні підходи (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський, комплексний) до освітнього консалтингу визначають його концептуальні засади та практичну реалізацію у процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук. Їх комплексне застосування забезпечує системність, практико-орієнтованість та індивідуалізацію консалтингової взаємодії, що сприяє розвитку професійної компетентності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців у сфері освіти.

Водночас, реалізація принципів науковості, індивідуалізації, практико-орієнтованості, безперервності, інтегративності, партнерської взаємодії, цифровізації, самоорганізації та рефлексії у процесі освітнього консалтингу сприяє ефективній підготовці магістрів освітніх наук, забезпечує розвиток їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці. Застосування індивідуалізованих, практико-орієнтованих і технологічно розвинених підходів до консультування дозволяє адаптувати систему підготовки майбутніх магістрів освітніх наук до сучасних вимог освітньої сфери та суспільства загалом.

Література

1. Білик Н. І. Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 657 с.
2. Боднар О., Івасів О. Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. Вісник Львівського університету. *Серія педагогічна*. 2019. № 34. С. 3-12.
3. Борова Т. А., Рябова З. В., Кравченко Г. Ю., Почуєва О. О. Педагогічний консалтинг: навч. посібник. Луцьк: Терен, 2019.
4. Гриньова М.В., Кононець Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового

ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.

5. Дашутіна Л. О. Сутність консалтингу та його місце у сфері послуг. *Економіка, менеджмент та аудит : сучасні проблеми, перспективи та напрями розвитку : матеріали Міжнар. нау.-практ. Конф.*, (м. Львів, 2019 р.). Львів : ГО «Львівська економічна фундація», 2019. С.145-148.

6. Драгунова В. Технологія проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності. *Неперервна професійна освіта*. 2023. № 2(8). С. 21-29.

7. Кононець Н. В. Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкхолдерського підходу: педагогіка партнерства. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.) / За заг.ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024.С. 348-350.

8. Кононець Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання (resource-based learning): Закон «Н-О». *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 63-67.

9. Кононець Н.В. Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–15 листоп. 2023 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. № 24. С. 21-25.

10. Кононець Н.В. Технологія коворкінгу під час організації освітнього процесу в умовах пандемії. *Світові виклики сучасній освіті: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* / гол. ред.: Осадченко І. І. Умань: Громадська

організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2022. С. 47-51.

11. Консультування здобувачів професійної освіти з молодіжного підприємництва для повоєнного відновлення економіки України: методичний посібник. / Закатнов Д. О. (ред.), Байдулін В. Б., Ваніна Н. М., Гриценко І. А., Єршова Л. М., Закатнов Д. О., Савченко М. О. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. 167 с.

12. Кравченко Г., Почуєва О. Особливості змісту навчальної дисципліни "Педагогічний консалтинг" у підготовці студентів за магістерськими програмами. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3. С. 25-32.

13. Краус К.М., Краус Н.М., Іщенко І.С. Освіта та суспільство: цифрова ідентифікація людини: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп, 2023. 208 с.

14. Макаренко С. І. Теоретичне обґрунтування основ освітнього консалтингу як актуальної форми науково-методичного супроводу. *Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference Social and Economic Aspects of Education in Modern Society* (May 25, 2019, Warsaw, Poland). Warsaw, 2019. С. 15-20.

15. Основи управлінського консультування: навч. посіб. / Б. Г. Шелегеда, О. М. Шарнопольська, Л. М. Василюшина. Донецьк: ТОВ „ВРА „Епіцентр”, 2013. 188 с.

16. Рябова З.В. Освітній консалтинг в управлінні закладом освіти в умовах невизначеності. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України (29 квітня, 17-20 березня 2022 р.)* / Інститут професійної освіти НАПН України; за ред. В.О. Радкевич. Київ : ІПО НАПН України, 2022. С. 221-224.

17. Саяк В.І. Зміст освітнього курсу «Технології консультування в освіті» для підготовки магістрів галузі освіти. *Цифровий репозитарій*

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2022. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38528>

18. Семенюк С. Освітній консалтинг: перспективи розвитку в Україні. 2023. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60788398.pdf>

19. Скрипник Л. М. Сутність та особливості консалтингу в сучасній освітній діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2021. № 2. С. 34-41.

20. Славіна Н.С. Психологічне консультування : навчально-методичний посібник. Видання третє, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2022. 180 с.

21. Стяглик Н. І. Технологія навчального консультування студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів. автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2013. 20 с.

22. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

23. Управлінський консалтинг: підручник / М. Ф. Безкровний та ін. Київ: Ліра-К, 2015. 336 с.

24. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика управління освітою*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 149–152.

25. Чепуренко Я. Системний підхід до консалтингової діяльності в освіті. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження: збірник наукових праць*. Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. Вип. 1. К. : Ореол-Сервіс, 2020. С. 134-140.

26. Щербина Д.В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської

підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 446- 482.

27. Grynyov R., Boiarynova I., Tsarova Y., Storozhuk V., Berbets V. Consulting activities in the modern educational space: necessity or a fad? *Amazonia Investiga*. 2024. №13(84). P. 97-117.

28. Kononets N. Resource-based learning in higher school within the continuous education. *Scientific Collection «InterConf», (91): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation»* (December 11-12, 2021). Oslo, Norway: Dagens næringsliv forlag, 2021. P. 110–113.

29. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference “Innovative development of science, technology and education”* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244-249.

30. Kononets N., Grynova M., Zhamardiy V., Mamon O., Liulka H. Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*. 2020. Vol. 9 (12). Pp.50–60.

31. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

32. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. Vol. 12(3). P. 165–175.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3175>

**ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА
«ЦИФРОВІЗАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ» У ПРОЦЕСІ РЕСУРСНО-
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Анотація. У статті запропоновано та схарактеризовано методологічні підходи до розробки змісту освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, а також побудови дидактичної системи її реалізації (студентоцентрований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний); розкрито дидактичну тріаду «знання, уміння, навички» як очікувані результати навчання дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності»; визначено поняття «цифрова компетентність майбутнього педагога» та її компоненти (когнітивно-інформаційний, комп'ютерно-технологічний, процесуально-аналітичний, організаційно-комунікативний); схарактеризовано технологію розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності», яка складається з шести етапів (1. Визначення цілей та завдань дисципліни, 2. Визначення змісту навчальної дисципліни, 3. Методологія викладання дисципліни, 4. Оцінювання результатів навчання, 5. Використання цифрових ресурсів у навчанні, 6. Практична спрямованість дисципліни); розроблено дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті, яка складається з 4 підсистем: методологічно-цільової, змістово-методичної, інформаційно-технологічної, контрольної-результативної.

Ключові слова: дидактична система, цифровізація, вища школа, освітня програма, освітній компонент, технологія, цифрові технології, професійна діяльність, цифрова компетентність, ресурсно-орієнтоване навчання

Цифрова трансформація суспільства кардинально змінює освітній процес, що потребує від педагогів нових компетенцій у сфері цифровізації. У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення ефективної дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності», яка дозволяє сформувати у студентів педагогічних університетів навички використання цифрових технологій у навчанні та професійній діяльності. Одним із перспективних підходів до її реалізації є ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) як студентоцентрована освітня парадигма, що передбачає інтеграцію різних ресурсів, цифрових технологій для підвищення ефективності цифровізованого освітнього процесу та формування готовності до професійної діяльності у цифровому соціумі.

Актуальність упровадження дидактичної системи освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у педагогічному університеті обумовлена кількома ключовими чинниками: глобальна цифровізація освіти, оскільки сучасні освітні технології (LMS-платформи, адаптивне навчання, онлайн-курси, штучний інтелект) вимагають від майбутніх педагогів володіння цифровими навичками та вміння працювати в умовах змішаного та дистанційного навчання; нові вимоги до професійної компетентності педагога, що актуалізує використання цифрових освітніх ресурсів (MOOC, Google Classroom, Moodle, EdX, Coursera), впровадження інтерактивних методів навчання (VR/AR, симуляції, гейміфікація, кейс-метод), організацію дистанційного навчання та різних моделей змішаного навчання; перехід до РОН, оскільки РОН спрямоване на використання цифрових, методичних, інформаційних та кадрових ресурсів для підвищення якості освіти, що сприяє індивідуалізації навчального процесу та формуванню у студентів навичок

самостійного пошуку інформації та її критичного аналізу; виклики пандемії COVID-19, війни та розвиток дистанційної освіти, котрі продемонстрували необхідність гнучкої організації освітнього процесу, здатності до швидкої адаптації до цифрових форматів навчання та ефективного використання онлайн-інструментів у викладанні. Відтак, реалізація освітньо-професійних програм у педагогічних університетах є актуальною науково-педагогічною проблемою, що визначається взаємодією вище згаданих чинників. Для ефективної підготовки майбутніх фахівців необхідно інтегрувати сучасні цифрові технології, інноваційні педагогічні методи та глобальні освітні стандарти, забезпечуючи відповідність випускників вимогам ринку праці. Водночас, у сучасному світі цифрові технології відіграють ключову роль у трансформації освітнього процесу, освітньому менеджменті, педагогічній взаємодії й комунікації та прийнятті ефективних рішень в освіті. Саме тому дисципліна «Цифровізація у професійній діяльності» стає критично важливою у підготовці майбутніх педагогів та освітніх менеджерів. З огляду на вище зазначене, важливим завданням є проєктування змісту освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності», а також побудови дидактичної системи її реалізації.

Мета статті: розробити дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті.

Дидактична система реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі підготовки студентів педагогічного університету побудована на концепції студентоцентрованого навчання, основу якого складає *студентоцентрований підхід* (В. Глікман, І. Дідук, І. Завгородній, В. Капустник, І. Лещина, В. Марковський, С. Нестуля, Н. Сосницька та ін.), а також на інших, не менш важливих, методологічних підходах: *компетентнісному, технологічному, модульному, інтегративному та системному*.

Студентоцентризований підхід у викладанні освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» передбачає акцент на активну роль студентів у навчальному процесі, розвиток їхньої самостійності, критичного мислення та практичних цифрових навичок.

Основними принципами студентоцентризованого підходу у контексті ресурсно-орієнтованого навчання є (рис. 1):

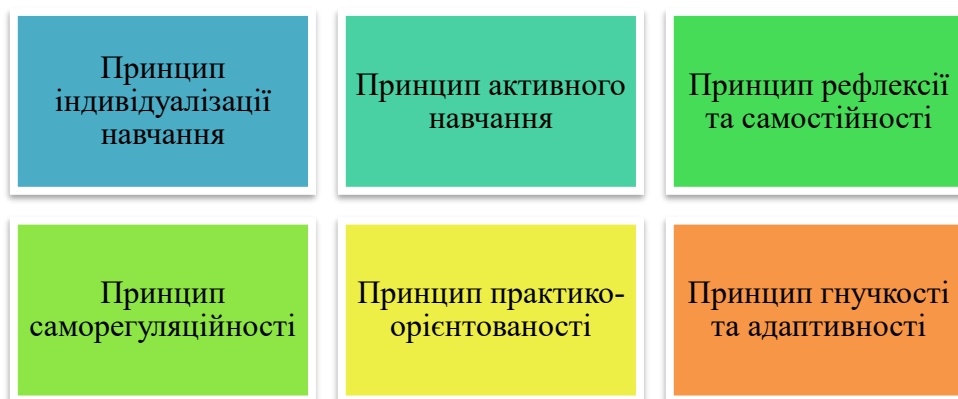


Рис. 1. Принципи студентоцентризованого підходу у контексті ресурсно-орієнтованого навчання

Принцип індивідуалізації навчання передбачає адаптацію змісту та методів навчання до рівня підготовки, потреб і професійних інтересів студентів.

Принцип активного навчання зорієнтований на використання інтерактивних методів (проєктне навчання, кейс-методи, моделювання професійних ситуацій) для формування практичних навичок цифрової грамотності.

Принцип рефлексії та самостійності передбачає сприяння розвитку навичок самонавчання через виконання індивідуальних і групових завдань у цифровому середовищі.

Принцип саморегуляційності акцентує увагу на застосування у процесі навчання різних технік саморегуляції навчальної діяльності та майбутньої професійної діяльності.

Принцип практико-орієнтованості передбачає інтеграцію цифрових технологій у конкретні професійні завдання, що дозволяє студентам безпосередньо застосовувати отримані знання у майбутній професійній діяльності.

Принцип гнучкості та адаптивності спрямований на використання онлайн-платформ, дистанційного та змішаного навчання, що дозволяє студентам самостійно керувати власним темпом освоєння матеріалу.

Власна практика реалізації студентоцентрованого підходу у викладанні освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» уможливила виокремити найдієвіші методи, як-от:

- персоналізовані освітні траєкторії – студентам пропонуються різнорівневі завдання та можливість обирати власний формат навчання;
- цифрові платформи та середовища – активне використання Learning Management Systems (LMS), хмарних технологій, віртуальних лабораторій, освітніх додатків;
- проєктна діяльність – розробка студентами цифрових продуктів (веб-ресурсів, мультимедійних презентацій, аналітичних звітів, чат-ботів тощо) для вирішення реальних професійних завдань;
- колаборативне навчання – взаємодія студентів у групових проєктах, обговорення у форумах, спільне редагування цифрових документів;
- формувальне оцінювання – поточний моніторинг прогресу студентів через електронні тести, автоматизовані перевірки завдань, самооцінювання та взаємооцінювання.

Таким чином, студентоцентрований підхід у реалізації компонента «Цифровізація у професійній діяльності» сприяє не лише засвоєнню цифрових технологій, а й розвитку навичок самостійного навчання, критичного мислення та ефективного використання цифрових інструментів у професійній діяльності.

Важливу роль серед методологічних підходів до розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» в умовах

освітнього середовища сучасного педагогічного університету відіграє *компетентнісний підхід*, оскільки він покликаний подолати проблему розриву знань і вмінь студентів їх застосовувати на практиці, а також узяти до уваги індивідуальні особливості й запити студентів та організацію студентоцентрованого навчання (Гриньова, Кононец, 2019, Капустник, Лещина, Марковський, Завгородній, 2020).

Загалом компетентнісний підхід ґрунтується на розвитку ключових, загальнопредметних і спеціальних компетентностей, що забезпечують здатність особи до вирішення практичних завдань у професійному середовищі. В контексті дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» цей підхід спрямований на:

- формування цифрової грамотності – здобувачі освіти оволодівають навичками роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), розвивають критичне мислення щодо цифрового контенту та безпеки даних;
- розвиток практичних умінь застосування цифрових технологій – студенти вчаться використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, хмарні сервіси, цифрові платформи та інструменти автоматизації процесів;
- інтеграцію цифрових технологій у професійну сферу – навчання передбачає адаптацію цифрових рішень до конкретної галузі, що сприяє підвищенню ефективності роботи та конкурентоспроможності випускників на ринку праці;
- розвиток soft skills у цифровому середовищі – дисципліна сприяє формуванню комунікативних навичок у цифровому просторі, роботі в команді за допомогою онлайн-платформ, а також розвитку креативності та здатності до самоосвіти.

Передбачається, що компетентний фахівець (учитель, освітній менеджер, психолог, магістр освітніх наук, доктор філософії), після вивчення дисципліни, має набути таких компетентностей:

- здатність організовувати та здійснювати ефективні комунікації за допомогою цифрових технологій та інтернет-сервісів;
- здатність застосовувати цифрові технології для електронного документообігу у науково-педагогічній діяльності;
- здатність застосовувати програмне забезпечення, інформаційні системи, інтернет-сервіси для вирішення професійних задач у науково-педагогічній діяльності;
- здатність застосовувати цифрові технології та інтернет-сервіси для організації педагогічного експерименту;
- здатність забезпечувати особистий професійний розвиток, планування власного часу та ефективну організацію цифровізованого освітнього процесу, педагогічного експерименту.

Вочевидь, з позиції дидактики класична тріада «ЗУН – знання, уміння, навички» відбивається у таких очікуваних результатах навчання з дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» (рис. 2):



Рис. 2. Дидактична тріада «знання, уміння, навички»: очікувані результати навчання дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності»

Як бачимо, компетентнісний підхід передбачає, що випускник педагогічного університету після завершення навчання повинен володіти не лише певною сумою знань, умінь і навичок, професійною (інтегральною) компетентністю за обраною освітньою програмою, але й мати сформовану цифрову компетентність як одну з її важливих складників для успішного здійснення професійної діяльності.

На підставі аналізу праць науковців (Н. Кононець, С. Нестуля, І. Павленко, І. Худолій, Т. Шевченко та ін.), *цифрову компетентність майбутнього педагога* потрактуємо як інтеграційну характеристику особистості, котра відображає готовність і можливість випускника ефективно використовувати нові цифрові технології у процесі здобуття нових знань з педагогіки, освітнього менеджменту та забезпечує здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності, розв'язувати складні спеціалізовані задачі у галузі освіти. Разом із тим, виокремимо *компоненти* цифрової компетентності майбутнього педагога (рис. 3). Так, *когнітивно-інформаційний компонент* представляє систему знань, які необхідні для ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення та здатність до побудови нових знань; *комп'ютерно-технологічний компонент* відображає сукупність умінь та навичок роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням для професійної діяльності, використання інформаційних технологій, інтернет-сервісів і баз даних; *процесуально-аналітичний компонент* визначає здатність застосовувати сучасні цифрові технології для роботи з інформацією, її аналізу та розв'язання різноманітних професійних завдань; здатність визначати ті обставини, у з'ясуванні яких потрібно використання цих технологій; здатність організовувати цифровізований освітній процес; *організаційно-комунікативний компонент* детермінує здатність до інформативного забезпечення здійснення професійної діяльності, організації комунікації засобами інтернет-сервісів та

здатність працювати в команді, забезпечуючи ефективність цифровізованого освітнього процесу.



Рис. 3. Структура цифрової компетентності майбутнього педагога

Таким чином, компетентнісний підхід при реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі підготовки у педагогічних університетах забезпечує набуття студентами не лише комплекс загальних та спеціальних компетентностей, але й формує компоненти цифрової

компетентності як одного зі складників готовності до професійної педагогічної діяльності у всій її поліаспектності й дозволяє бути готовим до ефективної роботи у будь-якій ситуації.

При розробці змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» доцільно звернути увагу й на інші методологічні підходи, реалізація яких забезпечить можливість створення унікальної робочої навчальної програми, що відбиватиме запити суспільства та ринку праці в галузі освіти.

У ході наукового пошуку нами з'ясовано, що компетентнісний підхід до розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» зумовлює особливості його структуризації, у якій інакше розставлено пріоритети, котрі базуються на засадах *технологічного підходу*. Ці пріоритети детерміновано наступною технологією (рис. 4):



Рис. 4. Технологія розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності»

1. Визначення цілей та завдань дисципліни. Основною метою дисципліни є засвоєння теоретичних знань, набуття практичних навичок ефективного використання цифрових технологій та інтернет-сервісів у науково-педагогічній діяльності та формування у здобувачів вищої освіти цифрової компетентності.

Основні завдання:

- формування базових знань про цифрові технології та їх роль у сучасному професійному середовищі;
- розвиток навичок роботи з цифровими інструментами, платформами та сервісами;
- оволодіння методами аналізу та обробки цифрових даних;
- навчання безпечному використанню цифрових ресурсів і забезпеченню інформаційної безпеки;
- розвиток критичного мислення та здатності до самостійного опанування нових цифрових технологій.

2. Визначення змісту навчальної дисципліни. Зміст дисципліни поділяється на теоретичний і практичний компоненти, які охоплюють ключові аспекти цифровізації у професійній діяльності, а також реалізовується за допомогою модульного підходу.

3. Методологія викладання дисципліни. Цей етап передбачає орієнтацію на те, що навчання має бути інтерактивним, практико-орієнтованим та включати використання цифрових технологій.

4. Оцінювання результатів навчання На цьому етапі проєктується система оцінювання знань і навичок студентів, яка може здійснюватися за допомогою:

- Поточного контролю (онлайн-тести, контрольні питання, практичні завдання).
- Проєктної роботи (створення цифрового продукту, аналітичного звіту або презентації).
- Підсумкового оцінювання (захист проєкту, екзамен у тестовій або письмовій формі).

5. Використання цифрових ресурсів у навчанні. Цей етап підбір необхідних ресурсів, цифрових платформ та інструментів, як-от:

- Google Workspace, Microsoft 365 – для управління навчальним процесом;

- Canva, Prezi, Figma, iDroo, FlipHTML5, Genially тощо – для створення цифрового навчального контенту;
- Coursera, Udemy, Prometheus – для неформальної освіти.

6. *Практична спрямованість дисципліни.* На цьому етапі технології розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» урахується, що дисципліна має бути орієнтована на реальні професійні потреби студентів. Це досягається через: виконання практичних завдань, що імітують реальні робочі ситуації; співпрацю зі стейкхолдерами для проведення практичних занять; використання кейсів для розв’язання актуальних проблем цифровізації освітнього процесу.

Як уже зазначалося, під час розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» нами застосовано **модульний підхід** (П. Лузан, Г. Лук’яненко, М. Михнюк, Т. Пятничук, В. Ягупов та ін.), основу якого складає модульна технологія навчання як система організації і управління навчальним процесом, в якій студенти вивчають два модулі:

Змістовий модуль 1. Цифрові технології для електронного документообігу у науково-педагогічній діяльності

- ✓ Тема 1. Особливості науково-педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві.
- ✓ Тема 2. Інтернет-текстові процесори.
- ✓ Тема 3. Електронні таблиці. Бази даних на основі Google Sheets (Таблиці).
- ✓ Тема 4. Візуалізація професійної інформації.
- ✓ Тема 5. Ефективна та безпечна робота з документами в хмарі (Google Диск).

Змістовий модуль 2. Інтернет-сервіси для організації педагогічного експерименту

- ✓ Тема 6. Інтернет-сервіси для командної роботи.
- ✓ Тема 7. Електронний офіс засобами Google.

- ✓ Тема 8. Збір та аналіз даних для педагогічного експерименту на основі Google Forms (Форми).
- ✓ Тема 9. Сайт та блог як засіб організації педагогічного експерименту.
- ✓ Тема 10. Педагогічна кваліметрія засобами цифрових технологій.

Цей підхід включає в себе ключові концепції та принципи модульного навчання для структуризації навчального процесу. Завдяки такому підходу студенти можуть глибше зосередитися на окремих тематичних блоках теоретичних знань та практичних навичок в рамках навчальної дисципліни, причому кожен модуль має логічну зв'язність з іншим. Вивчення окремого модуля передбачає досягнення конкретної цілі шляхом освоєння його структурних компонентів, які можна розглядати як навчальні елементи. Цей підхід дозволяє студентам більш ефективно досягати своїх навчальних цілей, слідуючи методичним рекомендаціям. Підкреслимо, що пошукова, науково-дослідницька та проєктна діяльність є важливою складовою модульної технології навчання, що віддзеркалюється у відповідних дидактичних завданнях, сприяючи розвитку у студентів навичок пошуку інформації у Всемережі та науково-дослідницьких навичок.

Реалізація модульного підходу до розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» та модульної технології навчання студентів ґрунтується на інтегрованому розумінні професійної компетентності майбутнього педагога, оскільки зміст завдань, які студент виконує під час вивчення дисципліни, віддзеркалює елементи професійної діяльності із застосуванням інтернет-сервісів та цифрових технологій.

Відтак, актуалізовано *інтегративний підхід* (О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Моштук, М. Опачко та ін.), згідно якого дидактичне середовище освітнього компонента на рівнях змісту та технологій стає єдиною платформою для розвитку загальних та спеціальних компетентностей спільно з компонентами їх цифрової компетентності. Цей підхід відкриває потужні дидактичні можливості для взаємного обміну знаннями в галузі освіти, освітнього менеджменту та

цифрових технологій, їх взаємного поповнення та трансформації. У результаті цього навчальна дисципліна набуває більшої значущості завдяки розширенню спектру різноманітних знань, умінь, навичок, необхідних сучасному учителю, освітньому менеджеру у цифровізованому професійному середовищі.

Водночас, інтегративний підхід уможливив спроектувати зміст тем кожного з модулів на обґрунтованому поєднанні елементів знань з різних тем та навчальних дисциплін і створити дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності», у межах якої використовуються інтегровані форми і методи організації навчання (рис. 5).

Форми організації навчання

- лекції (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-вебквест);
- практичні заняття;
- самостійна робота студентів (позааудиторна, науково-дослідна робота студентів)
- змішане навчання

Методи навчання

- методи стимулювання і мотивації до навчання (метод мотиваційної мови та промови, метод «Мотиватори», метод вербалізації позитивного досвіду, метод мотиваційної дошки, метод мотиваційного есе);
- інтерактивні методи («Мозковий штурм», «Шкала думок», «Незакінчені речення», імітаційні методи, «Коло ідей» та ін.);
- методи коучингу («Чотири питання», «Рада директорів», модифікація досвіду);
- методи візуалізації знань (метод символічної наочності, хмари тегів, віртуальні дошки, майндмеппінг, інфографічний метод);
- комп'ютерно-орієнтовані методи (метод відео за запитом, метод вебквесту, індивідуальний та колективний майндмеппінг, вебкоучинг);
- дослідницькі методи (міні-дослідження, метод проєктів, метод ситуаційного аналізу, метод Ісікави).

Рис. 5. Інтегровані форми і методи організації навчання

Послугуючись **системним підходом** (К. Іващенко, Т. Кочубей, В. Кухаренко та ін.), котрий дає нам можливість системного погляду на освітній компонент «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі підготовки студентів у педагогічному університеті, генеруючи ідею цілісності дидактичного процесу, складної організованості його реалізації, педагогічної взаємодії

викладача та студентів, активізації процесу досягнення мети та динамізму цього процесу, побудуємо дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті, що має свої *підсистеми* (методологічно-цільова, змістово-методична, інформаційно-технологічна, контрольньо-результативна) та входить у *надсистему* (система навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна).

Для цілісного уявлення про цю систему застосовано метод дидактичного моделювання (М. Гриньова, І. Денисовець, В. Жамардій, Н. Кононець, О. Мокляк, С. Нестуля, Л. Петренко, О. Школа та ін.), що дає нам можливість розглядати її як сукупність підсистем, котрі включають в себе цілі, методологічні засади, зміст, форми й методи навчання, поточного та підсумкового контролю, засоби управління навчальним процесом, програмне забезпечення дисципліни, робочу програму, інформаційне забезпечення. Ця модель є штучним конструктивним віддзеркаленням дидактичної системи, що спрощено й візуалізовано дає уявлення про структуру, властивості та взаємозв'язки досліджуваної системи (рис. 6).

1. Методологічно-цільова підсистема дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті відбиває мету (засвоєння теоретичних знань, набуття практичних навичок ефективного використання інтернет-технологій у професійній діяльності та формування цифрової компетентності у майбутніх педагогів) та методологічні підходи (студентоцентрований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний).

Методологічно-цільова підсистема

- Мета (засвоєння теоретичних знань, набуття практичних навичок ефективного використання цифрових технологій та інтернет-сервісів у науково-педагогічній діяльності та формування у здобувачів вищої освіти цифрової компетентності)
- Методологічні підходи (студентоцентризований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний)

Змістово-методична підсистема

- Зміст навчальної дисципліни (модулі, теми)
- Ефективні навчальні стратегії
- Форми та методи навчання (ресурсно-орієнтоване, змішане навчання)
- Дистанційний курс

Інформаційно-технологічна підсистема

- Інформаційні джерела
- Загальне програмне забезпечення: браузери (Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Safari, Microsoft Edge); Google-сервіси та послуги (Gmail, Google Calendar, Google Sites, Forms, Google Документи, Презентації, Таблиці, Віртуальні дошки тощо).
- Додаткове програмне забезпечення: пакет Microsoft Office, до якого входить програмне забезпечення для роботи з різними типами документів: текстами, електронними таблицями, презентаціями, базами даних тощо.
- Технологія освітнього коворкінгу.

Контрольно-результативна підсистема

- Результати навчання
- Поточний контроль: відвідування занять; поточні модульні роботи, індивідуальні проекти.
- Підсумковий контроль у формі заліку
- Критерії оцінювання

Рис. 6. Модель дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті

2. Змістово-методична підсистема віддзеркалює зміст навчальної дисципліни, ефективні навчальні стратегії, форми та методи навчання, а також

дистанційний курс, контент якого уміщує навчально-методичне забезпечення (табл.1).

Таблиця 1

**Змістово-методична підсистема дидактичної системи реалізації
освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності»**

Назва теми	Види робіт	Завдання самостійної роботи у розрізі тем
<i>Змістовий модуль 1. Цифрові технології для електронного документообігу у науково-педагогічній діяльності</i>		
Тема 1. Особливості науково-педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві.	Відвідування занять; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 2. Інтернет-текстові процесори	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота). Вебквест	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 3. Електронні таблиці. Бази даних на основі Google Sheets (Таблиці)	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 4. Візуалізація професійної інформації	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота). Тренінг	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 5. Ефективна та безпечна робота з документами в хмарі (Google Диск)	Завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Самостійний пошук інформації в Інтернеті, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
<i>Змістовий модуль 2. Інтернет-сервіси для організації педагогічного експерименту</i>		
Тема 6. Інтернет-сервіси для командної роботи	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів

Назва теми	Види робіт	Завдання самостійної роботи у розрізі тем
		проектів
Тема 7. Електронний офіс засобами Google.	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проектів
Тема 8. Збір та аналіз даних для педагогічного експерименту на основі Google Forms (Форми)	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота). Кейси.	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проектів
Тема 9. Сайт та блог як засіб організації педагогічного експерименту	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота). Воркшоп.	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проектів
Тема 10. Педагогічна кваліметрія засобами цифрових технологій	Дослідницьке завдання (групова робота).	Самостійний пошук інформації в Інтернеті, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проектів

Проектуючи цю підсистему, ми враховували, що нині особливо актуальною стає проблема пошуку оптимальних методів організації навчального процесу, ефективних дидактичних моделей та стратегій, оскільки вітчизняна система освіти інтегрується в європейський освітній простір та адаптується до швидких змін, викликаних цифровізацією суспільства. Пандемія й війна змусила переосмислити дистанційне навчання, моделювати й упроваджувати різні моделі змішаного навчання та активізувати використання цифрових технологій (Kononets, Zhamardiy, Nestulya, Denysenko, Ostashova, Sokil, 2022). Це призвело до змін у методах і формах навчання, а також у ресурсній підтримці навчального процесу. Сьогодні увага педагогів зосереджується на адаптації цифрових технологій до процесу навчання, інтерактивних методиках провадження цифровізованого освітнього процесу, концепції РОН, яка однією з дидактичних

умов визначає консолідацію сучасних цифрових ресурсів для реалізації ефективних навчальних стратегій.

У вище згаданому контексті доцільно звернути увагу на дослідження фахівця у світовому ландшафті освітніх технологій, канадського вченого, доктора М. Харбача (Med Kharbach, PhD), який визначив 4 ефективні навчальні стратегії (рис. 7).



Рис. 7. Ефективні навчальні стратегії (за М. Харбачем, Канада, 2024)

Навчальні стратегії, як зазначає учений, є сукупністю технік та методик, які викладачі використовують у процесі навчання, щоб допомогти студентам стати незалежними, самостійними у навчанні, з розвиненим стратегічним мисленням – стратегічними студентами. Ці стратегії стають ефективними стратегіями навчання, коли здобувачі освіти самостійно ставлять мету, окреслюють завдання, обирають відповідні шляхи (методи, засоби) їх реалізації та ефективно використовують їх для виконання навчальних завдань або досягнення життєвих цілей. Водночас, сила навчальних стратегій полягає в тому, що вони визначають, як викладачі можуть досягти своїх власних навчальних, професійних цілей і вдосконалити свою педагогічну практику, забезпечують педагогам дорожню карту для розробки, впровадження та оцінки власного педагогічного досвіду, а також можливості прийняття обґрунтованих рішень про те, які методи найбільше підходять для конкретних навчальних цілей і контексту. Разом із тим, ці стратегії зорієнтовані на студентоцентризований та ресурсно-орієнтований підходи до моделювання дидактичного процесу (Kononets, Nestulya, 2023).

Практика свідчить, що реалізація будь-якої із запропонованих стратегій у цифровізованому освітньому процесі передбачає використання цифрових наративів та широкого спектру інтернет-сервісів, платформ, програмних додатків. Цифровий наратив є унікальною авторською розповіддю, історією, що використовує цифрові зображення (фотографії, малюнки, схеми), текст у різних форматах (письмовий за допомогою текстових редакторів, відео, музичний) для передачі повної інформації про тему та полегшення її сприйняття шляхом розширення способів сприйняття навчального матеріалу. Прикладами цифрових наративів можуть бути: цифрові тексти, презентації, блоги, розповіді в соціальних мережах, відеоролики, анімації, фотоколажі, кросворди, ігри, квізи, «живі аркуші», медіапроекти тощо (Кононець, 2021, Leshchenko, Lavrysh, Kononets, 2021).

Кожен із видів цифрових наративів слугує цифровим засобом навчання під час реалізації складників вище згаданих стратегій та забезпечує інтерактивну комунікацію серед учасників цифровізованого освітнього процесу. Приклади деяких інструментів для створення цифрових наративів наведено на рисунку 8, серед яких можна знайти віртуальні інтерактивні дошки, сервіси для майндмепінгу, сторітелінгу, відеоконференцій, соціальні мережі, інтерактивних симуляцій, інтерактивних дистанційних занять, 3D-моделей, інтерактивного освітнього програмного забезпечення.



Рис. 8. Інструменти для створення цифрових наративів

У підсумку, реалізація ефективних навчальних стратегій у цифровому освітньому середовищі забезпечується низкою дидактичних умов (рис. 9):

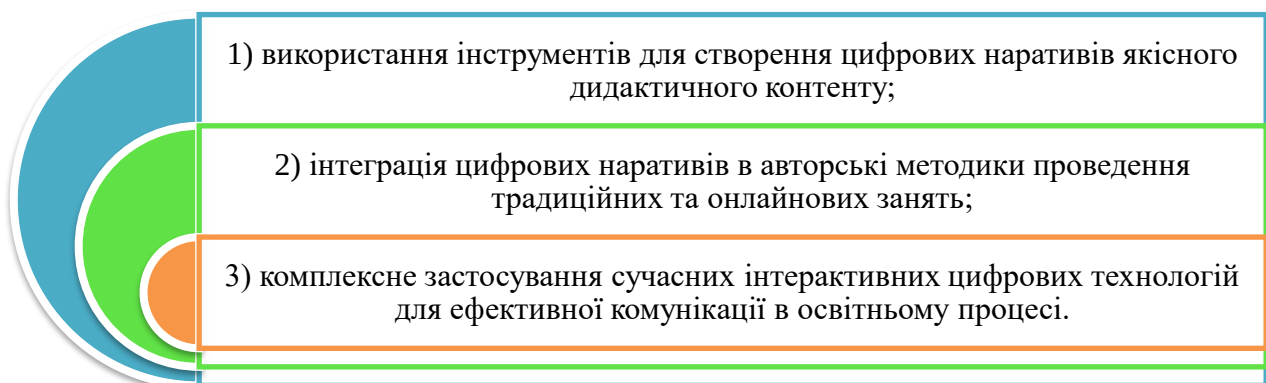


Рис. 9. Дидактичні умови реалізації ефективних навчальних стратегій у цифровому освітньому середовищі

Таким чином, реалізація ефективних навчальних стратегій у цифровому освітньому середовищі базується на таких дидактичних умовах: 1) використання інструментів для створення цифрових наративів якісного дидактичного контенту; 2) інтеграція цифрових наративів в авторські методики проведення традиційних та онлайн-занять; 3) комплексне застосування сучасних інтерактивних цифрових технологій для ефективної комунікації в освітньому процесі. У такий спосіб можливе забезпечення глибшого засвоєння студентами широкого спектру знань, які визначені у програмах навчальних дисциплін, разом із знаннями і навичками застосування сучасних цифрових технологій. Нині, завдяки стратегіям навчання «Пряма інструкція», «Інтерактивна інструкція», «Експериментальне навчання», «Самостійне дослідження» разом із цифровими інструментами для інтерактивної комунікації, студенти мають можливість не лише вивчати освітні компоненти, але й розширювати свої можливості, формуючи нові знання у галузі цифрових технологій, трансверсальні навички та освітньо-орієнтовану компетентність.

Для детальнішого розкриття методичного складника цієї підсистеми наведемо приклади реалізації деяких форм організації навчання та методів навчання.

Структура лекції-вебквесту з дисципліни на тему «Інтернет-текстові процесори»

1. Вступна частина (10-15 хв)

Мета: Ознайомити студентів із концепцією інтернет-текстових процесорів та їх перевагами; функціональними можливостями їх застосування у професійній діяльності для виконання різних завдань.

- Привітання, мотиваційний блок (коротке відео або інтерактивний опитувальник, наприклад, у Mentimeter/Kahoot).
- Постановка проблемного запитання: Чи потрібні локальні текстові редактори в умовах розвитку хмарних технологій?

– Ознайомлення з правилами вебквесту: студенти поділяються на групи (або працюють індивідуально) та отримують завдання.

2. Основна частина (60 хв)

Етап 1. Теоретичний блок (15 хв), метою якого є дати короткий огляд інтернет-текстових процесорів.

Що таке інтернет-текстові процесори? Орієнтація на огляд популярних сервісів: Google Docs (Google Workspace); Microsoft Word Online (Microsoft 365); Zoho Writer; OnlyOffice; Dropbox Paper; Notion, Evernote тощо.

Грунтовне дослідження переваг онлайн-редакторів:

- Доступність з будь-якого пристрою.
- Можливість спільної роботи.
- Автоматичне збереження.
- Інтеграція з іншими сервісами.
- Робота з шаблонами та макросами.

Завдання. Дослідити обраний сервіс та визначити його основні особливості.

Етап 2. Практична частина – вебквест (45 хв). Метою цього етапу є закріпити знання про інтернет-текстові процесори через активне виконання завдань.

На цьому етапі здійснюється розподіл ролей та завдань (5 хв): студенти працюють в командах або індивідуально; кожна група/учасник отримує роль (редактор, дослідник, дизайнер, аналітик); завдання можна розподілити випадковим чином або дати можливість вибору.

Безпосереднє виконання вебквесту доцільно запланувати на 30-35 хв, під час якого кожна команда проходить серію місій-завдань, зміст яких орієнтовно може бути таким, як зображено на рисунку 10:

Місія 1. Порівняння сервісів (Google Docs vs. MS Word Online)

Завдання: Визначити відмінності між Google Docs та Word Online, створивши інфографіку або таблицю.

Місія 2. Робота з шаблонами

Завдання: Завантажити та оформити документ за допомогою шаблонів у різних текстових процесорах.

Місія 3. Спільна робота над документом

Завдання: У Google Docs створити документ, до якого можуть одночасно вносити правки кілька учасників команди.

Місія 4. Автоматизація процесів

Завдання: Налаштувати автозбереження, створити зміст або використати функцію голосового введення тексту.

Місія 5. Безпека та конфіденційність

Завдання: Ознайомитися з налаштуваннями доступу та захисту документів.

Фінальна місія: Презентація результатів

Кожна група презентує свої висновки у форматі короткого звіту, презентації або відео.

Рис. 10. Місії-завдання для лекції-вебквесту

3. Рефлексія та підбиття підсумків (15 хв) має на меті оцінити результати роботи та розібрати труднощі, що виникли під час виконання завдань. На цьому етапі доцільною буде інтерактивна дискусія: *Який сервіс найбільше сподобався? Чи варто відмовлятися від локальних текстових редакторів?* Також варто запропонувати студентам сформований список рекомендацій для ефективного використання онлайн-текстових процесорів; організувати й провести самооцінку та взаємооцінку роботи команд (наприклад, за допомогою Google Forms або віртуальної дошки Padlet).

4. Завдання для самостійної роботи. Може позиціонуватися як домашнє завдання для закріплення матеріалу через практичне використання цифрових інструментів.

– Варіант 1: Створити документ у Google Docs, надати доступ викладачу та однокурсникам для редагування.

– Варіант 2: Провести аналіз можливостей різних текстових процесорів та оформити його у вигляді звіту або відеоогляду.

Такий формат лекції-вебквесту дозволяє студентам не лише отримати теоретичні знання, а й закріпити їх через інтерактивну практику. У ході виконання завдань студенти можуть задавати питання викладачеві, коментувати хід робіт, ділитися враженнями. Це розвиває критичне мислення, командну роботу, навички роботи з цифровими інструментами та комунікації.

Інший приклад методичного складника цієї підсистеми, котра націлена на реалізацію ефективних навчальних стратегій – ***варіанти проєктів для міні-досліджень у межах загальної теми «Інтернет-сервіси для організації педагогічного експерименту»:***

1. Онлайн-платформи для проведення експериментів у педагогіці (порівняльний аналіз можливостей Google Classroom, Moodle, Edmodo; використання LearningApps та Quizizz для тестування гіпотез у педагогічних дослідженнях).

2. Інструменти збору та аналізу даних (опитування та анкетування за допомогою Google Forms, Microsoft Forms, SurveyMonkey; аналіз освітніх даних у Google Sheets та спеціалізованих аналітичних платформах типу Tableau, Power BI).

3. Віртуальні лабораторії та симулятори у педагогічному експерименті (використання PhET Interactive Simulations для вивчення природничих наук; можливості Labster та інших VR-лабораторій для навчального експериментування).

4. Онлайн-дошки та сервіси для візуалізації дослідницьких результатів (використання Miro та Padlet у плануванні педагогічного експерименту; графічне представлення результатів експерименту у Canva, Infogram, VistaCreate).

5. Інструменти для дистанційної взаємодії з учасниками експерименту (вплив використання Zoom, Microsoft Teams, Google Meet на якість взаємодії;

організація онлайн-дискусій у Discord та Slack як метод експериментального навчання).

6. Освітні ігри та гейміфікація в педагогічному експерименті (використання Kahoot! та Classtime для тестування впливу гейміфікації; конструктори для сторітелінгу як інструмент експериментального навчання).

Також наводимо зміст та дидактичний функціонал ***воркшопу на тему «Сайт та блог як засіб організації педагогічного експерименту»***, метою якого є формування у здобувачів вищої освіти навичок використання сайту та блогу як ефективних інструментів для організації, проведення та аналізу педагогічного експерименту.

Цільова аудиторія: викладачі, освітні менеджери, науковці; магістранти та аспіранти педагогічних спеціальностей; працівники освітніх установ, зацікавлені у цифрових інструментах дослідження.

Структура воркшопу:

1. Вступна частина (15 хв)

- Ознайомлення учасників із метою та завданнями воркшопу.
- Обговорення ролі цифрових платформ у педагогічних дослідженнях.
- Приклади використання сайтів і блогів у науково-педагогічній діяльності.

2. Теоретичний блок (30 хв) спрямований на визначення поняття «педагогічний експеримент» та його етапів, огляд популярних платформ для створення сайтів (WordPress, Wix, Google Sites) та блогів (Blogger, Medium), дослідження можливостей сайтів і блогів для збереження даних, комунікації та аналізу результатів.

3. Практичний блок (60 хв) передбачає виконання чотирьох завдань:

- Завдання 1: Створення структури сайту або блогу для педагогічного експерименту.
- Завдання 2: Розробка першого посту/сторінки для представлення мети дослідження.

- Завдання 3: Використання інтерактивних інструментів (Google Forms, опитування, коментарі) для збору даних.
- Завдання 4: Аналіз прикладів успішних досліджень із використанням цифрових платформ.

4. Дискусія та підсумки (15 хв) передбачають обговорення викликів та перспектив використання цифрових ресурсів у педагогічних експериментах, обмін враженнями, зворотний зв'язок, рефлексію.

У підсумку, учасники воркшопу навчатимуться створювати сайти та блоги для фіксації результатів педагогічного експерименту, освоюватимуть методи збору та аналізу даних через інтерактивні інструменти, зможуть використовувати цифрові платформи для комунікації та обговорення результатів досліджень.

3. Інформаційно-технологічна підсистема містить інформаційні джерела, рекомендовані студентам для опанування змістом навчальної дисципліни, а також загальне й додаткове програмне забезпечення. Загальне програмне забезпечення: браузер (Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Safari, Microsoft Edge); Google-сервіси та послуги (Gmail, Google Calendar, Google Sites, Forms, Google Документи, Презентації, Таблиці, Віртуальні дошки тощо). Додаткове програмне забезпечення: пакет Microsoft Office, до якого входить програмне забезпечення для роботи з різними типами документів: текстами, електронними таблицями, презентаціями, базами даних тощо.

На особливу увагу заслуговує *технологія коворкінгу* як певний спосіб переведення простору роботи (діяльності) в простір навчання і освоєння нового способу діяльності (Jones, Sundsted, Bacigalupo, 2009, Spinuzzi, 2012). У нашому дослідженні ми трактуємо *технологію освітнього коворкінгу* як комплекс взаємопов'язаних процедур та організаційно-педагогічного інструментарію для створення креативного навчально-робочого простору в університеті, в якому кожен здобувач вищої освіти за будь-якою моделлю змішаного навчання опановуватиме освітню програму, вчитиметься працювати самостійно і долучатиметься до майбутньої професійної діяльності (Кононець, 2022). Відтак,

ця технологія є домінантною у реалізації інформаційно-технологічної підсистеми під час РОН та змішаного формату вивчення навчальної дисципліни.

Позиціонуючи коворкінг як платформу для нових ідей у контексті організації змішаного навчання здобувачів вищої освіти за різними варіативними моделями, своєрідну зону у межах університетського кампусу для навчання і співпраці, обладнану усім необхідним для ефективної роботи і комунікації, виокремимо *компоненти освітнього коворкінгу*, які глибше розкриють його суть (рис. 11):



Рис. 11. Компоненти освітнього коворкінгу

Просторово-предметний компонент – приміщення, у якому організовується коворкінг, його обладнання усім необхідним для ефективної роботи й відпочинку, дизайн, матеріально-технічні ресурси тощо; *суб'єктно-ресурсний компонент* – кадрові ресурси, задіяні для ефективного освітнього процесу й мотивації студентів до змішаного навчання, самостійної роботи та набуття інтегральної компетентності за обраною освітньою програмою, стосунки й взаємовідносини між ними; *інформаційно-освітній компонент* – середовище, котре об'єднує навчально-методичні та будь-які інформаційні

ресурси, до яких є відкритий доступ, зокрема, за допомогою цифрових технологій (електронні бібліотеки, репозитарій університету тощо), що сприятимуть вивченню навчальних дисциплін в умовах змішаного навчання; *процесуально-комунікаційний компонент* – форми організації навчальної та майбутньої професійної діяльності, форми та методи навчання й демонстрації професійного досвіду тих, хто здійснює таку діяльність у силу своїх посадових обов'язків, стилі взаємодії та комунікації студентів, викладачів та фахівців у галузі знань, до якої належить освітня програма.

Слід відзначити, що, маючи на меті успішно реалізувати змішане навчання, у нашому університеті створено *коворкінг-зону* на базі бібліотеки. Також коворкінг-зону створено на базі Лабораторії змішаного навчання в рамках проєкту ERASMUS+ KA2 BOOST (Гриньова, 2025), оскільки сучасна освіта вимагає нових підходів до організації навчального простору, що сприяють активному набуттю знань, розвитку практичних навичок та ефективній взаємодії між студентами.

Коворкінг-зона – це інтерактивний освітній простір, оснащений сучасними цифровими технологіями, що дозволяє студентам працювати індивідуально або в команді над проєктами, обмінюватися ідеями та апробовувати новітні технологічні рішення.

Підтвердженням правильності й дидактичної доцільності такого підходу до вирішення проблеми створення освітнього коворкінгу у контексті нашого дослідження знаходимо у відгуках студентів, які позитивно оцінюють можливість у будь-який час прийти до університету і попрацювати разом із викладачами в комп'ютерних аудиторіях чи самостійно, або онлайн в електронних читальних залах бібліотеки, скориставшись допомогою працівників бібліотеки у пошуку необхідної літератури для опанування змістом дисциплін.

Послугуючись практичним досвідом в умовах пандемії та воєнного стану, просторово-предметний компонент коворкінгу на базі бібліотеки

педагогічного університету умовно розділено на 3 функціональні зони: *архівну*, *інтерактивну* та *зону презентацій* (рис. 12).

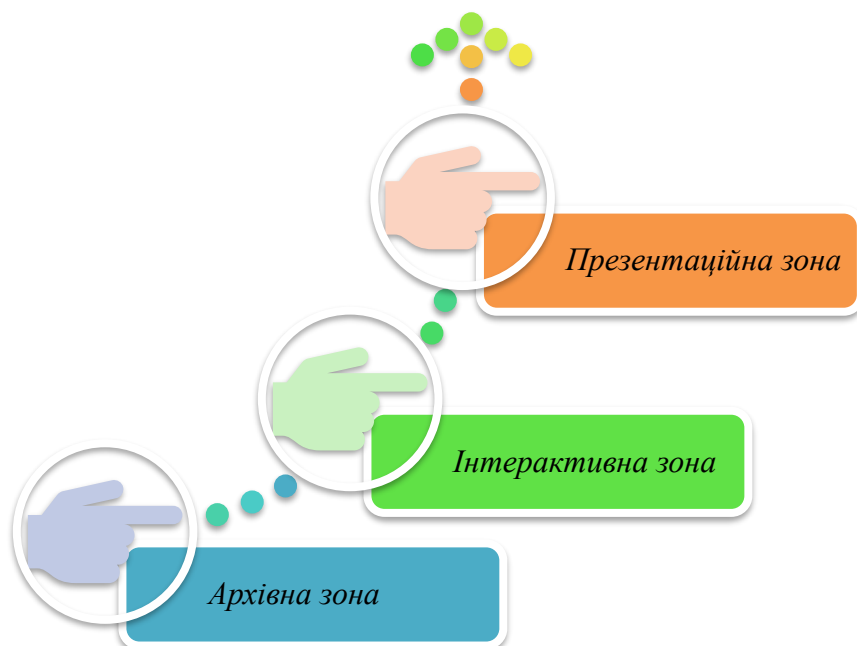


Рис. 12. Функціональні зони освітнього коворкінгу

Архівна зона бібліотеки включає читальні зали та слугує місцем зберігання навчально-методичних матеріалів, науково-популярної та художньої літератури, енциклопедичних і довідкових видань, періодичних ресурсів, а також електронних джерел (електронна читальна зала). Вільний доступ до друкованої та цифрової інформації створює сприятливі умови для студентів, сприяючи їхньому комфортному навчанню та засвоєнню дисциплін освітньої програми.

Інтерактивна зона, розташована в різних приміщеннях бібліотеки, забезпечує простір для комунікації та спільної творчої діяльності. Вона обладнана необхідними засобами, такими як меблі, дошки, стенди, комп'ютери, офісна техніка, доступ до Інтернету та зона Wi-Fi. Завдяки мобільності робочого простору бібліотеки студентам надається можливість обрати будь-яке місце для самостійної роботи: працювати за комп'ютером в електронній читальній залі, використовувати власні гаджети у комфортному середовищі бібліотеки. У цій зоні студенти можуть виконувати проєкти, готувати доповіді, обмінюватися

думками, працювати в команді та виконувати завдання, поставлені викладачем. Саме така організація простору, на нашу думку, сприяє формуванню ключових компетентностей.

Презентаційна зона, яка може бути розташована в будь-якому залі бібліотеки або іншому спеціально відведеному приміщенні, обладнана проектором для проведення публічних виступів. Тут студенти мають змогу презентувати результати своєї роботи над проєктами, демонструвати набуті знання та навички. Викладачі та бібліотекарі також можуть використовувати цей простір для консультацій та надання допомоги студентам у виконанні навчальних, проєктних, дослідницьких завдань (Кононець, 2022; Kononets, Nestulya, 2024).

Таким чином, створена коворкінг-зона забезпечує сприятливе середовище для опанування дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» і є важливим складником інформаційно-технологічної підсистеми, розширюючи можливості реалізації дидактичної системи реалізації освітнього компонента.

4. Контрольно-результативна підсистема уміщує результати навчання, поточний контроль (відвідування занять; поточні модульні роботи, індивідуальні проєкти), підсумковий контроль у формі заліку та критерії оцінювання (табл. 2-3). Підкреслимо, що підсумкова оцінка за вивчення навчальної дисципліни розраховується через поточне оцінювання.

Таблиця 2

Оцінювання

Види робіт	Максимальна кількість балів
Модуль 1 (теми 1-5): відвідування занять (лекції – 5 балів); виконання практичних завдань ($3 \cdot 5 = \text{max } 15$ балів); завдання самостійної роботи (max 20 балів); поточна модульна робота – max 10 балів.	50
Модуль 2 (теми 6-10): відвідування занять (лекції – 5 бали); виконання практичних завдань ($4 \cdot 5 = \text{max } 20$ балів); завдання самостійної роботи (max 15 балів); поточна модульна робота – max 10 балів	50
Залік	
Разом	100

**Шкала оцінювання здобувачів вищої освіти за результатами
вивчення навчальної дисципліни**

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
90-100	A	Відмінно
82-89	B	Дуже добре
74-81	C	Добре
64-73	D	Задовільно
60-63	E	Задовільно достатньо
35-59	FX	Незадовільно з можливістю повторного складання
0-34	F	Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням навчальної дисципліни

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що у нашому дослідженні запропоновано та схарактеризовано методологічні підходи до розробки змісту освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, а також побудови дидактичної системи її реалізації (студентоцентрований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний); розкрито дидактичну тріаду «знання, уміння, навички» як очікувані результати навчання дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності»; визначено поняття «цифрова компетентність майбутнього педагога» та її компоненти (когнітивно-інформаційний, комп'ютерно-технологічний, процесуально-аналітичний, організаційно-комунікативний); схарактеризовано технологію розробки змісту навчальної дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності», яка складається з шести етапів (1. Визначення цілей та завдань дисципліни, 2. Визначення змісту навчальної дисципліни, 3. Методологія викладання дисципліни, 4. Оцінювання результатів навчання, 5. Використання цифрових ресурсів у навчанні, 6. Практична спрямованість дисципліни); розроблено дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Цифровізація

у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті, яка складається з 4 підсистем: *методологічно-цільової, змістово-методичної, інформаційно-технологічної, контрольної-результативної*.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в пошуку оптимальних комбінацій засобів, форм та методів навчання дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності», формування цифрової компетентності майбутніх педагогів, освітніх менеджерів, освітніх консультантів та експертів, котра забезпечить успішність випускників на ринку праці та освітніх послуг.

Література

1. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
2. Гриньова М. В. Розвиток ресурсної бази університету для забезпечення якості вищої освіти: лабораторія змішаного навчання в рамках проєкту ERASMUS+ KA2 BOOST. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 23-25.
3. Гриньова М.В., Кононець Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.
4. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астрія, 2021. 384 с.
5. Дідук І. Студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. *Scientific Collection “InterConf”*. 2023. № 162. С. 86–90.

6. Ефективні навчальні стратегії. 2024. URL: <https://www.educatorstechnology.com/about>
7. Капустник В.А., Лещина І.В., Марковський В.Д., Завгородній І.В. Студентоцентроване освітнє середовище. сучасна структура та місце здобувача. *Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ* (Харків, 29 січня 2020 р.) / Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. – Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 3-5.
8. Кононец Н., Балюк В., Худолій І., Колеснік В. Ресурсно-орієнтована модель формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства у процесі вивчення основ програмування. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Вип. 31. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. С. 104–111.
9. Кононец Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с. URL: <https://online.fliphtml5.com/rqaxw/euge/>
10. Кононец Н.В. Етапи створення цифрових наративів для дистанційного навчання. *Дидаскал : часопис : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, 17–18 листопада 2020 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 280–281.
11. Кононец Н.В. Ресурсно-орієнтоване навчання в дії: дидактичні умови реалізації ефективних навчальних стратегій. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*,

присвяченої 110 річниці університету (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 25-28.

12. Кононец Н.В. Технологія коворкінгу під час організації освітнього процесу в умовах пандемії. *Світові виклики сучасній освіті: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* / гол. ред.: Осадченко І. І. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2022. С. 47-51.

13. Кононец Н.В., Павліш І.В. Організаційно-методичні умови створення дистанційних курсів для змішаного навчання: студентоцентрований підхід. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти: зб.наук.праць II Всеукраїнської науко-практ. інтернет-конференції*, (м. Полтава, 22-23 травня 2024 року). Полтава : ПДАУ, 2024. С. 70-73.

14. Кочубей Т. Д., Іващенко К.В. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

15. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 24. С. 53-67.

16. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. Київ : 2015. 255 с.

17. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : дис. ... кандидата пед. наук. КДПІ ім. М. П. Драгоманова. К., 1991. 164 с.

18. Опачко М.В. Системний та інтегративний підходи в освіті. Методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2016. 69 с.

19. Сосницька Н. Л., Глікман В. С. Студентоцентрований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник льотної академії. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.

20. Цифрова компетентність здобувачів освіти : методичні рекомендації / уклад.: Т. О. Шевченко, І. М. Павленко. Суми : НВВ СОІППО, 2023. 72 с.
21. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.
22. Kanivets O.V., Kanivets I.M, Kononets N.V., Gorda T. M., Shmeltser E. O. Development of mobile applications of augmented reality for projects with projection drawings. *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online. P.262–273.
23. Kononets N., Baliuk V., Zhamardiy V., Petrenko L., Pomaz Yu., Kravtsova N., Shkola O. Didactic model of information and communication competence formation of future specialists of economic. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(4). 170–181.
24. Kononets N., Denysovets I., Mokliak O., Tyminska I., Deina L., Matviienko L. Didactic model of masters of philology training for cultural and educational activities under distance learning conditions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 87-96.
25. Kononets N., Nestulya S. Didactic conditions for the implementation of effective educational strategies in the digitalized educational process of the university. *The 2nd International scientific and practical conference "Scientific achievements of contemporary society"* (September 12-14, 2024) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2024. P. 197-202.
26. Kononets N., Nestulya S. Structural and content model for electronic study guide on information systems and technologies at the enterprise. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 4th International scientific and practical conference*. (December 21-23, 2022). Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2022. P. 287-292.
27. Kononets N., Nestulya S. Student-centered approach in the development of digital education content. *Modern research in science and education. Proceedings*

of the 2nd International scientific and practical conference. (October 12-14, 2023) BoScience Publisher. Chicago, USA. 2023. P. 198-203.

28. Kononets N., Nestulya S. Components of educational coworking during the organization of the educational process in conditions of blended learning. *Global science: prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference.* (May 23-25, 2024). Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2024. C.310-315.

29. Kononets N., Nestulya S. The principles of digital didactics in distance course for digitized educational process. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 11th International scientific and practical conference.* Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2023. Pp. 151-156.

30. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya S., Denysenko Ye., Ostashova V., Sokil A. Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 380-391.

31. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp.148-160.

32. Nataliia Kononets, Valeriy Zhamardiy, Svitlana Nestulya, Yevhen Denysenko, Valeriia Ostashova, Anna Sokil. Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 380-391.

33. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*. 2012. № 26 (4). P. 399–441.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3176>

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНОСТІ

Анотація. У статті висвітлено шляхи вдосконалення управління професійно-технічним закладом освіти на основі людиноцентричності на базі професійно-технічного училища № 31 міста Полтави. Запропоновано авторський «Проект удосконалення управління професійно-технічним училищем № 31 м. Полтави» на засадах людиноцентричності (тобто проєкт перетворення колективу в команду). Схарактеризовано основні напрямки менеджрингу щодо перетворення колективу Професійно-технічного училища № 31 м. Полтави у команду.

Ключові слова: управління, людиноцентризм, менеджринг, команда, проєкт, професійно-технічний заклад освіти, менеджерська взаємодія

Людиноцентризм проголошений у нас головним із принципів державної політики в освітній сфері та означає: освіта, як величезне соціумне благо, повинна служити буквально кожному, бо за тим у нас – філософський підхід, що вказує: людина, її доля, як особистий успіх життя, її щастя – первинна цінність і саме від неї залежить і благополуччя України. На глибоке переконання українського вченого С. Ю. Цигульова, розвиток та втілення у практики життя філософії людиноцентризму – то є «...філософія суто гуманістично зорієнтованого підходу до конкретної людської особистості...» [11]. Людиноцентризм – одна з основних умов формування і становлення новітньої системи освіти.

Сьогодні головним напрямком державної політики у ній керівники країни заявляють саме *особистісно орієнтовну модель освіти*. Її роль нині – збільшення можливості у різного роду виборів молоддю своєї власної дороги, самоосвіти та саморозвитку. Так, стрижнем людиноцентричності вбачається якраз уміння самореалізуватися, ставати яскравою особистістю упродовж усього свого життя, причому – буквально у всіх сферах своєї життєдіяльності, до котрих є хоча би якась особиста дотичність. Роль закладів освіти – лише у допомозі таким власним самореалізаціям.

Таким чином, відмінна освіта – то *людиновідцентрована* освіта. Котра врахувала всі сенсові та сутнісні особливості індивідууму, розвинула зачатки обдарувань людини, а на тому розбудувала її реальний потенціал в кінетику повноцінного, корисного у суспільстві нового життя. І ця, так би мовити, людиновідцентрована освіта, активно реалізується у концепції Нової Української Школи.

Людиноцентристський підхід до проблем освіти – це й «...актуалізація гуманістичних тенденцій сучасної епохи, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів..." [8]. Нинішнє соціально-політичне й культурного життя українського соціуму перетворює гуманізм і філософську антропологію у новий тип світогляду.

У світоглядному аспекті філософія людиноцентризму – основний засіб усвідомлення людиною сутності своєї особистості й системи її взаємодії зі світом.

У вітчизняній педагогіці вже майже повністю, як на нашу думку, сформовано риси так званого ідеального образу людини, котра покликана виплекати людиноцентрично спрямовану систему саме нашого, українського освітнього процесу: відкритість людини корисним нам інноваціям, змінам; уміння віднаходити та опрацьовувати: як мисленнєво, так і в цифровому, потрібну інформацію; здатності до гостро-критичного, стосовно цієї інформації й критично до самого (самої) себе мислити; приймати самостійні рішення;

планувати майбутні дії задля того, аби досягати поставлених перед собою та соціумом цілей: у суспільному, у своєму житті; відмінно скомпоновані освітою та самовихованням потрібні комунікативні якості.

Відтак, згадана тут філософія людиноцентричності вголос заявляє про нове наповнення соціальних ролей однієї і тієї самої людини, заявляє і про гостру затребуваність соціумом її творчості, а ще більш – креативності. Цього не станеться без прагнення людини до самосвіти, а значить – до самовдосконалення, а відтак – й успішного самоутвердження в цивілізованому постіндустріальному соціумові.

Ми можемо вже сьогодні бачити, як на фоні позитивних особистісних рефлексій (що раніше – за тоталітаризм – аж ніяк не віталось) починає народжуватися нова людина нової формації, здатна переорієнтуватися на новітні виміри життя, забезпечити подальший стійкий розвиток цивілізації.

На думку В. Г. Кременя [9], Г. А. Дмитренка [5], та інших науковців, людиноцентризм буде назавжди притаманним постіндустріальній людській цивілізації, бо вона, як ніяка інша до неї, затребувала не просто Людину Розумну, але – *Людину Креативну, ініціативну і разом із тим – інноваційно мислячу, діючу.*

На зміну філософії жорсткого впливу в керуванні освітою нам явилася новітня філософія, основні риси котрої такі: взаємодія і співробітництво, тобто партнерство; створення нових, гуманістичних, умов; усілякого, як суто матеріального, так і суто духовного забезпечення.

Стратегічною ціллю будь-якого освітнього закладу в широкому його тлумаченні ми тепер бачимо розвиток дитини у довгому процесі її виховання, навчання, практично – безкінечному, коли враховувати освіту – як процес упродовж усього життя, енергетичний та сенсовий поштовх котрому надає саме початкова освіта. Метою ж управління саме таким навчальним закладом (з прогностичним колективним мисленням...) стає створення педагогічних умов для такого от розвитку особистості. Тобто досягнення поставленої цілі певним

закладом, хоча 3 останні роки доводиться працювати в умовах пандемії COVID-19 і вже півтора року – в умовах жорстокої агресії з боку рф, і те накладає відповідний психологічний, моральний відбиток на персонал, дітей, робить умови їхньої діяльності умовами не просто крайньої невизначеності, а – жорсткої невизначеності. Адже основними причинами умов невизначеності теоретики педагогічного менеджменту вважають нестачу інформації, а чи її надлишок, коли менеджеру надзвичайно тяжко орієнтуватися щодо її «істинності». А саме умовами жорсткої невизначеності й утворені умови нинішньої реальної діяльності [7].

Останнім часом у розумінні головного сенсу менеджменту є істотні зміни: коли раніш керівництво розуміли як адміністрування, тобто суто командування зверху, то у сучасній теорії та практиці оцю управлінську дію вже розглядають як таку, що найповніше віддзеркалює в собі саме людські аспекти, і – соціального управління, а також роботу управління виключно сумісно з людьми, спільнотами, колективами тощо, і – без прикрих винятків.

Тож управлінська діяльність сьогодні вже практично і надзвичайно тісно пов'язана з теорією, практикою менеджменту педагогічних організацій, освітніх закладів. А оскільки їхня діяльність базується на так званому людському факторові, то питання управління ним у цьому аспекті стало особливо актуальним у суспільстві загалом (як цілеспрямована діяльність, націлена на впорядкування навчально-виховного процесу, на його постійне, невпинне вдосконалення, адже кожний такий заклад є своєю цілісною освітою, котра діє за спільними законами розвитку).

Проблеми вдоволення освітніх потреб соціуму, держави і окремих особистостей, зокрема, вимагає пошуку нових шляхів розвитку творчого потенціалу педпрацівників навчальних закладів.

Які на сьогодні, потреби а) особи, б) суспільства, в) держави?

А) Особі, аби віднайти своє власне місце у житті, треба:

навчитися самотійно мислити, швидко адаптуватися у будь-яких життєвих ситуаціях; критично ставитися й до себе, й до інших; бачити, формулювати проблему та знаходити раціональні шляхи щодо її вирішення; уміти знаходити, опрацьовувати, аналізувати та використовувати потрібну інформацію; хотіти творчо працювати, генеруючи ідеї; мати бажання і прагнути самотійно вчитись;

Б) суспільство потребує творчої особистості, індивідуума тож доведеться відповідати на такий запит певним чином;

В) держава потребує освічених та досвідчених фахівців на всіх рівнях, свідомих, освічених громадян-патріотів.

Одним із об'єктів управління в закладах освіти є педагогічний колектив. Соціально-економічна структура такого колективу ґрунтується на виробничих відносинах. Вони віддзеркалюють взаємодію співробітників, що виникає у ході виконання посадових обов'язків як вертикаллю між менеджерами й підлеглими, так і горизонталлю між співробітниками.

В управлінні педагогічним колективом важлива організація взаємовідносин, взаємостосунків у трудовому колективі, рівні права й обов'язки співробітників. Суттєвим *завданням менеджменту* є створення відповідних умов праці для всього персоналу, що й виявляє свій позитивний вплив на мотивацію діяльності людей.

Основні напрямки роботи щодо формування таких потенцій педагогів перш за все пов'язані з наступним: вивченням їхньої спільності; реальності згуртованості; можливості перетворення колективу в команду та здійснення командних креативних проєктів на основі педагогічних та життєвих ціннісних установок, що вже склалися, мотивацій до творчої праці; психологічним мікрокліматом; реалізацією кожним членом колективу своїх, індивідуальних робочих прагнень тощо.

Формування педколективу тісно взаємопов'язане і з розвитком його організаційних структур. Задля здійснення різноманітних на сьогодні й цікавих

управлінських інноваційних технологій, менеджер освітнього закладу повинен бути не просто творчою особистістю, мотивованою на управлінську діяльність, а також професійно обізнаним з основними навчально-виховними теоріями й практиками (зокрема: інноваційної педагогіки, освітнього менеджменту тощо), але і бути креативним, тобто мати у собі наснагу, душевні і фізичні сили втілювати свої задуми, конкретні проєкти у багатовекторну діяльність закладу.

Людиноцентризм та ціннісна орієнтація нашої вітчизняної освіти – ґрунтовна відповідь на такі тенденції суспільного розвитку, як особливий спільний тріумф особистості й демократизації, а ще – удосконалення людських стосунків у грамотно, по-науковому керованому колективі, залучення його членів до безпосереднього управління, надання їм допомоги у вирішенні й педагогічних проблем, й підвищення кваліфікації водночас.

Цей підхід передбачає як основу діяльності менеджера освітнього закладу: повагу до колег, персоналу загалом, довірливе ставлення до них, фокус уваги – на розвиток індивідуальності освітянина як педагога; надання управлінню координаційного характеру, а що найголовніше – мотиваційного.

Дослідники називають основними підходами в управлінні педагогічним колективом наступні: гуманістичний, системний; персоналізований; акмеологічний; компетентнісний; мотиваційний; управління на діагностичних засадах.

Людиноцентризм – важливий компонент особистісного підходу в управлінні педагогічним колективом. Його основа – своєрідний, а точніше – надзвичайно оригінальний – інтеграл, а саме: вихідних, теоретичних та ґрунтовних положень про окрему особистість, про окремого індивідуума в цілому, а також – деякі, розроблені теоретично, але доопрацьовані у педагогічній практиці методики, що можуть активно сприяти її реальному, а не надуманому, далекому від життя, розвитку.

Управлінська взаємодія, як і міжособистісна, інтенсифікує ту власну, особистісну активність педагогів, коли виявляється чесним співробітництвом у

команді, що має тривалий і стійкий характер у часі. А співробітництво (у контексті проблем управління розвитком особистості розуміємо, як вид міжособистісної взаємодії, де сумісно менеджером і педагогом формулюються, навіть вирішуються проблеми особистісного та професійного педагогічного потенціалу, компетентності, а відтак – і особистого авторитету (в колективі, в учнів, у їхніх батьків, в усього оточення – як близького, так і, можливо, віддаленого).

Особливістю взаємодії керуючої і керованої систем у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах у процесі людиноцентристського підходу вбачаємо й те, що вони засновуються переважно на феноменах духовних цінностей особистостей, громадської думки, морально-психологічного мікроклімату, креативної атмосфери педколективу.

Найбільш плідною спільна діяльність менеджера й педколективу спостерігається тоді, коли вони задоволені взаємовідносинами та в них є бажання, прагнення трудитися командою, тобто якщо відбувається соціально-психологічна інтеграція суб'єктів. А основними ознаками *суб'єкт-суб'єктної менеджерської взаємодії* у процесі реалізації управлінцем людиноцентристського підходу в управлінні таким складним колективом (жіночим, як правило, і високоосвіченим, амбітним) ми вбачаємо: діалогізацію управлінського спілкування; ініціювання змінення особистості педагога в процесі його самоосвіти, саморозвитку; співробітництво керівника й педагогів; використання і життєвого, а не лише виробничого, суб'єктивного досвіду педагога, як джерела його розвитку; залучення керівника до цінностей, потреб, проблем буквально кожного педагога його команди; зумовленість взаємодій керівника та підлеглих на засадах адаптації до особистісних особливостей педагога; вибудовування змістів, сенсів взаємодій на емоційно-психологічній, емпатійній основі, котра переважає над раціональністю.

Стратегічною ціллю системи фахового зростання педагогічних, науково-педагогічних працівників може ставати забезпечення умов їхнього

безперервного професійного розвитку й саморозвитку, формування відповідних тому потреб. Цього досягають шляхами реалізації цілої низки *тактичних цілей*: розробки, запровадження соціальних мотивацій; актуалізації індивідуальних потреб у безперервному підвищенні професіоналізму серед усіх категорій педагогічних працівників; створення відповідних умов задля утримання фахівців у сфері педагогічної діяльності; розвитку післядипломної освіти, включаючи у нього перманентне, хоча й іноді дискретне, з виїздами в обласні, столичні освітні центри підвищення кваліфікації, розробка засад і технологій навчання дорослих; підвищення уваги до проблем персонального розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників, а передусім – до тих змін, що відбуваються у процесах професійної діяльності.

Базою нашого дослідження послугувало Професійно-технічне училище № 31 м. Полтави (м. Полтава, Шевченківський район, вул. Степового Фронту, 46а) – державний заклад освіти, котрий входить до системи професійної (професійно-технічної) освіти України і забезпечує реалізацію потреб громадян у здобутті відповідної освіти, тобто оволодіння робітничими професіями, кваліфікаціями – відповідно до освітніх стандартів – для креативного застосування: якісного виконання робіт у визначеній сфері професійної діяльності.

Дане училище – навчальний заклад другого рівня акредитації, яке здійснює підготовку кваліфікованих робітників за денною формою навчання на основі повної загальної середньої освіти та базової без отримання повної загальної середньої освіти.

Училище засноване 12.11.1968 р., за Наказом Міністерства побутового обслуговування колишнього СРСР: створення навчально-виробничого комбінату облпобутуправління у м. Полтаві. З 01.01.1973 р. на його базі було створене перше в Полтавській області профтехучилище облпобутуправління, що почало здійснювати підготовку кваліфікованих робітників для підприємств побутового обслуговування населення. Навчання проводилося за наступними

професіями: кравець, перукар широкого профілю, закрійник, фотограф, годинникар, взуттєвик, слюсар-ремонтник.

З 28.10.1985 р. училище підпорядковано МОНУ та перейменовано в Полтавське ПТУ № 31, а з 1999 р. – в ПТУ № 31 м. Полтава. Управління училищем здійснюється МОНУ та місцевим органом державної влади у галузі освіти: Полтавською облдержадміністрацією (Департаментом освіти і науки).

Професії, за котрими здійснюється підготовка фахівців, ліцензовані й атестовані в установленому порядку: секретар, керівник (організації, підприємства, установи), адміністратор; робітник з комплексного обслуговування й ремонту будинків; кравець; перукар (перукар-модельєр), візажист; перукар (перукар-модельєр) – манікюрник; перукар (перукар-модельєр).

Училище здійснює діяльність відповідно до чинного законодавства України, зокрема: законів «Про освіту», освітніх стандартів, інших законодавчих та підзаконних актів, «Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах», затвердженого наказом МОНУ № 419 від 30.05.2006 р., наказів МОНУ, «Концепції діяльності професійно-технічного училища № 31 м. Полтава», Статуту училища, який затверджений МОНУ від 24.12.2012 № 1472 й зареєстрований у встановленому порядку 14.02.2013 р. Роботу училища регламентують накази, правила внутрішнього розпорядку, посадові інструкції, що забезпечують навчально-виховний процес; адміністративні та господарські підрозділи забезпечують соціально-побутові потреби.

Загальне управління роботою педагогічного колективу здійснює директор, навчально-виробничим процесом – заступник директора з навчально-виробничої роботи, виховним процесом – заступник директора з навчально-виховної роботи, виробничими питаннями та практикою – старший майстер, методичною роботою – методист, матеріально-технічним забезпеченням і створенням побутових умов – помічник директора з господарчої частини, фінансовою роботою – головний

бухгалтер.

Училище функціонує як єдина освітньо-виховна структура. Створені педагогічна, інструктивно-методична та адміністративна ради, що також діють на засадах чинного законодавства.

Засідання педради проводяться не менше одного разу на два місяці відповідно до затверджених планів роботи; адміністративна ради – раз в тиждень, засідання інструктивно-методична ради – кожної середи. Практикується проведення малих педрад, на розгляд яких виносяться питання навчально-виробничого та навчально-виховного процесу тощо.

В училищі створені відповідні умови праці і навчання, побуту і дозвілля. Освітня база включає в себе: навчально-адміністративний корпус, у якому розміщені вісім кабінетів професійно-теоретичної підготовки, два кабінети загально-технічної підготовки, актову та спортивну залу, медпункт, буфет, бібліотеку, гуртожиток. У пристосованих приміщеннях розміщені дев'ять навчально-виробничих майстерень, та учбова перукарня.

Іногородні учні забезпечені гуртожитком на 140 місць, розташованих у 41 кімнаті. Санітарно-гігієнічний стан – задовільний.

У цьому закладі освіти організовано діяльність гуртків технічної творчості й художньої самодіяльності, спортивних секцій.

Найважливіші *принципи*, що закладені в систему управління педколективом, такі:

- формування потенційно дієздатного колективу: системи підбору, підготовки, ефективного використання кадрів;
- делегування окремих повноважень і завдань заступникам директора та керівникам груп;
- координація роботи у колективі з метою самореалізації кожного працівника на своєму робочому місці;
- здійснення комплексного контролю за результатами діяльності працівників.

Колектив ставив і ставить перед собою за мету виконання наступних *головних завдань*:

- здійснення освітньої діяльності, яка відповідає освітнім стандартам професійної (професійно-технічної) освіти;
- забезпечення виконання регіонального замовлення та угод на підготовку робітничих кадрів;
- вивчення попиту на окремі професії на ринку праці і сприяння працевлаштуванню випускників;
- зміцнення зв'язків з роботодавцями;
- забезпечення всебічного розвитку особистості, виховання учнів в дусі патріотизму й поваги до чинного законодавства України;
- створення психологічно й фізично здорового середовища;
- дотримання у своїй діяльності умов для креативного розвитку педагогів та учнів;
- широке впровадження інформаційних технологій у навчально-виробничий та навчально-виховний процес.

Інженерно-педагогічний колектив училища увесь час знаходиться у стані творчого пошуку. Проводиться робота з утвердження позитивного іміджу закладу. Вона ґрунтується на вивченні досвіду, набутого училищем та застосування досвіду інших закладів освіти.

Формування та *збереження учнівського контингенту* – одне із важливих аспектів роботи директора і всього педагогічного колективу. Формування учнівського колективу здійснюється з урахуванням потреб регіону в кваліфікованих робітниках. Планування показників регіонального замовлення здійснюється на підставі укладених угод з підприємствами – замовниками кадрів.

З метою виконання регіонального замовлення на робітничі кадри в училищі щорічно розробляються заходи щодо проведення профорієнтаційної роботи. Питання профорієнтації розглядаються на засіданнях адміністративної

та педагогічної ради. Ця робота в училищі набула різних форм, зокрема: проведення Дня відкритих дверей; організація виставок досягнень училища на святкуванні Дня міста; співпраця викладачів училища з адміністрацією та учнями шкіл міста, області; запрошення учнів, учителів шкіл міста, області на різнопланові заходи, що проводяться в училищі; виступи на шкільних батьківських зборах; реклама у місцевих мас-медіа (телесюжети, статті у пресі про діяльність закладу, висвітлення у новинах ТБ, радіо визначних подій з життя учнівського та педколективів); інформація, перманентне її поповнення, оновлення на Web-сайті училища; телерепортажі про життя училища; використання можливостей зовнішньої реклами: щити, стенди, а також буклетів, проспектів тощо; особисті контакти викладачів училища з адміністраціями шкіл, класними керівниками, випускниками; екскурсії школярів до училища, дні відкритих дверей, проведення іншого роду спільних заходів; ефективна робота методичних комісій.

Така система профорієнтаційної роботи разом з роботою приймальної комісії дає можливість проводити набір за всіма ліцензованими професіями, але план набору абітурієнтів, а тому – й учнів виконується не повністю (82 %).

Україна нині – на тому етапі свого розвитку, коли система освіти має виконувати і функції соціального захисту. Тож в училищі створені умови для здобуття професійної освіти за регіональним замовленням дітьми пільгових категорій. На час проведення цього аналізу чисельність учнів закладу становить 241 здобувача освіти, з них за регіональним замовленням навчається 237, за договорами з фізичними особами – чотири.

Постійно у полі зору адміністрації, учнівського самоврядування знаходиться *адаптація* учнів нового набору. Питання вивчаються і заслуховуються з прийняттям відповідних рішень на нарадах при директорі, на засіданні методичних комісій. З метою збереження контингенту учнів працює система контролю за станом успішності, дисципліни. Головними ланками цієї системи є викладачі, майстри виробничого навчання, керівники груп, рада

учнівського самоврядування, старостат. Проблема постійно перебуває в полі зору адміністрації. Вивчаються психологічні особливості учнів, проводиться відповідна робота з батьками. Питання збереження контингенту учнів обговорюються на засіданнях педагогічних, інструктивно-методичних, адміністративних радах, з'ясовуються та узагальнюються причини відрахування учнів, шляхи й методи зменшення таких випадків. З метою виявлення проблем проводяться опитування, бесіди з учнями психолога, керівників груп, викладачів.

Для збереження контингенту учнів значна увага приділяється таким організаційно-методичним заходам: забезпечення бібліотеки методичними матеріалами, електронними носіями лекцій, тестів, опорних конспектів, достатньою кількістю підручників, посібників, вільного доступу до мереж інтернету, WI-FI.

Для забезпечення оптимальних умов успішного навчання, виконання графіку навчального процесу, створено графік консультацій у вільний для учнів час.

Під постійним контролем знаходяться: відвідування занять учнями; виконання графіку навчального процесу; робота гуртків, секцій.

З метою поліпшення виконання регіонального замовлення, збереження контингенту учнів планується урізноманітнення форм, методів профорієнтаційної роботи, зокрема, – посилення роботи з учнями та їхніми батьками в адаптаційний період. В училищі здійснюються моніторинги: ринку праці, працевлаштування випускників, їхні переміщення протягом року по робочих містах. Підтримується тісний зв'язок зі службою зайнятості населення, роботодавцями. На засіданнях педради заслуховуються звіти керівників випускових груп щодо стану працевлаштування випускників, інформація про адаптацію випускників на робочих місцях. Для забезпечення працевлаштування випускників училище співпрацює з підприємствами різних форм власності та видів діяльності. Адміністрація училища враховує пропозиції і зауваження,

висловлені випускниками і керівниками підприємств, використовує їх для покращання навчально-виховного процесу. Якість підготовки випускників – під контролем адміністрації, педколективу, що є запорукою конкурентоспроможності в ринковому соціумі.

З метою якісної підготовки кваліфікованих робітників на засіданнях методичних комісій постійно аналізуються робочі навчальні плани, програми, вносяться зміни з урахуванням вимог роботодавців для підвищення рівня професійної підготовки випускників. На засідання цих комісій запрошуються і головні спеціалісти базових підприємств, котрі можуть бути ініціаторами коректив робочих навчальних планів, програм. Періодичність такого перегляду – раз на рік.

Традиційна увага – підбору та розстановці кадрів. *Комплектування училища педагогічними кадрами*, прийом на роботу, звільнення або переведення на іншу здійснюється з дотриманням чинного законодавства. На вакантні місця на умовах контракту приймаються особи з відповідною освітою, досвідом роботи. Нині в училищі працює стабільний висококваліфікований колектив, укомплектований педкадрами на 100 %. 46 % педагогів – колишні випускники цього ж закладу. В останні три роки прийнято 18 педагогів, звільнено – 8.

Підготовку робітників здійснюють викладачі та майстри, котрі мають відповідну базову освіту, педагогічний, методичний, виробничий досвід. Навчально-виховний процес в училищі забезпечують 30 педагогів, з яких педагогічне навантаження мають: викладачі, що працюють на постійній основі, три особи з числа керівного складу, два майстри виробничого навчання. Педагогічні працівники пенсійного віку – чотири особи. Середній вік педпрацівників складає 37 років. Залежно від педагогічного стажу вони поділяються таким чином: до трьох років – п'ять осіб (17%), від трьох до восьми років – дев'ять осіб (30%), більше восьми років – 16 осіб (53%).

Наказом по училищу затверджено список осіб, зарахованих до кадрового резерву на заміщення посади директора.

Щорічно в училищі проводиться планова систематична робота з підвищення кваліфікації педагогів, функціонує постійно діюча система підвищення кваліфікації викладачів: курсова підготовка, стажування на виробництві, участь у роботі обласних методичних об'єднань, семінарах тощо. Відповідно до „Типового положення про атестацію педагогічних працівників” за останні три роки кваліфікацію підвищили всі педагоги. Викладачі та майстри виробничого навчання регулярно підвищують кваліфікацію при Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М. Остроградського, ПНПУ імені В. Г. Короленка, Білоцерківському інституті неперервної освіти. Керівний склад навчального закладу підвищує кваліфікацію при Державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Стажування на підприємствах та установах міста пройшли всі майстри виробничого навчання.

На засіданнях методичних комісій аналізуються звіти про підвищення кваліфікації та видаються рекомендації щодо застосування набутого досвіду в навчальному процесі. На засіданнях педагогічних та інструктивно-методичної радах розглядаються питання про стан підвищення кваліфікації педагогів. Напрямками підвищення кваліфікації викладачів та керівного складу були і є: ознайомлення із сучасними технологіями, підвищення кваліфікаційного рівня з питань використання передових технологій навчання, підвищення кваліфікаційного рівня керівного складу з питань організації управління, контролю за навчально-виховним процесом.

Для забезпечення об'єктивності оцінки роботи педагогів в училищі впроваджується рейтингову систему оцінки роботи яка сприяє: удосконаленню фахової майстерності кожного педагога, оволодінню інноваціями в навчанні, творчому педагогічному пошуку, поширенню педагогічного досвіду, самоконтролю та контролю за виконанням посадових обов'язків.

Адміністрація училища надає суттєвого значення атестації педагогічних працівників, яка проводиться згідно з «Типовим положенням про атестацію

педагогічних працівників України», затвердженим наказом МОНУ, перспективним планом атестації педпрацівників, графіка атестації на рік. Підготовка до атестації проходить в атмосфері гласності. Характеристики, дані атестаційних листів обговорюються на засіданнях методичних комісій, педради; оцінка діяльності педагогів доводиться до їхнього відома. Скарг на необ'єктивність рішень атестаційної комісії немає. Якісний склад педагогів за результатами атестації: кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії» – одна особа, «спеціаліст 1-ї категорії» – шість осіб, «спеціаліст 2-ої категорії» – дві особи; «спеціаліст» – п'ять осіб; педагогічні звання: «викладач-методист» – дві особи, «Майстер виробничого навчання II категорії» – шість осіб; тарифні розряди: 13-й – одна особа, 12-й – три особи, 11-й – три особи.

Адміністрація училища сприяє: залученню викладачів до методичної та пошукової роботи, професійному зростанню молодих викладачів; впровадженню нових педагогічних технологій; опануванню викладачами інтерактивних методів навчання. Викладачі підвищують свій професійний рівень і шляхом самоосвіти. Так, завдяки самоосвіті 100% педагогічних працівників володіють навичками роботи на комп'ютері.

З метою поглиблення фахової підготовки викладачів стали традиційними зустрічі колективу училища з працівниками підприємств, організацій, установ з котрими тісно співпрацює заклад.

У цілому педагогічний колектив училища має значний досвід роботи, достатню професійну та педагогічну майстерність, своєчасно підвищує кваліфікацію і здатний забезпечити підготовку кваліфікованих робітників на рівні державних вимог та стандартів. Але необхідно продовжувати сприяти та створювати умови для розвитку креативного трудового потенціалу колективу, перетворенню його в команду, знаходити можливості для підвищення професійної майстерності, підтримувати ініціативу викладачів, майстрів виробничого навчання.

Щодо оцінювання менеджрингу закладу, то оскільки управління –

адміністративна функція, котра передбачає реалізацію цілей та завдань, які стоять перед закладом, зрозуміло: чітке планування навчально-виховної роботи – важлива умова успіху, вона забезпечує цілеспрямованість, створює умови для організованої роботи педагогічного, учнівського колективів, раціонального використання часу, можливостей, резервів.

Управління училищем за вертикальним принципом здійснюється перш за все Департаментом освіти і науки Полтавської обласної держадміністрації. Діяльністю училища керує директор, керівники підрозділів: заступник директора з навчально-виробничої роботи, заступник директора з навчально-виховної роботи, старший майстер, методист.

Річне планування діяльності училища дає змогу поєднувати перспективні завдання з конкретними на семестр, місяць навчального року. Поточне планування визначає програму діяльності, виконавців на певні терміни впродовж навчального року. Наказом директора створюється педрада, що розглядає питання організації, здійснення навчально-виховного процесу: підбиваються підсумки роботи колективу за звітний період та визначаються завдання основних напрямків роботи, формування контингенту учнів, стан навчально-виробничої роботи, стан виховної роботи з учнями і заходи з подальшого підвищення її рівня, а поліпшення побутових умов, стан і рівень кадрової роботи, стан діяльності з поліпшення матеріально-технічної бази, методичного, дидактичного забезпечення, результативність внутрішнього контролю, стан охорони праці, безпеки життєдіяльності.

З усіх питань приймаються рішення, спрямовані на їх виконання. Створені комісії контролю за виконавською дисципліною, дотриманням законодавства з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності, профілактики травматизму тощо. Під контролем директора та керівників підрозділів – підготовка, проведення державної кваліфікаційної атестації, кваліфікаційної атестації, пробних кваліфікаційних робіт, директорських контрольних робіт.

Контроль директором, керівниками підрозділів здійснюється за

методичною діяльністю, якістю викладання предметів, проведенням спортивно-масових, культурно-виховних заходів.

Трудовий колектив бере активну участь у роботі училища на підставі трудового договору та інших форм трудових відносин між працівником і закладом. Загальні збори колективу скликаються не менше одного разу на рік.

На основі викладеного вище ми можемо зробити попередній висновок, що менеджринг училища здійснюється на *засадах давно усталеного алгоритму* для подібних закладів, що начебто й добре, але прикрий такий факт: не надано уваги тому, що у гендерному відношенні основний контингент трудового колективу – жінки (майже 90 %), а керує ними головний менеджер-чоловік за попереднім визначенням психотипу – холерик.

Тож не тільки не враховується психологія такого складного колективу задля того, аби в ньому центральним став саме людиноцентристський підхід, але й те, що у світоглядному аспекті філософія людиноцентризму – то основний засіб усвідомлення людиною сутності перш за все своєї власної особистості, тобто аби успішно керувати колективом, а ще й практично майже уповні жіночим, необхідно перш за все самому менеджеру знати, хто він є.

Отже, задля того, аби перетворити трудовий колектив на значно ефективніший у своїй роботі, а саме: *на команду*, необхідно запроєктувати удосконалення управління освітнім закладом на засадах людиноцентристського підходу. Управління, загалом, – це перш за все управління людьми, тобто – кадровим потенціалом, умінням розкрити його можливості. Оскільки найефективніше кадровий потенціал у будь-якій сфері людської діяльності формується та розвивається, зазвичай, лишень за умов вдалого перетворення трудового колективу в команду – в колектив односторонців, котрі працюють креативно, тобто втілюють свої власні творчі задумки щодо покращання роботи у реальне життя, довіряють одне одному, повсякчас ототожнюючи себе виключно з командою, а також упевнені в своїх силах й ефективності спільної цілеспрямованої роботи, поставимо перед собою мету: створити план дій

перетворення педагогічного колективу, усього персоналу даного училища в команду.

Секрет успішності цього процесу в тому, що подібні команди мають високий рівень командного емоційного інтелекту (ЕІ), на необхідності чого наголошується і такою державною установою як Інститут модернізації змісту освіти [12]. А в Наказі МОНУ «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня» за темою «Формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників до підприємницької діяльності» № 742 від 28.05.2019 р., зокрема, вказано: «...кардинальних змін вимагає система підготовки нового випускника закладу П(ПТ)О – творчого, креативного, здатного реагувати на вимоги часу, компетентного для професійного самовизначення і кар'єрного розвитку. Ініціативність і підприємливість є важливими якостями особистості, тісно пов'язаними з ключовими навичками ХХІ століття (комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми та взаємодія з іншими, *емоційний інтелект*, уміння формувати власну думку та приймати рішення, орієнтація на клієнтів, ведення переговорів, гнучкість розуму). Ці якості допомагають особистості генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя, підвищуючи як власний соціальний статус і добробут, так і розвиток суспільства й держави» [10]. А такого робітника неможливо виростити педагогам без розвинутого емоційного інтелекту.

Загалом, емоційний інтелект, як ми те дослідили вище, визначається як всеохоплююче усвідомлення і розуміння емоцій: як власних, так і інших людей. Він застосовується при прийнятті управлінських рішень, регулюванні та самоврядуванні трудових колективів, що є надзвичайно важливим аспектом командної роботи. А вона дає – через методи роботи над згуртованістю команди й підвищення самооцінки окремих індивідуумів – створення або значне підсилення морального духу окремих людей і команди в цілому, підвищення продуктивності праці, її успішності, тобто – на основі людиноцентристського підходу.

А відтак запроектуємо вдосконалення управління освітнім закладом – професійно-технічним училищем № 31 міста Полтави – саме на засадах такого підходу. Перше звернемо увагу на головну дійову особу стосовно формування у колективі саме людиноцентристського підходу – його головного менеджера (у нашому випадку – директора закладу професійно-технічної освіти), його особистісних та – відповідно – управлінських якостей, компетентностей.

Нині в усьому цивілізованому світі (тобто в інформаційних, постіндустріальних соціумах) вважається: щонайважливіший резерв посилення ефективності сукупного громадського виробництва, а найголовніше, як зараз бачиться, й інтелектуального продукту, – то підвищення якості прийнятих управлінських рішень. Та справляються з цим далеко не всі керівники, в тому прикрому списку – й переважна більшість управлінців-освітян, котрим притаманні риси нерішучості, пригнобленості численними чиновницькими «циркулярами» «зверху».

Актуальність проблеми підсилюється тим, що важливою особливістю процесів прийняття управлінських рішень в усіх, без виключення, освітніх закладах сучасної України нині є нагальна необхідність враховувати і вплив невизначеності, тобто – саме невизначуваних факторів (тим більш – заздалегідь). На сьогодні перш за все мається на увазі широкомасштабна агресія – війна рф проти нашої країни та ще й на тлі пандемії COVID-19, тобто прийняття рішень в умовах так званої «жорсткої невизначеності» [7]. Розглядати при тому всі можливі наслідки альтернатив, пропонованих для вибору, надзвичайно ускладнено. У зв'язку із цим велике практичне значення має уміння менеджером швидко розробляти різні моделі прийняття рішень в умовах повсякденного, а точніше – що миттєвого ризику, саме жорсткої невизначеності [7]. Але ці моделі забезпечують структурування і обробку інформації щодо розв'язуваної проблеми й тим самим майже вщерть заповнюють неповноту вихідних даних наявних у керівника для винесення менеджирингового рішення. А на сьогодні конкретна ефективність керівної діяльності значною мірою залежить від уміння

менеджера (особливо – головного) розв’язувати саме нестандартні завдання та проблеми. Тоді його управлінське рішення приймається усією керуючою системою для цілеспрямованого впливу на керовану, що забезпечує отримання відповідних результатів задля досягнення заздалегідь визначеної мети.

Традиційно науковці виокремлюють дві головні групи факторів, що мають прямий і абсолютно конкретний вплив на прийняття управлінських рішень, а саме: фактори середовища ухвалення рішень; *психологічні*, тобто людські чинники як фактори прийняття управлінських рішень – *особистісні* оцінки керівника рівня ризику, часу й оточення, що змінюються, інформаційні та *поведінкові* (менеджера, членів колективу) обмеження, негативні наслідки та взаємозалежність рішень.

Тобто методологічно озброюватися, перш за все, треба знаннями з психології, а саме: здатність і вміння правильно ухвалювати рішення становлять особливу компетентність керівника (пов’язану з *інтуїцією*), і будь-якого рівня управління. Те, за своєю чергою (як вже широко відомо на всіх інформаційних рівнях, а не тільки на науковому), досягається шляхами вдосконалення процесів ухвалення саме таких, менеджерських рішень, у педагогічному менеджменті також. На них впливає безліч факторів. І ці фактори можуть бути успішно переборюванні саме завдяки особистісним якостям головного менеджера. Деякі, основні з них, – наступні.

Ризик. Завжди «напоготові» ймовірність прийняття неправильного або не частково неправильного рішення, що може погано вплинути на освітню організацію. Але будь-який ризик – то є фактор, котрий менеджер також повинен враховувати завжди: свідомо або й підсвідомо, оскільки чим більша відповідальність – тим більший і ризик. *Розумно ризиковий, інтуїтивно ризиковий менеджер* – правильний, тобто, як правило, *успішний менеджер*, „проскакує” *через бар’єр ризику*. І тут не повинні відігравати негативну роль усталені – стереотипні – поведінкові обмеження, що ускладнюють міжособистісні та внутрішньо-організаційні комунікативні зв’язки в колективі.

Наприклад, керівники часто по-різному сприймають існування та серйозність проблеми, приміром, усвідомлення ефективного прийняття інноваційних управлінських рішень.

Часові рамки, котрі відводяться освітянському менеджеріві задля прийняття рішення. У реалі переважна більшість управлінців не має уповні достатньо часу задля того, аби надто прискіпливо проаналізувати усі альтернативи, тобто для успіху колективу, для перетворення його в команду головний менеджер повинен мати *гнучке мислення й здатність ставити його на швидкісні рейки*.

Ступінь підтримки освітнього керівника його складним колективом, котрий «історично» й «природно укомплектований», за суттю своєю, із кількох: педагогічного, технічного, учнівського, батьківського. До того ж, підколектив і в нашому конкретному випадку – майже суто жіночий, а це ще один з вагомих факторів, що впливає на менеджерські рішення: як їх підготовку, так і процес вже фактичного прийняття, а також утілення в реальне життя освітнього закладу, адже жіноча психологія складна й малопередбачувана [1]. Ступінь підтримки освітнього керівника то – фактор, котрий враховує і те, про що рідко говорять голосно, у тому рахунку – й науковці: новоприбулих до колективу менеджерів правильно сприймають, як правило, далеко не одразу (тут також велику роль відіграє жіноча психологія). Цю проблему перш за все менеджер вирішує, використовуючи власні особистісні ділові та характерні, зокрема, яскраво характерні: харизматичні риси [3], котрі мають позитивно впливати на виконання прийнятих менеджером рішень, особливо інноваційних.

Як зазначає дослідниця І. В. Бабенко, «Основу ж людинознавчої компетентності саме освітнього менеджера складають вдале співробітництво з людьми; відмінна швидка орієнтація у їхніх формальних та неформальних відносинах і стосунках; створення позитивно налаштованого морально-психологічного мікроклімату в робочому колективі; повага до людської особистості, індивідуальності. Реалізація ж людинознавчої компетентності

уповні, на пряму залежна від уміння використовувати соціально-психологічні методи управління освітнім закладом» [2, с. 744].

Отже, *особистісні якості управлінця*: «...освіта, обсяг професійних і непрофесійних знань, загальна ерудиція, вік, досвід роботи, психологія (темперамент, характер, розвинутість інтуїції та власна довіра їй, наявність чи відсутність емпатії, толерантність, лояльність, риси поведінки менеджера (індивідуальні звички тощо)» [2, с. 745] дають йому можливість сконцентруватися, сфокусувати свій зовнішній погляд, як такий, і «внутрішній погляд» на людиноцентристському аспекті своєї діяльності, головний менеджер просто «зобов'язаний» набувати таких здібностей та володіти ними практично досконало. Також, «Важливе значення у виробленні людинознавчої компетенції освітнього менеджера мають його світогляд, широчінь кругозору, зорієнтованість на високі моральні, духовні цінності, уміння створювати свою цільну й міцну за духом – команду однопідприємців. Цьому сприяють демократичні засади роботи управлінця (а не його жорстке адміністрування в суто авторитарному стилі), справедливості у стосунку не лише до себе – до кожного члена колективу підлеглих» [2, с. 745].

Як зазначає Л. Вознюк, «...стиль управління визначає не лише рівень культури управлінця, а й через управлінське рішення характеризує людинознавчу компетентність менеджера освіти» [4]. «Не можна недооцінювати й роль інноваційного потенціалу керівника в сучасній освіті, адже лише «інноваційна особистість» здатна вести за собою команду, через нинішній соціумний шторм загалом і в освітньому його сегменті – зокрема. Непідробний інтерес менеджера освітнього закладу до нововведень на користь команди, організації, постійна позитивна орієнтація на інновації, генерація власних відповідних ідей, здатність їхнього втілення у реальне життя та постановка на службу закладу, а відтак, гнучкість, адаптивність, вроджена та соціумно й самостійно розвинена здатність до логічного, прогностичного мислення,

органічно виявлені при цьому, то також входить нині до людинознавчої компетентності управлінця» [там само].

Людиноцентричність менеджера, особливо головного, передбачає і його вміння, як і «виховане» ним уміння підпорядкованого складного колективу користуватися сучасними науковими, різноманітними технічними засобами, методами досліджень, системним аналізом-синтезом, моделюванням, комп'ютерною технікою, адже для успішного менеджeringу в освітньому закладі особливу роль відіграє *інтегрований колективний інтелект – суб'єкт управління*, котрий бере посильну участь у прийнятті менеджерських рішень.

Ось так, волею головного менеджера у такому колективі народжується та процвітає людиноцентризм, як основа підходу до управління освітнім закладом.

Слід акцентувати при всьому тому, вище сказаному, саме на першорядній ролі особистості людини, бажано харизматичної [3], на її управлінському (у тому рахунку – й емоційному інтелекті), загальному професіоналізмі (інтегрованих компетентностях), її силі волі та інших особистих і професійних якостях. Менеджер, а особливо – головний, приймаючи рішення, організовуючи його виконання, повинен першочергово керуватися таким принципом: це рішення проектується на – людину, на – колектив, на – організацію в цілому, торкається усіх інтересів, мотивує усю діяльність, відтак воно має не просто як вказівка зверху сприйматися людьми, але – як своє: люди повинні цілком свідомо сприйняти його необхідність.

Отже, бачимо: оскільки освітні організації – надзвичайно складні робочі системи з унікальними алгоритмами різноманітних видів діяльності, різноманітних колективів (педагогічний, учнівський, батьківський, обслуговуючий персонал), що входять до цієї системи, то відповідно існує і цілий ланцюг факторів, котрі мають свій, унікальний і вагомий вплив на те, чи стане такий колектив командою. Особливо великий тягар діє на менеджера від різноманіття людських психотипів та свого власного психотипу.

Тож для нашого дослідження з усіх, вищеперерахованих підходів до оцінки значення діяльності управлінця в освіті стосовно прийняття та створення ним команди ми обираємо загальний – інтегративний – підхід. Він передбачає вияв глибоких психомеханізмів, які й інтегрують особистість з діяльністю його як менеджера. Якості конкретного менеджера – директора даного училища класифікуватимемо в залежності від дискретно-функціонального аспекту: їхнього означення як необхідних задля вирішення певних завдань.

Задля першого дослідження особистісних якостей головного менеджера вказаного закладу відносно психо-темпераменту ми використали «Особистісний опитувальник Айзенка»: методика, призначена для оцінювання симптомокомплексів екстраверсії а чи інтроверсії, нейротизму – емоційної стабільності.

З його допомогою визначилися з психологічним темпераментом нашого менеджера. На 80 % він виявився холеричним, на 20 % – сангвінічним.

Підраховані нами бали менеджера – за шкалою екстраверсії – в опитувальнику становлять: 10 балів проти 12-ти (максимально допустимих), отож, опитуваний менеджер – екстраверт. Шкала нейротизму: 15 балів, а це значить: анкетований дуже схильний до нейротизму, не має емоційної стабільності.

Задля подальшої, деталізованої, дослідницької роботи скористалися й тестом Я. Стреляу. Він дає змогу вивчити три головні риси центральної нервової діяльності, що й визначають темпераментальні індивідуальні особливості, а саме рівні: процесів збудження, гальмування, рухливості нервових процесів, а значить, – пролонговано – особливості мисленнєвих функцій. Відповіді досліджуваного на питання цієї анкети підтвердили нам, що психологічний темперамент опитуваного на 80% – холеричний, на 20% – сангвінічний.

Окрім цього, у своєму дослідженні ми також використали тест «Аналіз стилю діяльності менеджера (за Р. Блейком, Дж. Моутон)» задля поглибленого вивчення стилю менеджера методами експертного оцінювання. За використання

першого менеджера сам відповів на питання; за другого – його підлеглі (експерти – десятеро членів з усього персоналу даного училища). Їм запропонували позначати номери тверджень, які (виключно на їхню власну думку) звучать справедливо відносно стилю управлінської діяльності їх директора. Той самий опитувальник використали й задля орієнтації щодо особливостей мотиваційної компоненти психологічної готовності персоналу до роботи у конкурентоздатній, управлінській команді цього головного менеджера, а саме: аби явно пересвідчитися в орієнтації колективу саме на робочий стиль «команда», на справді ж дієву та професійно-компетентнісну відповідь колективу на стиль керування менеджера.

Отримані результати виписали на так званій «Управлінській решітці», у якій – два вектори. Вони віддзеркалюють дві сфери управлінської діяльності: менеджера, колективу, а також орієнтування менеджера чи на завдання – горизонтальний вектор, чи на персонал – вертикальний.

Автори цієї методики визначають: особливість стилю «команда» – у тому, що він надає можливості уповні задовольняти інтереси організації, інтереси співробітників. Це і є найважливішою рисою роботи саме команди.

Стиль «Команда» кардинально відрізняється від інших стилів діяльності колективів, у процесі реалізації котрих є орієнтація на виконання завдань («Авторитет-підкорення»); а чи лише задоволення інтересів персоналу («Будинок відпочинку»); або – часткова орієнтація на завдання, часткова – на персонал («Організація»); а чи діяльність вибудована так, що а ні інтереси організації у цілому, а ні персоналу взагалі не задовольняються («Страх перед бідністю»).

У нашому випадку результат цього тесту – точка 5.5 – «Організація»: конкретний стиль діяльності головного менеджера даного училища – «Виробничо-соціальне керівництво»: управлінець доволі дискретно балансує між виробничою ефективністю та морально-психологічним кліматом у трудовому колективі, тобто це досить-таки збалансований стиль роботи, за якого

менеджер досягає деякого (дискретного ж) компромісу-балансу поміж ефективністю роботи і турботою про потреби колективу.

Такого лідера відрізняє деяка прогресивність поглядів, часткове обговорення свої рішень з командою, яку «будує», щира, темпераментна (не забуваймо, що він – холерик) зацікавленість в успішному завершенні усіх його, хоча й нашвидкуруч створених проєктів. Одначе, менеджери з таким стилем керівництва не наполягають на нових умовах досягнення своїх цілей, а це часто призводить до середніх результатів. Більше: часті ситуації, коли вони не забезпечують усіх потреб виробництва й співробітників повністю.

Отже, на основі всього дослідженого у цій роботі, плануємо на розгляд колективу училища авторський **«Проект удосконалення управління професійно-технічним училищем № 31 м. Полтави»** на засадах людиноцентричності (тобто проєкт перетворення колективу в команду).

Мета «Проекту удосконалення управління професійно-технічним училищем № 31 м. Полтави» на засадах людиноцентричності – підсилене новітніми технологіями переформатування колективу училища (педагогічного, виробничого, персоналу загалом) в команду на основі людиноцентристського підходу;

Завдання: розробка конкретних заходів щодо втілення мети проєкту в життя;

Виконавці – колектив училища на чолі з його головним менеджером – директором;

Термін виконання: 2024 – 2026 рр.

Опис проєкту:

Оскільки щонайбільш плідною спільна діяльність менеджера й педколективу буває тоді, коли вони задоволені взаємовідносинами та в них є прагнення трудитися командою, тобто якщо відбувається соціально-психологічна інтеграція суб'єктів. А основними ознаками *суб'єкт-суб'єктної* менеджерської взаємодії у процесі реалізації управлінцем

людиноцентристського підходу в управлінні таким складним колективом (жіночим, як правило, і високоосвіченим, амбітним), як це ми дослідили вище, вбачають:

- діалогізацію управлінського спілкування;
- ініціювання змінності особистості педагога у процесі його самоосвіти, саморозвитку;
- співробітництво керівника й педагогів,
- використання і життєвого, а не лише виробничого, суб'єктивного досвіду педагога як джерела його розвитку;
- залучення керівника до цінностей, потреб, проблем буквально кожного педагога його команди;
- зумовленість взаємодій керівника та підлеглих на засадах адаптації до особистісних особливостей педагога;
- вибудовування змістів, сенсів взаємодій на емоційно-психологічній, емпатійній основі, котра переважає над раціональністю.

Стратегічною ціллю системи фахового зростання педагогічних, науково-педагогічних працівників може ставати забезпечення умов їхнього безперервного професійного розвитку й саморозвитку, формування відповідних тому потреб. Цього досягають шляхами реалізації цілої низки *тактичних цілей*: розробки, запровадження соціальних мотивацій; актуалізації індивідуальних потреб у безперервному підвищенні професіоналізму посеред усіх категорій педагогічних працівників; створення відповідних умов задля утримання фахівців у сфері педагогічної діяльності; розвиток післядипломної освіти, включаючи у нього перманентне, хоча й іноді дискретне, з виїздами в обласні, столичні, приміром, освітні центри підвищення кваліфікації, розробка засад і технологій навчання дорослих; підвищення уваги до проблем персонального розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників, а передусім – до тих змін, що відбуваються у процесах професійної діяльності.

Одним із головних завдань менеджменту вбачаємо створення відповідних умов праці для усього персоналу, що й виявляє свій позитивний вплив на мотивацію діяльності людей.

Зміст, засоби формування трудового потенціалу такого колективу визначається рівнями його розвитку щодо освіти, досвіду виробничого й життєвого, щирого й наполегливого власного бажання самоосвіти та освіти протягом усього професійного життя тощо.

Основні напрямки роботи щодо формування таких потенцій педагогів перш за все пов'язані з наступним: вивченням їхньої спільності, реальності згуртованості, можливості перетворення колективу в команду та здійснення командних креативних проєктів на основі того, педагогічних та життєвих ціннісних установок, що вже склалися, мотивацій до творчої праці, психологічним мікрокліматом, реалізацією кожним членом колективу своїх, індивідуальних робочих устремлінь тощо.

Ефективність проєкту, як прогнозуємо, виявиться у посиленні трудового потенціалу закладу, зростанні прихильності усього персоналу до нього, у перетворенні колективу на команду.

Для удосконалення комунікацій у закладі необхідно, аби управлінська діяльність набувала при тому не формального, а реально дієвого, організованого характеру: повинні чітко плануватись не тільки організаційні заходи: збори, педради, неформальні бесіди з підлеглими, ветеранами праці, керівниками інших подібних закладів професійної освіти, їхніми колективами (можливо, вже – командами), налагодження все більш людяніших стосунків поміж співробітниками. Запровадження інноваційних способів управління, розвиток ефективної, добре особистісно вмотивованої командної взаємодії – надзвичайно важливо задля розвитку кадрового потенціалу училища, його конкурентоздатності, адже в новітніх умовах необхідність підвищення саме конкурентоспроможності персоналу – це об'єктивно обов'язковий процес, тому

різного роду інвестиції у розвиток трудового потенціалу є пріоритетною справою.

Роботи, виконані саме в команді, мають багато значних переваг перед іншими. Основне – різноманіття ідей, знань, інструментів до їхнього застосування, втілення в реальність, котрими володіють такі, в основному, різні люди у команді. Далеко не на останньому місці – теплі, турботливі товариські стосунки. Найбільша за значимістю, розповсюдженістю риса насправді високоефективних команд – згуртованість (а це – головний вимір привабливості групи для її учасників (і небажання полишити її у будь-якому випадку).

У згуртованіших командах їхні члени поступливіші й дуже ефективні, досягаючи своїх, тобто поставлених командою, цілей. Недостатня ж згуртованість у робочій атмосфері псевдокоманди, без сумнівів, тією чи іншою мірою, але, – однак, негативно, вплине на продуктивність її праці через загальний стрес, напругу поміж колегами у праці.

Етап формування команди зі звичайного, тобто дещо розбурханого колективу являє собою тільки початок спільної праці; покладання надій на всіх членів майбутньої команди. Коли взаємини розвиваються, мета зрозуміла, а основні правила встановлені, постає перший етап розвитку взаємин, а етап зіткнення – якщо члени команди розпочинають боротьбу за свої, часто вимріяні позиції, можуть при тому помилятися, заплутатися у стосунках, взаєминах, сперечатися стосовно лідерства, своїх і чужих стратегій, тактик, цілей. Цього часу справжнє лідерство гостро необхідне. Неформальний чи формально-неформальний лідер має досягати успіху в підтримках мотивацій членів команди і загально-командній, у розв'язанні всіх задач, поясненні мети, поточних завдань. Коли цей етап пройдено, команда стає готовою до встановлення комунікацій, своїх власних, закріплених вже, позицій, норм. Так настає етап нормалізації, придбання довіри з усіх сторін. Це перші кроки до згуртованості в справжню за духом команду.

Члени високо згуртованої команди сфокусуються на процесі, а не на особистостях, будуть поважати кожного колегу, припускаючи лише добрі мотиви, всі вони стануть повністю віддані тактиці і стратегії команди. А успішні стратегії, зазвичай, виконуються високоефективними командами з високим же рівнем згуртованості. Такі – прихильніші цілям, заходам, а головне – щасливі. Високофункціональні команди, як відомо не є результатами низки так само випадкових подій: вони добиваються у порівнянні з іншими незрівнянно вищих щаблів розвитку. І завдячуючи тому, що їхні люди мають довіру одне до одного, буквально ототожнюють себе зі своєю ж командою, завжди міцно впевнені у власних силах, можливостях, ефективності своєї роботи. Саме такі команди і мають дуже високий рівень командного емоційного інтелекту (EI).

Формування емоційного інтелекту команди училища вимагатиме непростого, як сьогодні здається, процесу розвитку емоційних компетентностей усього колективу як єдиного цілого. Але це буде відбуватися, нехай і поступово. Вийде результативно тільки у підсумку тоді, коли всі колеги співпрацюватимуть одне з одним, креативно об'єднуючи зусилля задля розвитку, просування результатів своєї праці.

Конкретні напрямки діяльності щодо перетворення колективу в команду занесені нами до таблиці 1.

Таблиця 1

**Основні напрями менеджменту щодо перетворення колективу
Професійно-технічного училища № 31 м. Полтави команду**

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ	КОНКРЕТИКА РОБОТИ З ВІДПОВІДНИХ НАПРЯМКІВ
Підвищення освітнього рівня колективу	Регулярність у навчанні не тільки на курсах підвищення кваліфікації, але й без відриву від виробництва за принципом «навчання протягом усього життя»; інтенсивне використання потенцій самоосвіти.
Подальша комп'ютеризація закладу	Закупівля новітнього зразка ноутбуків для менеджерів, педагогів, збільшення точок доступу WI-FI.

Посилення інтелектуалізації педагогічної праці новітніми методами	Придбання сучасного програмного забезпечення для користування AI (штучним інтелектом); проведення відповідних семінарських занять, навчання.
Розвиток творчої ініціативи, креативності	Застосування можливостей коучингу; запрошення коучів до стимуляції потенційних можливостей педагогічних кадрів на підвалинах аналізу їхніх ціннісних орієнтацій, мотивацій до праці та спрямування до високої трудової, виробничої дисципліни, розвитку різних форм справи вдосконалення освітнього процесу.
Формування емоційного інтелекту колективу, або перетворення трудового колективу в команду як результат досягнення високого рівня емоційного інтелекту (EI)	Головному менеджеру та менеджерам другої ланки віднаходити час для членів команди, аби поцінувати навички одне одного; познайомитися з тимбілдингом – методом формування емоційного інтелекту, постійно пам'ятати: якщо команда формується у закладі освіти, треба організовувати заходи саме щодо тимбілдингу, навіть в неробочий час, не на робочих місцях, – так краще пізнати одне одного, виявити співчуття тощо. Підвищувати управління емоційними проблемами, котрі здатні допомагати чи заважати прогресу команди. Завдяки спецтренингам, участі у них коучів, здійснювати конкретне посилення EI (емоційного інтелекту) в колективі: розвивати у всіх емпатію, чутливість до потреб інших людей, довіру одне до одного, впевненість у своїх силах, досягненні цілей, ефективності роботи усієї команди, посилення самооцінки, морального та командного духу (згуртованості), а в підсумку – підвищення продуктивності праці. Святкувати по-своєму кожний успіх, як важливий момент формування емоційного інтелекту команди: висловлення, вираження позитивних емоцій: подяка чи захоплення за навіть деяке перевищення усіх своїх очікувань; визнання суто індивідуальних (без заздрощів) та командних досягнень, а також того, що це не тільки зміцнює „індивідуальність команди”, але й виявляє ефективність трудових потенцій її кадрів
Колективне прагнення досконалості	Розвиток командного духу до вищого ступеню, аніж сприйняття організаційної підтримки
Моделювання «Індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога згідно з відповідним стандартом»	Розробка «Дорожньої карти» імплементації стандартів компетентностей в роботу кожного педагога училища
Удосконалення ключових професійних компетентностей, знань, умінь, навичок педагогів професійно-технічного училища задля організації, забезпечення, реалізації освітнього процесу	Відвідини тематичних районних семінарів, тренінгів. Аутотренінги, коучинг тощо. Основна тема – «Державний професійний Стандарт»

Набуття і вдосконалення ключових професійних компетентностей	Семінари з тематики: загальні компетентності: громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька, етична. Професійні: прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, здоров'язбережувальна, проєктувальна, психоемоційна , педагогічне партнерство, морально-етична , здатність до навчання упродовж усього життя, інформаційно-комунікаційна .
Поліпшення умов праці персоналу	Придбання новітнього обладнання в кухонні блоки, їдальні; переобладнання деяких туалетних кімнат на кімнати жіночої гігієни, тощо.
Прогностичний	Аналіз вікового, гендерного складу кадрів, складання прогнозу вакансій на найближче 10-ліття
Партнерські стосунки педагогів з учнями, їхніми батьками, з обслуговуючим персоналом училища, подібними професійно-технічними училищами області	Відвідини подібних закладів професійної освіти у дні відкритих дверей, участь учнів та педагогів в районних, обласних олімпіадах, конкурсах.

Отже, задля того, аби перетворити трудовий колектив на значно ефективніший у своїй роботі, а саме: на команду, необхідно запроектувати удосконалення управління освітнім закладом на засадах людиноцентристського підходу.

Оскільки найефективніше кадровий потенціал у будь-якій сфері людської діяльності формується та розвивається, зазвичай, лише за умов вдалого перетворення трудового колективу в команду, в колектив одностудців, котрі працюють креативно, тобто втілюють свої власні творчі задумки щодо покращання роботи у реальне життя, довіряють одне одному, повсякчас ототожнюючи себе виключно з командою, а також упевнені в своїх силах й ефективності спільної цілеспрямованої роботи.

Література

1. Бабенко І. В., Большая О. В., Пивовар Н. М., Майстерність менеджера освітнього закладу в аспекті взаємодії із жіночим педагогічним колективом: *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2023. Вип. 31. С. 10-16.

2. Бабенко І. В. Соціально-педагогічні методи управління як реалізація людинознавчої компетенції освітнього менеджера. *The 9th International scientific and practical conference «Modern research in world science»* (November 28 – 30, 2022) SPC «Sci-conf.com.ua», Lviv, Ukraine. 2022. С. 748 – 755.
3. Бабенко І. В. Формування харизматичної особистості майбутнього викладача університету. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2023 року). Полтава : ПУЕТ, 2023. С. 1085-1089.
4. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(1). С. 180-185.
5. Дмитренко Г. А. Людиноцентрична система державного управління в Україні: утопія чи шанс : колективна монографія. К., ДКСЦентр. 2014. 240 с.
6. Єльнікова Г. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінській і навчально-виховній діяльності професійно-технічних навчальних закладів. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4086/1/Yelnykova%201.pdf> (дата звернення: 14.03.2025).
7. Кардаш Н. Г., Пивовар Н.М. Акцент на людино-центристській парадигмі при прийнятті управлінських рішень в умовах жорсткої невизначеності (пандемія covid-19 та повномасштабна війна з росією). *Проектування безпечного середовища: інноваційний підхід: колективна монографія* / Алексєєва С.В., Альберт В.Д., Бабенко І. В. та ін. / за ред. д.п.н. О.М. Топузова, д.е.н. С.В. Захаріна, д.п.н. М.В. Гриньової. Полтава, 2023. С. 292-311.
8. Кремень В. Г. Як нам реорганізувати освіту. URL: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/yak_nam_reorganizuvati_osvitu.html (дата звернення: 14.03.2025).
9. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. К., Грамота. 2010. 576 с.

10. Наказ МОНУ «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня» за темою «Формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників до підприємницької діяльності» № 742 від 28.05.2019 р.

11. Цигульов С. Ю. Філософія людиноцентризму – парадигмальний шлях розвитку суспільства. URL: <http://nauka.zinet.info/17/tsygulyov.php> (дата звернення: 14.03.2025).

12. Saukh Petro Chumak Liudmyla. Ten Top Problems of Education. From Cognitive Dissonance to the Algorithm of the Future Renaissance. *Education: Modern Discourses*. № 1. 2018.

Сергій НОВОПИСЬМЕННИЙ

Марина ГРИНЬОВА

Наталія КОНОНЕЦ

Інна ІЩЕНКО

<https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3177>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ У ПРОЦЕСІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті авторами визначено поняття «цифрове управління освітніми проєктами», яке охоплює сукупність методологічних підходів, інструментів та методів, спрямованих на ефективну організацію, контроль і оцінювання проєктної діяльності із застосуванням сучасних цифрових технологій. Окреслено сукупність організаційно-методичних умов управління освітніми проєктами в процесі цифрової трансформації освіти: формування у педагогів та освітніх менеджерів здатності до стратегічного управління освітніми проєктами; формування цифрової культури серед усіх учасників освітнього процесу; підготовка педагогів та освітніх менеджерів до впровадження в освітніх процес цифрових інклюзивно-технологічних рішень; розвиток у закладі освіти цифрового середовища управління освітніми проєктами; застосування систем управління навчальним процесом, аналітики даних та штучного інтелекту в управлінні освітніми проєктами. Розроблено модель цифрової зрілості управління освітніми проєктами, яка включає початковий, формувальний, інтегрований, оптимізований та інноваційний рівні.

Ключові слова: освітній проєкт, менеджмент, управління, організаційно-методичні умови, цифрове управління освітніми проєктами, цифрова зрілість, педагоги, освітні менеджери

Цифрова трансформація висуває нові вимоги до керівників освітніх проєктів (педагогів, освітніх менеджерів), котрі мають володіти не лише

професійною компетентністю, управлінськими вміннями, але й цифровою грамотністю, аналітичним мисленням і здатністю швидко адаптуватися до змін. Разом із тим, сучасні виклики, зокрема глобалізація, стрімкий технологічний розвиток і зміна потреб ринку освітніх послуг вимагають нових підходів до управління освітніми проєктами. Традиційні управлінські моделі вже не завжди відповідають реаліям освітнього процесу, де потрібна гнучкість, адаптивність і здатність оперативно реагувати на нові тенденції. Саме тому цифрові технології відкривають широкі можливості для підвищення ефективності освітнього менеджменту: вони допомагають оптимізувати процеси планування, реалізації та моніторингу проєктів у сфері освіти. Такі технології, як хмарні сервіси, автоматизовані системи управління навчальним процесом, адаптивне навчання, віртуальна та доповнена реальність, значно розширюють можливості управління освітніми проєктами. Водночас, разом із новими можливостями постають і нові виклики, зокрема, потреба в професійній підготовці педагогів і освітніх менеджерів до роботи з цифровими інструментами, цифровому управлінні освітніми проєктами, розробці нових моделей.

Метою статті є: визначення організаційно-методичних умов управління освітніми проєктами в процесі цифрової трансформації освіти та розроблення моделі цифрової зрілості управління освітніми проєктами.

Нині цифровізація охоплює всі рівні управління освітою – від стратегічного планування до реалізації освітніх програм. Вона передбачає широке використання цифрових платформ, автоматизованих систем управління, методів аналізу великих даних, штучного інтелекту, технологій дистанційного та змішаного навчання. Особлива увага приділяється проєктній діяльності педагогів та освітніх менеджерів в умовах цифрової трансформації освіти.

Загалом «проєкт (англ. project), як зазначає О. Кулініч, – це що-небудь, що замислюється або планується, наприклад велике підприємство. Проєкт – це підприємство (намір), що значною мірою характеризується неповторністю умов у їхній сукупності, наприклад: постановка мети та завдань; обмеження тим-

часові, фінансові, людські та інші; відокремлення від інших намірів; проєкт має специфічну організацію та здійснення. Проєкти мають певні загальні ознаки: 1) визначення та цілеспрямовання на досягнення конкретної мети; 2) практичне здійснення, координація, виконання взаємозалежних та взаємоважливих дій; 3) термінування протяжності в часі, початок і завершення; 4) певна неповторюваність й унікальність» (Кулініч, 2020, с. 207).

У сучасному менеджменті освіти проєкт трактується з різних позицій:

- проєкт можна розглядати як початкову версію або чернетку будь-якого документа;
- під проєктом часто мають на увазі низку дій чи ініціатив, об'єднаних спільною програмою або метою, які реалізуються в межах певної організаційної структури;
- проєктом називають процес створення, розробки або планування певної системи, об'єкта чи моделі.
- проєкт позиціонують як цілісну систему, що включає взаємопов'язані елементи: мету, методи, ресурси, організаційну структуру та механізми оцінки ефективності (Козубовська, Розлуцька, Бабинець, 2021; Лук'янова, 2009).

У дослідженнях Н. Кононец під освітнім проєктом розуміється унікальна діяльність команди проєкту, регламентована встановленими термінами, спрямована на досягнення заздалегідь передбачуваного результату або створення певного, унікального навчального продукту чи послуги, відповідно до наявних ресурсів та вимог до його якості, а також на досвід подальшого планування інших проєктів (Кононец, 2025).

Поняття освітнього проєкту узагальнено можна відобразити за допомогою рисунку 1.

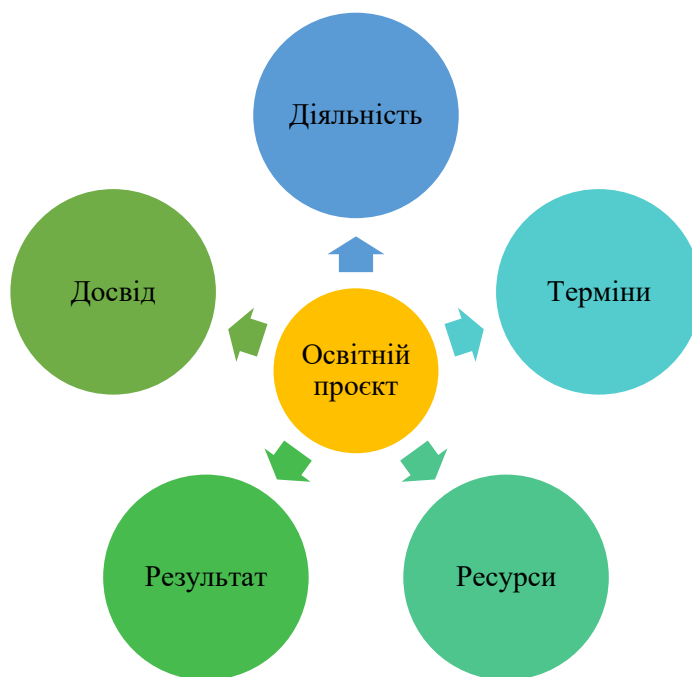


Рис. 1. Поняття освітнього проєкту

Освітній проєкт є одним із ключових інструментів стратегічного розвитку освітньої галузі. Він сприяє ефективному впровадженню змін, адаптації освітніх процесів до сучасних викликів і підвищенню їхньої якості. В умовах цифрової трансформації технологія освітнього проєкту набуває особливої актуальності, адже забезпечує гнучке управління ресурсами, інтеграцію новітніх технологій та системний підхід до модернізації освітнього середовища. Управління такими проєктами передбачає комплекс дій, починаючи від планування і реалізації до моніторингу та оцінювання результатів відповідно до стратегічних цілей і з фокусом на досягнення конкретних освітніх результатів.

Успішність освітніх проєктів залежить від того, наскільки вони відповідають стратегічним напрямам розвитку освіти, інтегровані в державну та регіональну політику, а також здатні адаптуватися до змінних умов. Вочевидь, це вказує на важливість *стратегічного підходу* до освітнього проєктування, котрий досліджують у своєму науковому доробку Л. Калініна, Є. Коваленко, О. Черниш та інші вчені. «Стратегічне управління, – пишуть Л. Калініна та Є. Коваленко, – процес, за допомогою якого керівники здійснюють

довгострокове керівництво освітньою організацією, визначають специфічні цілі діяльності, розробляють стратегії для їх досягнення, враховуючи всі релевантні (найсуттєвіші) зовнішні та внутрішні умови, що постійно змінюються» (Калініна, Коваленко, 2013, с. 4).

Стратегічний підхід до управління освітніми проєктами передбачає врахування тенденцій розвитку глобальної освітньої екосистеми, адаптацію міжнародного досвіду до національних умов, а також розробку механізмів довгострокового моніторингу та оцінювання результатів. У цьому контексті особливого значення набуває формування аналітичних інструментів для прогнозування ефективності освітніх ініціатив, оцінювання їхнього впливу на рівень якості освіти та забезпечення сталого розвитку освітніх систем. Цей підхід орієнтований на довгострокове планування, визначення основних пріоритетів розвитку освітньої галузі та створення ефективних механізмів реалізації проєктів у відповідності до національних і міжнародних стандартів. Його використання дозволяє забезпечити узгодженість між цілями окремих ініціатив та загальною стратегією розвитку освіти, сприяє раціональному розподілу ресурсів і підвищенню гнучкості управлінських рішень в умовах постійних змін.

Вочевидь, однією з організаційно-методичних умов управління освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації освіти можна виокремити *формування у педагогів та освітніх менеджерів здатності до стратегічного управління освітніми проєктами*.

Стратегічне управління освітніми проєктами передбачає не лише оперативне планування й реалізацію конкретних завдань, але й цілісне бачення розвитку, прогнозування ризиків, ресурсне забезпечення та моніторинг результативності на всіх етапах життєвого циклу проєкту. Такий підхід базується на концепціях проєктного менеджменту, системного аналізу, а також принципах сталості, інноваційності та орієнтації на результат.

Основними характеристиками стратегічного управління є:

- цілеспрямованість (визначення місії, візії та стратегічних цілей освітнього проєкту);
- адаптивність (здатність реагувати на зміни зовнішнього середовища);
- інтегрованість (врахування інтересів усіх зацікавлених сторін – здобувачів освіти, викладачів, адміністрації, громадськості);
- ефективність (досягнення оптимальних результатів за умови раціонального використання ресурсів).

Відтак, застосування стратегічного підходу забезпечує підвищення управлінської культури в освітньому середовищі, формування проєктно-орієнтованого мислення у педагогічних колективах, а також сприяє розвитку освітніх установ як відкритих інноваційних систем.

Отже, стратегічний підхід до управління освітніми проєктами є необхідною умовою модернізації освіти, яка відповідає викликам XXI століття, забезпечує сталий розвиток і конкурентоспроможність освітніх інституцій у глобальному контексті.

Реалізувати процес формування у педагогів та освітніх менеджерів здатності до стратегічного управління освітніми проєктами можна за допомогою таких механізмів:

- *Професійне підвищення кваліфікації*. Курси, тренінги, воркшопи зі стратегічного управління, проєктного менеджменту, освітнього маркетингу, включення в навчальні програми модулів про розробку, моніторинг і оцінку освітніх проєктів (наприклад: тренінг "Основи стратегічного планування в освіті" з кейсами з реальних шкіл чи громад).
- *Менторинг та наставництво*. Залучення досвідчених керівників проєктів у ролі менторів для педагогів, які лише починають свою діяльність у сфері стратегічного управління; Організація

професійних спільнот практики, де учасники можуть ділитися досвідом та отримувати зворотний зв'язок.

- *Проектна діяльність у реальному середовищі.* Створення пілотних освітніх проєктів, у яких педагоги та менеджери можуть брати участь як розробники або координатори; залучення до грантових програм (наприклад, від МОН або міжнародних фондів), що дозволяє здобути реальний досвід стратегічного управління.
- *Моделювання ситуацій та стратегічні сесії.* Використання методів кейс-стаді, SWOT-аналізу, сценарного планування; проведення стратегічних сесій, де учасники навчаються приймати управлінські рішення в умовах невизначеності.
- *Цифрові інструменти для проєктного менеджменту.* Впровадження онлайн-платформ для проєктного менеджменту (Trello, Asana, Notion та ін.) в освітній практиці.
- *Рефлексія та аналіз досвіду.* Регулярне проведення рефлексивних сесій щодо результатів впроваджених проєктів; ведення портфоліо освітнього управління як засобу фіксації й аналізу професійного зростання.
- *Інституційна підтримка.* Створення в закладах освіти центрів стратегічного розвитку або проєктних офісів; забезпечення мотиваційного середовища, у якому педагоги мають змогу ініціювати й реалізовувати стратегічні проєкти.

Практика свідчить, що в умовах цифрової трансформації освіти управління освітніми проєктами набуває нового змісту. Воно передбачає не лише адаптацію до сучасних технологічних змін, а й розробку нових підходів до організації освітнього процесу. Впровадження цифрових рішень у проєктне управління дозволяє підвищити його ефективність, забезпечити інтеграцію різних складових освітньої діяльності та створити передумови для персоналізованого навчання. Одним із ключових напрямів цифрової трансформації є автоматизація

управлінських процесів, що охоплює використання цифрових платформ для планування, моніторингу й оцінювання результатів освітніх ініціатив.

Сучасні освітні практики демонструють, що ефективне управління проектами базується на поєднанні стратегічного бачення, аналітичного підходу до прийняття рішень і впровадження цифрових технологій на всіх етапах реалізації проєкту. Цифрові інструменти, зокрема платформи управління навчальним процесом (LMS), хмарні сервіси, системи на основі штучного інтелекту та аналітичні платформи, дають змогу створювати гнучкі моделі управління, які враховують швидкі зміни в освітньому середовищі. Важливою складовою цього процесу є така організаційно-методична умова як *формування цифрової культури серед усіх учасників освітнього процесу* – від керівників і педагогів до здобувачів освіти. Це передбачає розвиток цифрових компетентностей і готовність працювати в нових умовах.

Пропонуємо ключові складники методики формування цифрової культури серед усіх учасників освітнього процесу, упровадження якої може позиціонуватися як освітній проєкт:

1. Діагностика рівня цифрової компетентності

- Проведення онлайн-анкетування для виявлення рівня цифрової грамотності (наприклад, через Google Forms).
- Самооцінка та взаємооцінка цифрових навичок (за Європейською рамкою цифрових компетентностей — DigCompEdu / DigComp).

2. Створення цифрового середовища в закладі освіти

- Наявність внутрішнього порталу, платформи (Moodle, Google Workspace for Education, Microsoft Teams).
- Забезпечення доступу до цифрових пристроїв, стабільного інтернету.
- Визначення «цифрових лідерів» серед учнів і педагогів.

3. Освітні програми та інтеграція у навчання

- Розробка модулів для формування цифрової культури у навчальних програмах: критичне мислення, медіаграмотність, кібербезпека тощо.
- Використання цифрових інструментів у всіх предметах (Mentimeter, Canva, Padlet тощо).

4. Навчання і підтримка учасників освітнього процесу

- Регулярні тренінги та вебіари для вчителів, освітніх менеджерів: «Цифрові інструменти у викладанні», «Цифрові розклади та щоденники», «Цифрове портфоліо» тощо.
- Цифрова абетка для батьків: короткі онлайн-уроки/відео про безпечне користування інтернетом, онлайн-спілкування з учителями, використання освітніх платформ.
- Учнівські клуби цифрової грамотності: гейміфікація, челенджі, розробка власних проєктів.

5. Етичні та правові аспекти

- Проведення уроків і дискусій на теми «Авторське право й цифрова етика», «Мова в соцмережах: як не порушувати гідність інших», «Поведінка в онлайн-просторі: булінг, зневага, мовна агресія».

6. Моніторинг і рефлексія

- Щоквартальні онлайн-опитування щодо ставлення до цифрового навчання.
- Відкриті обговорення «цифрових успіхів» та труднощів.
- Проведення «цифрових тижнів» у закладі освіти (змагання, виставки, презентації тощо).

Не менш важливим є питання інклюзивності цифрових освітніх проєктів.

Г. Коссова-Сіліна підкреслює, що важливим є постійне оцінювання, вивчення та впровадження в освітній процес нових ініціатив у сфері цифрового навчання та цифрової інклюзії, постійне оновлення освітнього процесу через інтеграцію цифрових технологій, забезпечення відповідної якості освітніх програм та

ресурсів (Коссова-Сіліна, 2024). Дослідницею визначено шляхи та можливості застосування цифрових технологій в процесі інклюзивного навчання (цифрова інклюзія):

- цифрові інструменти для оцінювання результатів навчання (Kahoot, Plickers, Triventy, Mentimeter, Wordwall та інші);
- інструменти спільної візуалізації (Padlet, RealtimeBoard, Mural, Flipgrid та інші);
- інструменти для групової комунікації (Flowdock, Slack, GoToMeeting, WebEx, Zoom, Appear та інші);
- мобільні застосунки для осіб з порушеннями комунікації (Digital Inclusion, Connect by BeWarned, Facing Emotions та інші) (Там само).

Цілком очевидно, що технології, які впроваджуються в освітній процес, мають бути орієнтовані на забезпечення рівних можливостей для всіх, зокрема, для людей з особливими освітніми потребами, внутрішньо переміщених осіб та представників різних соціальних груп. Це вимагає створення адаптивних навчальних платформ, доступного цифрового контенту та спеціалізованих технологічних рішень, що сприяють розширенню доступу до якісної освіти для кожного, а отже, актуалізують іншу організаційно-методичну умову: *підготовку педагогів та освітніх менеджерів до впровадження в освітніх процес цифрових інклюзивно-технологічних рішень.*

Пропонуємо методику реалізації цієї організаційно-методичної умови управління освітніми проектами у процесі цифрової трансформації освіти:

Діагностично-мотиваційний етап, який передбачає діагностику потреб педагогів та керівників закладів освіти щодо цифрової інклюзії (анкетування, самооцінка, інтерв'ю); ознайомлення з викликами інклюзивного навчання в цифровому просторі; мотиваційні кейси (приклади успішних інклюзивних цифрових практик в Україні та за кордоном).

Навчально-практичний етап передбачає упровадження такого освітнього проєкту, як організація модульної програми навчання «Цифрова інклюзія: освіта, доступна для всіх», яка охоплює:

Модуль 1. Основи цифрової інклюзії

Модуль 2. Технологічні рішення та інструменти

- Огляд цифрових інструментів для інклюзивного навчання:
- Google Workspace / Microsoft Teams з функціями доступності.
- Text-to-Speech, Speech-to-Text, екранні читачі (NVDA, JAWS).
- Інтерактивні вправи з адаптивним дизайном (Wordwall, LearningApps, Genially).
- Українські інклюзивні платформи: ДоступноUA (<https://dostupno.ua/>) та ін.

Модуль 3. Психолого-педагогічна підтримка

- Емпатія в цифровому спілкуванні.
- Розпізнавання потреб дітей з ООП у цифровому середовищі.
- Стратегії адаптації онлайн-занять.

Модуль 4. Управлінські підходи

- Впровадження політики цифрової інклюзії в закладах освіти.
- Створення плану розвитку цифрової інклюзивної інфраструктури.
- Роль ІТ-відповідального та інклюзивного координатора.

Практично-рефлексійний етап орієнтовно передбачає створення пілотного міні-проєкту на базі закладу (наприклад, «Адаптація Google Classroom для учня з дислексією»); проведення практикумів, мікронавчань, обговорення досвіду; онлайн-рефлексія (обговорення труднощів, відкриттів, динаміки). Також на цьому етапі слід приділити увагу моніторингу і супроводу реалізації освітнього проєкту, а саме: система менторства для педагогів, які тільки впроваджують інклюзивні цифрові інструменти, платформа підтримки

(наприклад, спільнота в Viber або внутрішній портал), збір і аналіз фідбеку від учасників навчального процесу.

Ми цілком погоджуємося з Г. Коссовою-Сіліною, що у межах такої підготовки можна передбачати використання різних організаційних форм: онлайн-курси, онлайн-консультування, онлайн-тренінги, хакатони, вебінари, використання інтерактивних цифрових платформ, електронних віртуальних лабораторій, соціальних мереж, створення презентацій, платформ спілкування за науковими інтересами, віртуальних технопарків та інших. Електронний освітній контент передбачає: бібліотечне та інформаційно-ресурсне забезпечення навчання; колекції електронних освітніх ресурсів, відповідний зміст сайтів освітніх установ (Коссова-Сіліна, 2024).

Таким чином, сучасне управління освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації має ґрунтуватися на системному аналізі, широкому впровадженні інноваційних технологій, нових підходах до взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та гнучкості в реалізації освітніх ініціатив. Цифрові інструменти не лише підвищують ефективність проєктного управління, а й сприяють створенню інноваційного освітнього середовища, яке відповідає сучасним викликам, потребам суспільства та вимогам глобального ринку праці.

Системний підхід до управління освітніми проєктами (Л. Ващенко, Л. Довгань та ін.) розглядає його як складну, багаторівневу систему, що об'єднує взаємопов'язані елементи: організаційну структуру, ресурси, сучасні технології, людський капітал та управлінські інструменти. З цієї точки зору освітній проєкт — це не просто сукупність окремих дій, а цілісна інтегрована система, яка функціонує в умовах динамічного середовища, взаємодіє з зовнішніми факторами й вимагає комплексного аналізу для досягнення ефективних результатів.

Процесний підхід (А. Данко, Н. Кононец, О. Онаць, І. Саух, Б. Чижевський, Л. Попович, та ін.) трактує управління освітніми проєктами як послідовність взаємопов'язаних процесів, орієнтованих на досягнення визначених цілей. Такий

підхід дозволяє впорядкувати діяльність усіх учасників проєкту, чітко розподілити обов'язки, запровадити ефективні механізми контролю та моніторингу результатів. В умовах цифрової трансформації цей підхід набуває особливої актуальності, адже сприяє автоматизації управлінських процедур, зменшенню впливу суб'єктивного чинника при ухваленні рішень і підвищує рівень передбачуваності в реалізації освітніх ініціатив.

Компетентнісний підхід (М. Гриньова, Н. Кононец та ін.) акцентує увагу на розвитку професійних компетентностей керівників освітніх проєктів. Серед них – сформована проєктна компетентність, стратегічне мислення, володіння цифровими технологіями, навички командного лідерства та здатність адаптуватися до нових викликів. У сучасних умовах ефективність управління значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності управлінців, їхньої здатності аналізувати великі обсяги даних, прогнозувати тенденції в освіті й застосовувати інноваційні підходи до організації освітнього процесу.

Цифровий підхід (І. Вербовський, О. Гриценчук, І. Іванюк, І. Іщенко, Л. Карташова, Н. Кононец, М. Лещенко, І. Малицька, О. Овчарук, та ін.) передбачає глибоку інтеграцію сучасних технологій в управління освітніми проєктами. Він охоплює використання аналітичних платформ для підтримки прийняття рішень, застосування штучного інтелекту, автоматизованих систем управління навчальними закладами та інструментів персоналізації навчання. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності освітніх ініціатив, спрощує координацію дій усіх учасників, а також формує відкрите, динамічне інформаційне середовище для обміну знаннями.

«Перспектива цифровізації соціокультурних просторів, – зазначає І. Вербовський, – поки не ставиться під сумнів. У той же час освіта не тільки розвиватиме практичні способи набуття цифрових навичок, а й стратегічну кампанію з розвитку цифрової грамотності людини. Освіта майбутнього – це можливість отримати необхідний рівень цифрової грамотності та «перспективні інструменти для управління змінами» на додаток до традиційного вимірювання

цілей» (Вербовський, 2024, с. 7). З огляду на це, доцільним видається визначення такої організаційно-методичної умови, як *розвиток у закладі освіти цифрового середовища управління освітніми проєктами*, реалізаційними механізмами якої є такі напрями (рис. 2).

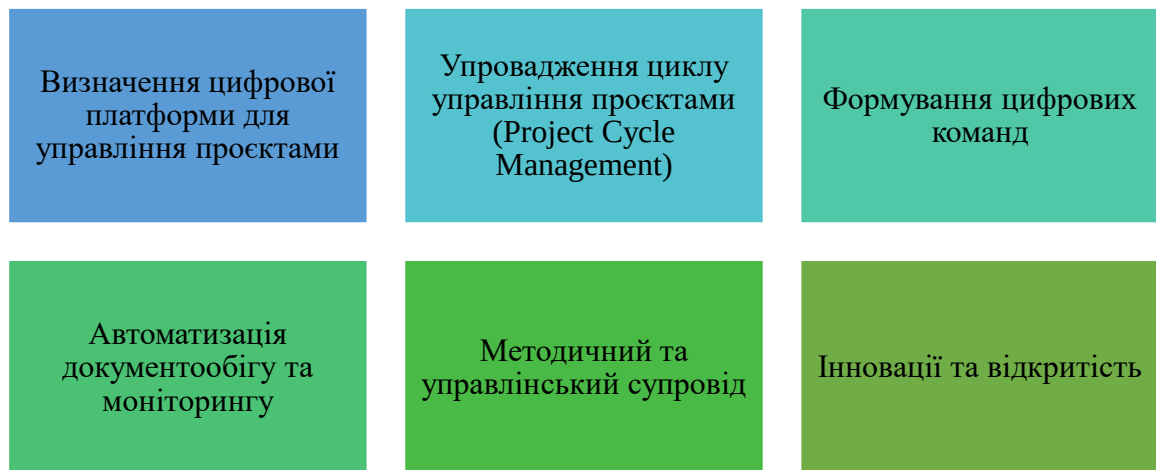


Рис. 2. Напрями розвитку у закладі освіти цифрового середовища управління освітніми проєктами

Відмітимо, що поєднання стратегічного, компетентнісного та цифрового підходів забезпечує комплексний характер управління освітніми проєктами. Це дозволяє створювати адаптивні й інноваційні моделі реалізації освітніх ініціатив, які відповідають викликам цифрової трансформації. Швидкий розвиток цифрових технологій, зміна освітніх пріоритетів, глобалізація та динамічні соціально-економічні процеси вимагають постійного вдосконалення підходів до управління освітніми проєктами. Вочевидь, сьогодні управління освітніми проєктами відбувається на основі різних підходів, які не суперечать один одному, а навпаки, взаємно доповнюються, створюючи цілісну систему. Завдяки цьому можна ефективно адаптувати освітні процеси до умов цифрових змін. Гнучкість і здатність об'єднувати різні управлінські методи є необхідними для успішного впровадження нових проєктів, які покращують якість освіти та відповідають сучасним соціальним і економічним викликам. У цьому контексті важливо впроваджувати принципи, що дозволяють швидко реагувати на зміни та

ефективно керувати всіма етапами реалізації проєктів. Одним із таких принципів є *принцип гнучкості*, котрий передбачає гнучку методику керування, завдяки якій здійснюється поступове втілення проєкту, регулярне оновлення планів, постійний зворотний зв'язок і здатність адаптуватися до нових обставин у режимі реального часу. Її застосування в освіті допомагає створювати навчальні програми, які швидко реагують на зміни, та враховувати потреби всіх учасників освітнього процесу.

Іншим принципом є *принцип етапності*, що зумовлює поділ роботи над проєктом на короткі етапи, під час яких команда досягає проміжного результату. Після кожного етапу підсумки аналізуються, і за потреби вносяться зміни. Така організація роботи сприяє високій гнучкості, кращій взаємодії між учасниками та своєчасному внесенню корективів у реалізацію освітніх ініціатив.

Ще один дієвий принцип – *принцип наочності* – що базується на візуальному зображенні всіх завдань — у вигляді таблиці чи схеми, що дозволяє бачити, на якому етапі знаходиться кожна частина проєкту, що потрібно зробити в першу чергу, а де можуть виникнути труднощі. Це дає можливість краще організовувати роботу, уникати перевантаження та підвищувати відповідальність кожного учасника.

Принцип наочності в управлінні освітніми проєктами є способом зробити всі етапи роботи зрозумілими, прозорими та візуально доступними для всіх учасників. У цифровому середовищі це досягається завдяки візуалізації даних, відкритості процесів, інтерактивним інструментам і зручному представленню інформації, а саме (рис. 3):

використання візуальних панелей управління (dashboard) за допомогою різних інструментів (Google Data Studio, Power BI, Canva Whiteboards, Trello, Notion, Monday.com (з Kanban-дошками) тощо), котрі допоможуть візуалізувати етапи проєкту (ініціація → планування → реалізація → оцінка), відсоток виконання завдань, відповідальні особи, дедлайни, ризики, статус кожного підпроєкту (кольорове кодування тощо);

використання інфографіки та схем доцільно для кожного освітнього проєкту: інфографіка плану реалізації (етапи, ресурси, учасники); ментальні карти проєктних ідей (MindMeister, Miro, XMind та ін.); схеми відповідальності (хто за що відповідає) тощо. Це особливо важливо для батьків, учнів і колег, які не залучені безпосередньо, але мають бачити прозорість та логіку проєкту;

календарна наочність (візуалізація таймлайну проєкту, спільний календар: дедлайни, події, зустрічі, публікації; розсилки зі зручними зведеннями на тиждень або місяць);

відео та мультимедійна підтримка передбачає використання коротких відеоінструкцій, анімації, скрінкастів типу:

- Як долучитися до проєкту
- Як користуватися інструментами
- Хто що вже зробив (відеозвіти)

відкрита візуалізація результатів передбачає створення цифрового проєктного стенду (Google Site, блог, сторінка на сайті закладу освіти, група у соціальних мережах тощо), галереї результатів з фото, відео, сканами творчих робіт, інтерактивної карти проєктів на Google Maps (особливо якщо проєкти пов'язані з громадою, екскурсіями, історією тощо);

інтерактивні презентації під час захисту проєктів за допомогою використання Genially, Prezi, Canva для яскравих і структурованих захистів.



Рис. 3. Принцип наочності в управлінні освітніми проєктами

Водночас важливим у нашому дослідженні видається *екосистемний підхід* (Е. Сиромолот та ін.), котрий передбачає створення єдиної системи взаємодії між закладами освіти, органами державної влади, підприємствами та громадськими організаціями. Освітні проекти в умовах цифрових змін не можуть існувати ізольовано, оскільки їхній успіх значною мірою залежить від того, наскільки вони пов'язані з іншими секторами, наскільки ефективною є міжгалузева співпраця та чи є можливості для залучення підтримки з різних джерел.

Ще одним важливим елементом сучасного управління освітніми проектами є орієнтація на передбачення ризиків, що уможливорює заздалегідь виявляти можливі труднощі, оцінювати рівень загроз і напрацьовувати заходи для їхнього усунення ще на етапі планування проекту. Зокрема, це стосується фінансової нестабільності, технічних ускладнень, організаційних перепон або недостатнього рівня цифрової обізнаності серед учасників. Вчасне реагування на подібні виклики допомагає підвищити стійкість освітніх ініціатив.

Підкреслимо, що сучасні методологічні підходи до управління освітніми проектами поєднують традиційні управлінські засади з новітніми цифровими можливостями, гнучкими моделями організації роботи та системами прогнозування. Поєднання системного, процесного, стратегічного, компетентнісного, цифрового й екосистемного підходів дозволяє вибудовувати ефективну модель управління, що відповідає потребам сучасної освіти.

У ході подальшого пошуку з'ясовано, що цифрові технології відіграють ключову роль в управлінні освітніми проектами, оскільки сприяють підвищенню ефективності організаційних процесів, оптимізації використання ресурсів та якісному контролю за реалізацією освітніх ініціатив. Застосування сучасних цифрових рішень дозволяє автоматизувати управлінські процедури, налагодити ефективну взаємодію між усіма учасниками проектів та створити цілісну систему контролю за їхнім виконанням. Основою цифровізації управління є використання технологій зберігання даних в Інтернеті, платформ для організації роботи над проектами, систем аналітики, інструментів штучного інтелекту та

автоматизованих засобів адміністрування. Це дає змогу значно покращити процес ухвалення рішень.

Важливою складовою цифрового управління освітніми проєктами є впровадження технологій віддаленого зберігання даних, які забезпечують централізований доступ до інформації, швидке її оновлення та можливість колективної роботи над проєктами в реальному часі. Такі онлайн-офісні сервіси, хмарні платформи, інструменти для організації завдань і електронного документообігу, системи управління навчальним процесом, спільна робота з документами дозволяють ефективно координувати дії учасників, структурувати робочі процеси та об'єднувати різні цифрові інструменти в єдину систему управління проєктами. Тож вважаємо за необхідне виокремити таку організаційно-методичну умову, як *застосування систем управління навчальним процесом, аналітики даних та штучного інтелекту в управлінні освітніми проєктами*.

Незаперечним є той факт, що системи управління навчальним процесом (так звані навчальні платформи) займають важливе місце у цифровому управлінні проєктами в освіті. Їхнє застосування дає змогу організовувати дистанційне й змішане навчання, відстежувати успішність учасників освітнього процесу, автоматизувати перевірку завдань і проводити аналіз результатів навчання. Ці системи адаптують навчальні матеріали до потреб конкретного користувача, що забезпечує індивідуальний підхід до кожного студента чи учня й покращує організацію освітніх проєктів.

Технології, засновані на роботі штучного інтелекту, також активно впроваджуються у сферу управління освітніми проєктами. Вони дають змогу автоматизувати рутинні завдання, аналізувати великі обсяги інформації, передбачати результати реалізації освітніх ініціатив і налаштовувати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей. Завдяки таким технологіям підвищується якість оцінювання знань, з'являється можливість

створення персоналізованих навчальних маршрутів і спрощується виконання адміністративних функцій.

Аналітика великих обсягів даних є ще одним важливим інструментом цифрового управління, що дає змогу глибше аналізувати ефективність освітніх проєктів, виявляти закономірності в навчальному процесі та приймати виважені управлінські рішення. До прикладу, спеціальні платформи для роботи з аналітикою (наприклад, Power BI, Learning Analytics For Moodle, Tableau, Google Data Studio та ін.) допомагають оцінити рівень успішності здобувачів освіти, передбачити їхню мотивацію та визначити чинники, які впливають на якість навчання і сприяють підвищенню результативності освітніх проєктів, кращому використанню ресурсів і вдосконаленню процесу моніторингу.

Ці платформи забезпечують:

- збір даних у реальному часі з різних джерел (електронних журналів, тестових систем, платформ дистанційного навчання);
- візуалізацію результатів у формі графіків, діаграм, дашбордів;
- виявлення трендів і закономірностей, які впливають на успішність;
- індивідуальний та груповий моніторинг прогресу здобувачів освіти;
- підтримку прийняття педагогічних, управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості навчання та освітніх проєктів.

Практика свідчить, автоматизовані системи управління навчальним процесом й освітніми проєктами (Moodle, Microsoft Teams for Education та ін.) дають можливість координувати різні процеси в межах одного інструменту, зменшуючи адміністративне навантаження. Такі системи дозволяють автоматизувати облік фінансів, кадрове управління, контроль за виконанням навчальних планів і реалізацію освітніх програм. Це позитивно впливає на функціонування закладу освіти, підвищує прозорість прийнятих рішень і посилює відповідальність за їхнє виконання, а також слугує дієвим інструментом у реалізації освітніх проєктів.

Вочевидь, реалізація вище згаданої організаційно-методичної умови актуалізує *принцип адаптивного навчання*, який ґрунтується на дидактичному принципі індивідуалізації навчання. Завдяки алгоритмам, що враховують стиль і швидкість навчання кожного студента, системи управління навчальним процесом дають можливість підібрати й реалізувати найефективніші форми подачі матеріалу. Це допомагає краще засвоювати знання, підтримувати мотивацію до навчання, адаптуватися до змін і створювати комфортне навчальне середовище, яке, безперечно, фігурує серед результатів будь-якого освітнього проєкту (Кононець, 2021).

Обстоюючи позицію, що активне залучення педагогів, освітніх менеджерів до освітнього проєктування є одним із напрямів їх професійного розвитку у контексті адаптації до змін, вважаємо за доцільне наголосити на низці принципів *ресурсно-орієнтованого підходу*:

- *Принцип раціоналізації*. Передбачає раціональне використання доступних ресурсів для професійного розвитку: включає як матеріальні (навчальні матеріали, технології, фінанси), так і нематеріальні ресурси (знання, досвід, мережі контактів). Механізми реалізації: використання педагогами, освітніми менеджерами сучасних наукових, навчальних матеріалів (підручники, посібники, монографії, наукові публікації), участь у вебінарах, майстер-класах, тренінгах управлінської тематики, освітнього менеджменту, проходження онлайн-курсів тощо.
- *Принцип індивідуалізації професійного розвитку*. Передбачає зосередження уваги на унікальних потребах і потенціалі кожного педагога, освітнього менеджера, враховуючи його професійний досвід, рівень компетентності та управлінські виклики. Механізми реалізації: участь у вебінарах, майстер-класах, тренінгах, проходження онлайн-курсів з тематики, яка допоможе розвинути організаційно-управлінську, підприємницьку, комунікаційну,

інформаційно-цифрову, лідерську та інші компетентності для підвищення ефективності їх управлінсько-професійної діяльності.

- *Принцип комплексності та інтеграції.* Передбачає системний, багатогранний підхід до підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів, що забезпечує ефективне поєднання різних аспектів управлінської діяльності. У сучасному освітньому середовищі, яке постійно змінюється, комплексність і інтеграція допомагають освітнім менеджерам адаптуватися до викликів та вдосконалювати освітні процеси. Механізми реалізації: професійні курси для освітніх менеджерів мають включати модулі/теми, які охоплюють усі ключові аспекти їхньої діяльності: стратегічне управління, фінансове адміністрування, комунікації, цифрові технології тощо; інтеграція знань із різних сфер, таких як педагогіка, психологія, соціологія, економіка та технології, для формування комплексного бачення освітнього менеджменту; підтримка мереж професійного спілкування (створення професійних спільнот, участь у конференціях, семінарах і форумах сприяє інтеграції найкращих практик і розвитку компетенцій через обмін досвідом).
- *Принцип гнучкості та адаптивності.* Забезпечення швидкого реагування на зміни та перехід до нових управлінських моделей. Передбачає урахування адаптаційного аспекту розвитку освітнього менеджера – розвиток комплексу навичок для здатності швидко адаптуватися до змін. Механізми реалізації: організація і проведення для освітніх менеджерів низки тренінгів:
 - ✓ *Тренінг «Управління кризами».* В умовах швидких змін та невизначеності педагоги та освітні менеджери повинні володіти навичками кризового менеджменту, які передбачають ефективну комунікацію, швидке прийняття рішень та здатність працювати в умовах стресу.

- ✓ *Тренінг «Інноваційне мислення освітнього менеджера».* Освітній менеджер повинен вміти впроваджувати нові ідеї, технології та методики, спрямовані на вдосконалення навчального процесу та управління закладом освіти.
- ✓ *Тренінг «Цифрова грамотність».* Зростаюча роль технологій в освіті вимагає від педагогів та освітніх менеджерів знань і вмінь працювати з сучасними цифровими інструментами.
- ✓ *Тренінг «Розвиток лідерських якостей».* Уміння мотивувати команду, будувати ефективну комунікацію та створювати сприятливе середовище для змін є невід’ємною частиною професійного розвитку освітніх керівників (Кононець, 2025).

Як уже зазначалося, цифрове управління освітніми проєктами також передбачає розвиток цифрових навичок у керівників закладів освіти. Високий рівень володіння цифровими інструментами є необхідною умовою ефективного впровадження сучасних рішень у сфері освітнього менеджменту. Основними завданнями є: підготовка фахівців до роботи з цифровими технологіями, вміння аналізувати освітні дані, впроваджувати системи на основі розумних алгоритмів і розробляти цілісні стратегії цифрової трансформації закладів освіти.

Пропонуємо низку ефективних механізмів реалізації застосування систем управління навчальним процесом (LMS), аналітики даних та штучного інтелекту (ШІ) в управлінні освітніми проєктами (рис. 4):

Інтеграція LMS у структуру освітніх проєктів (централізоване управління контентом – створення, зберігання та оновлення навчальних матеріалів в єдиній системі; автоматизація комунікації – використання LMS для розсилок, повідомлень, організації форумів і чатів; моніторинг виконання завдань – інструменти відстеження активності користувачів і динаміки засвоєння матеріалу; гнучке планування проєктів – модулі календарного планування, які дозволяють координувати дії команди);



Рис. 4. Застосування систем управління навчальним процесом (LMS), аналітики даних та штучного інтелекту (ШІ) в управлінні освітніми проєктами

Аналітика освітніх даних (збір і обробка даних про активність студентів, успішність, участь у проєктній діяльності, зворотний зв'язок; візуалізація показників – дашборди для адміністрації, координаторів, викладачів; прогнозування результатів – аналітичні моделі для передбачення ризиків академічної неуспішності або проєктних збоїв; аналіз ефективності освітніх практик і ресурсів на основі реальних показників);

Використання штучного інтелекту (адаптивне навчання як системи, що підлаштовуються під стиль навчання, потреби і темп кожного студента; інтелектуальні рекомендації – рекомендаційні системи для вибору матеріалів, форм оцінювання, шляхів розвитку проєктів; AI-тренери та чат-боти – автоматизовані помічники для надання консультацій, відповіді на часті запитання, організації командної роботи);

Управління ризиками та прийняття рішень (інтеграція систем підтримки прийняття рішень – платформи на основі аналітики та ШІ для вибору оптимальних стратегій у проєктному управлінні; сценарне моделювання – прогнозування наслідків різних управлінських рішень у проєкті; автоматичне оповіщення про можливі відхилення від графіка, проблеми в команді або зниження ефективності).

У такий спосіб, як бачимо, цифрові технології стали основою сучасного управління освітніми проєктами. Вони забезпечують автоматизацію процесів, покращують якість управлінських рішень, сприяють створенню прозорих систем моніторингу та оцінки результатів освітньої діяльності. Застосування віддалених сховищ даних, інструментів глибокого аналізу, інтелектуальних систем і автоматизованих управлінських засобів допомагає оптимізувати використання ресурсів, покращити співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу та забезпечити індивідуальний підхід до навчання. Загалом цифрові рішення відкривають нові можливості в управлінні освітніми проєктами: вони сприяють поліпшенню комунікації, ефективнішому аналізу даних та підвищують здатність учасників освітнього процесу до адаптації до змін.

Ми переконані, що подальший розвиток цифрових технологій в освіті та освітньому проєктуванні потребує також впровадження нових інструментів для оцінки результативності освітніх ініціатив. Завдяки цифровим платформам можлива більш глибока, об'єктивна та комплексна оцінка результатів навчання, результатів упровадження освітніх проєктів і не лише за академічними показниками, але й з урахуванням розвитку низки навичок (критичне мислення, креативність, медіаграмотність, мобільність, адаптивність, тощо), на що, по суті, й повинні бути спрямовані освітні проєкти. Системи цифрового аналізу дозволяють збирати та обробляти великі обсяги інформації, що дає змогу не лише здійснювати моніторинг досягнень, а й прогнозувати зміни в освітніх потребах і вчасно оновлювати зміст програм та освітніх проєктів.

Окрім цього, цифрові платформи забезпечують ефективне планування ресурсів: людських, фінансових, матеріальних. Це дає змогу швидко реагувати на зміни в умовах зовнішнього середовища, зменшувати ризики й забезпечувати прозоре та раціональне управління освітніми проєктами. Автоматизація управлінських процесів дозволяє знизити адміністративні витрати, підвищити відкритість освітнього середовища й зменшити бюрократичні перепони.

Варто окремо наголосити, що цифрові інструменти також відкривають нові формати взаємодії між викладачами та студентами, які слугують реалізаційними механізмами сучасних цифрових освітніх проєктів. Інтерактивні платформи для спілкування, онлайн-навчання, відеолекції, форуми й віртуальні аудиторії сприяють розвитку самостійності здобувачів освіти, ефективній організації командної роботи та забезпечують доступ до широкого спектра навчальних матеріалів. Водночас ці засоби дозволяють оцінювати навчальні досягнення в реальному часі та забезпечувати зворотний зв'язок, що є важливим елементом якісного освітнього процесу, а отже, можуть слугувати предметом цифрового освітнього проєктування.

Так, до прикладу, у межах грантових ініціатив університету, педагогічних експериментів аспірантів, магістрантів, можна запропонувати низку цифрових освітніх проєктів, як-от:

- «EduConnect»: створення інтерактивної платформи для цифрової взаємодії викладача та студента з можливістю зворотного зв'язку в реальному часі.
- «SmartTeam Learning»: цифровий інструмент для організації командної роботи студентів із вбудованими механізмами оцінювання внеску кожного учасника процесу навчання.
- «DigitalTutor»: автоматизований супровід самостійної роботи студентів з інтелектуальним аналізом помилок і підказками.

- «HybridClass»: платформа для змішаного навчання з можливістю паралельної участі онлайн- та офлайн-груп, включаючи живі обговорення і спільні завдання.
- «Оцінювання 360°»: цифрова система для формувального оцінювання в реальному часі з автоматичною побудовою зворотного зв'язку.
- «StudyForum»: інтерактивна освітня спільнота на базі форуму з оцінюванням активності, модерованими темами та peer-review.
- «Цифровий педагог»: онлайн-платформа з конструктором цифрових методик і уроків, які адаптуються до рівня студентів.
- «МООС+Live»: інтеграція відкритих онлайн-курсів із живими майстерками та менторською підтримкою в одному середовищі.
- «E-Mentor»: цифрова система супроводу студентів із персоналізованими траєкторіями розвитку.
- «Карта знань»: інтерактивна мапа навчальних тем з можливістю відслідковування прогресу, коментарями викладача й спільними позначками студентів.
- «Відкрита кафедра»: створення цифрової платформи викладачів певної кафедри з інтерактивними лекціями, дискусіями, дебатами й відкритим доступом до навчальних курсів.

Ми переконані, що така орієнтовна тематика цифрових освітніх проєктів не лише трансформує цифрову взаємодію в сучасному освітньому процесі, а й слугує потужним засобом створення нових педагогічних практик.

Незаперечним є той факт, що особливу увагу в останні роки привертають технології ШІ, які застосовуються для створення адаптивних навчальних систем (Ю. Носенко, А. Шевченко, М. Шишкіна та ін.). Ці системи здатні аналізувати навчальні потреби учнів, пропонувати персоналізовані завдання та оцінки, що відповідають їхнім індивідуальним можливостям. Вони можуть також коригувати навчальний процес залежно від результатів студентів і надавати

рекомендації щодо подальших кроків у навчанні. Водночас, варто звертати увагу на академічну доброчесність при використанні ШІ.

Підсумовуючи вище викладене, узагальнено представимо сукупність організаційно-методичних умов управління освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації освіти на рисунку 5.

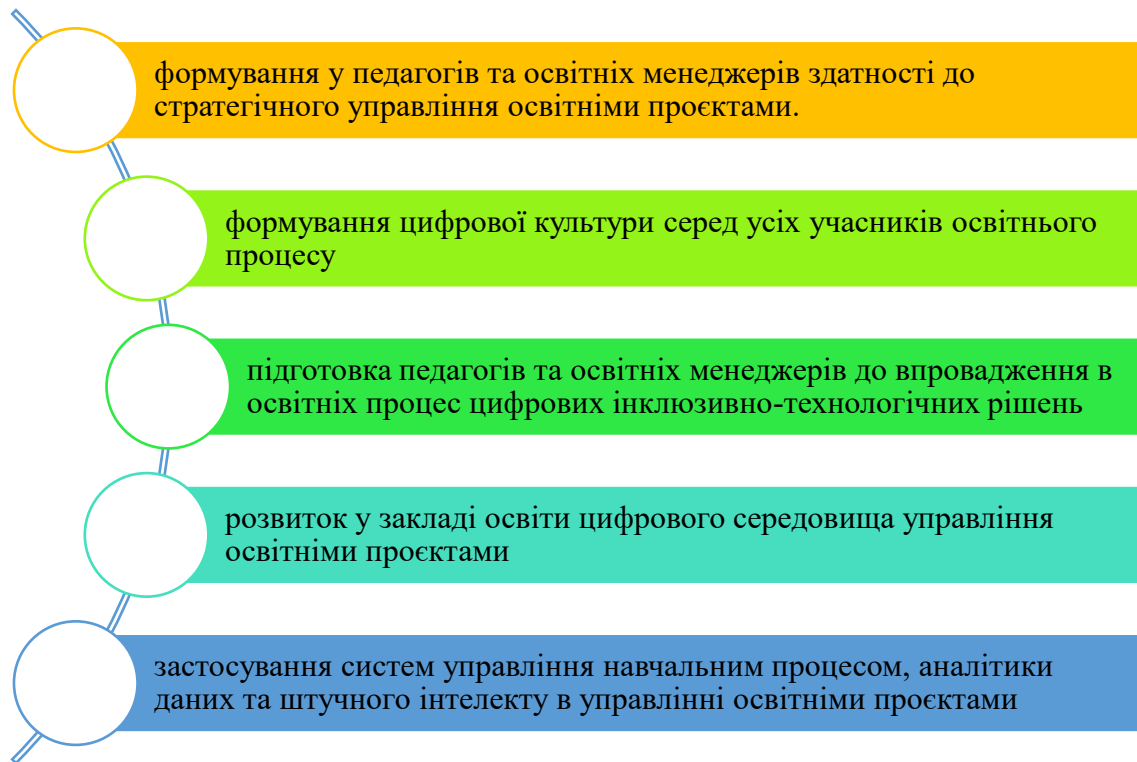


Рис. 5. Сукупність організаційно-методичних умов управління освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації освіти

Таким чином, організаційно-методичними умовами управління освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації виокремлюємо:

- формування у педагогів та освітніх менеджерів здатності до стратегічного управління освітніми проєктами;
- формування цифрової культури серед усіх учасників освітнього процесу;
- підготовка педагогів та освітніх менеджерів до впровадження в освітніх процес цифрових інклюзивно-технологічних рішень;

- розвиток у закладі освіти цифрового середовища управління освітніми проєктами;
- застосування систем управління навчальним процесом, аналітики даних та штучного інтелекту в управлінні освітніми проєктами.

На основі вище викладеного пропонуємо авторське визначення поняття «цифрове управління освітніми проєктами», яке охоплює сукупність методологічних підходів, інструментів та методів, спрямованих на ефективну організацію, контроль і оцінювання проєктної діяльності із застосуванням сучасних цифрових технологій.

У цифровому управлінні освітніми проєктами застосовуються такі інструменти, як: електронні платформи управління проєктами (Trello, Asana, MS Project та ін.); хмарні сервіси для збереження, обміну й обробки інформації; аналітичні інструменти для збору, аналізу та візуалізації даних; системи електронного документообігу та цифрового моніторингу результативності; інструменти командної взаємодії та комунікації в онлайн-середовищі.

Цифрове управління забезпечує низку переваг, серед яких: підвищення прозорості управлінських процесів; оперативність прийняття рішень на основі актуальних даних; гнучкість в адаптації до змін зовнішнього середовища; розширення можливостей для колаборації учасників проєктної діяльності незалежно від географічного розташування.

Успішне впровадження цифрового управління освітніми проєктами передбачає наявність відповідної цифрової компетентності в керівників і виконавців проєктів, розвиток цифрової культури в освітньому середовищі, а також підтримку з боку освітньої політики на державному та інституційному рівнях. Таким чином, цифрове управління є не лише технологічною інновацією, а й стратегічним ресурсом, що сприяє підвищенню ефективності, якості та сталості реалізації освітніх проєктів у добу цифрової трансформації.

Управління освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації набуває нової якості, що зумовлює необхідність розробки та впровадження моделей

цифрової зрілості. *Цифрова зрілість* у контексті освітнього управління розглядається як рівень готовності закладу освіти ефективно використовувати цифрові технології для підтримки стратегічного управління, реалізації проєктів, оптимізації процесів та досягнення сталих результатів.

На підставі аналізу праць науковців (О. Дудка, О. Власій, О. Грибель, М. Гриньова, О. Гриценчук, І. Іванюк, І. Іщенко, О. Овчарук, Л. Карташова, О. Кравчина, Н. Кононец, К. Краус, М. Лещенко, І. Малицька, О. Мармаза та ін.) розроблено модель цифрової зрілості управління освітніми проєктами, котра ґрунтується на поетапному розвитку управлінських спроможностей закладів освіти та науково-педагогічних (педагогічних) колективів у цифровому середовищі та включає 5 рівнів (рис. 6):

1) *Початковий рівень*: цифрові технології використовуються фрагментарно, здебільшого для підтримки окремих процесів без стратегічної інтеграції; управління проєктами здійснюється традиційними методами з обмеженою цифровізацією.

2) *Формувальний рівень*: закладаються основи цифрової інфраструктури, впроваджуються базові ІКТ-інструменти управління, з'являються окремі цифрові практики в реалізації освітніх проєктів.

3) *Інтегрований рівень*: цифрові технології інтегруються в ключові управлінські процеси, зростає рівень автоматизації, прийняття рішень базується на аналітиці даних; формується цифрова культура учасників освітнього процесу.

4) *Оптимізований рівень*: цифрові рішення забезпечують гнучке управління проєктами, прогнозування ризиків, адаптивність до змін; активно застосовуються хмарні сервіси, аналітичні платформи, системи управління навчанням.

5) *Інноваційний рівень*: цифрова трансформація є невід'ємною частиною стратегії закладу освіти; реалізація освітніх проєктів відбувається із застосуванням штучного інтелекту, великих даних, блокчейн-технологій тощо.

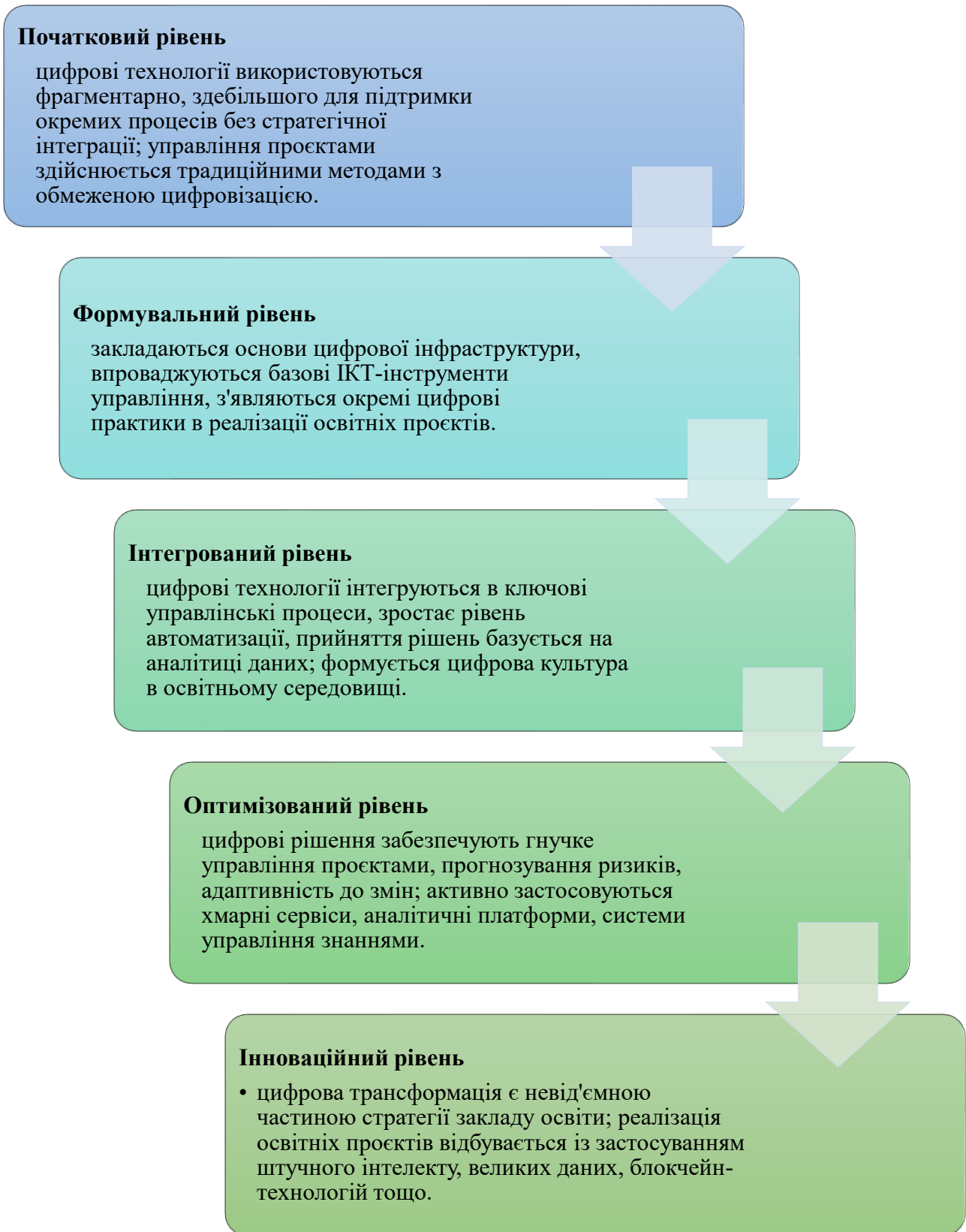


Рис. 6. Модель цифрової зрілості управління освітніми проєктами

Таким чином, у нашому дослідженні акцентуємо увагу на можливості розробки моделі цифрової зрілості управління освітніми проєктами, яка передбачає п'ять рівнів – від початкового, що передбачає епізодичне використання цифрових інструментів, до інтегрованого, коли цифрові технології слугують основою для системного прийняття стратегічних рішень та інноваційного, коли реалізація освітніх проєктів відбувається із застосуванням штучного інтелекту, великих даних, блокчейн-технологій тощо. Така модель дозволяє проводити оцінку рівня цифрового розвитку управлінської діяльності, окреслювати основні напрями її вдосконалення та формувати поетапні плани цифрових змін для різних типів закладів освіти.

Висновки. У дослідженні визначено поняття «цифрове управління освітніми проєктами», яке охоплює сукупність методологічних підходів, інструментів та методів, спрямованих на ефективну організацію, контроль і оцінювання проєктної діяльності із застосуванням сучасних цифрових технологій. Окреслено сукупність організаційно-методичних умов управління освітніми проєктами в процесі цифрової трансформації освіти: формування у педагогів та освітніх менеджерів здатності до стратегічного управління освітніми проєктами; формування цифрової культури серед усіх учасників освітнього процесу; підготовка педагогів та освітніх менеджерів до впровадження в освітніх процес цифрових інклюзивно-технологічних рішень; розвиток у закладі освіти цифрового середовища управління освітніми проєктами; застосування систем управління навчальним процесом, аналітики даних та штучного інтелекту в управлінні освітніми проєктами. Розроблено модель цифрової зрілості управління освітніми проєктами, яка включає початковий, формувальний, інтегрований, оптимізований та інноваційний рівні. Запропонована модель цифрової зрілості управління освітніми проєктами дає змогу не лише по-новому осмислити функціонування освітнього середовища в умовах цифрових змін, але й визначити стратегічні напрями розвитку закладів освіти у довгостроковій перспективі.

Література

1. Ващенко Л.М. Управління освітніми проєктами. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнт. зб. К.: Департамент, 2003. С. 34.
2. Вербовський І. А. Ефективність цифровізації в управлінні освітніми ресурсами: аналіз та стратегії оптимізації. *Академічні візії*. 2024. №27. С.1–13.
3. Гриньова М.В., Кононец Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.
4. Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії: монографія /О. М. Онаць, І. В. Саух, Б. Г. Чижевський, Л. М. Попович, А. Ю. Данко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 225 с.
5. Довгань Л.Є. Управління проєктами: навчальний посібник. К.: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
6. Дудка О.М., Власій О.О., Грибель О.Б. Цифрові інструменти проектного менеджменту в освіті. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції "Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури"* м. Львів, 23-25 травня 2019 р. С. 315-316.
7. Іщенко І., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Большая О. Теоретико-методологічні засади майстерності прийняття управлінських рішень. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 100–105.
8. Калініна Л. М., Коваленко Є. І. Стратегічне управління освітньою організацією : навчальний посібник. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 104 с.
9. Козубовська І.В., Розлуцька Г.М., Бабинець М.М.. Психологія і педагогіка вищої школи: освітній менеджмент (методичні рекомендації). ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 39 с.

10. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтована зона комфорту для викладача закладу вищої освіти. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (22-23 лютого 2021 року, м. Полтава). Полтава : ПУЕТ, 2021. С. 13-17.
11. Кононец Н.В. Ресурсно-орієнтований підхід до професійного розвитку освітніх менеджерів у контексті адаптації до змін. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму* (07–08 лютого 2025 року, Київ, Харків, Полтава– Україна, Spokane, Tamra – USA) / за заг. ред. Г.В. Сльникової; ред. кол.: О.Л. Ануфрієва, В.М. Гладкова, Г.Ю. Кравченко, З.В. Рябова; упоряд. І.С Лапшина. Київ: Юстон, 2025. С. 279-281.
12. Кононец Н.В. Технологія освітнього проекту: елементи проектного практикуму: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава, ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 68 с. <https://online.fliphtml5.com/rqaxw/iyqt/>
13. Кононец Н. Тріада методологічних підходів «проектний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» у системі підготовки майбутніх менеджерів. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Ніжин, 14–15 листопада 2024 року / за заг. ред. Н. М. Лосєвої. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 425-428.
14. Кононец Н., Бояринова І., Іщенко І. Концептуальна модель формування готовності майбутніх освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 111–119.

15. Коссова-Сіліна Г.О. Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 129 с.
16. Краус К.М., Краус Н.М., Іщенко І.С. Освіта та суспільство: цифрова ідентифікація людини: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп, 2023. 208 с.
17. Кулініч О. Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. *Публічне урядування*. 2020. № 4 (24). С. 202-212.
18. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16-21.
19. Мармаза О.І. Менеджмент освітньої організації. Х.: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
20. Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти : методичний посібник / О.В.Овчарук, О.О.Гриценчук, І.В.Іванюк, Л.А.Карташова, О.Є.Кравчина, М.П.Лещенко, І.Д.Малицька. Київ: ІЦО НАПН України. 2022. 223 с.
21. Сиромолот Е. А. Деякі аспекти формування екосистеми публічного управління розвитком територій. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2024. № 4. С. 45-53.
22. Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану : збірник матеріалів. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України, 23 лютого 2024 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 168 с
23. Черниш О.В. Стратегічне управління освітньою діяльністю у ЗВО. *Економіка і суспільство*. 2018. № 19. С. 689-698.
24. Шевченко А. І. (ред.). Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія. Київ: ІППІ, 2023.
25. Шишкіна М., Носенко Ю. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Physical and Mathematical Education*. 2023. №38(1). С. 66–71.

26. Grynyov R., Boiarynova I., Tsarova Y., Storozhuk V., Berbets V. Consulting activities in the modern educational space: necessity or a fad? *Amazonia Investiga*. 2024. №13(84). P. 97-117.
27. Kononets N. Resource-based learning in higher school within the continuous education. *Scientific Collection «InterConf», (91): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation»* (December 11-12, 2021). Oslo, Norway: Dagens næringsliv forlag, 2021. P. 110–113.
28. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference “Innovative development of science, technology and education”* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244-249.
29. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
30. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. Vol. 12(3). P. 165–175.

Микола НОСКО
Микола ДЕЙКУН
Ольга МЕХЕД
Дмитро МЕХЕД

<https://doi.org/10.33989/pnp.716.c3178>

**РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ З
МЕТОЮ ІНТЕГРАЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ, БІОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА
КІБЕРГІГІЄНИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З БІОЛОГІЇ ТА ГРОМАДСЬКОГО
ЗДОРОВ'Я**

Анотація. У статті розглянуто концепцію ресурсно-орієнтованого навчання у цифровому просторі як інноваційного підходу до підготовки фахівців у галузі біології та громадського здоров'я. Особлива увага приділяється інтеграції наукових досліджень, принципів біологічної безпеки та кібергігієни у навчальний процес. Розглянуто роль цифрових освітніх ресурсів, відкритих платформ, віртуальних лабораторій та онлайн-симуляторів у формуванні компетентностей майбутніх спеціалістів. Визначено основні виклики та перспективи впровадження таких технологій у систему вищої освіти. Окремо проаналізовано ризики цифрового середовища, зокрема питання захисту даних, академічної доброчесності та інформаційної безпеки у процесі підготовки фахівців. Підкреслено необхідність міждисциплінарного підходу для ефективної інтеграції цифрових технологій у навчальний процес та їх вплив на якість освіти, професійну підготовку та відповідність сучасним викликам у сфері охорони здоров'я.

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, цифровий простір, біологічна безпека, кібергігієна, віртуальні лабораторії, громадське здоров'я, інтеграція досліджень.

Фахівці з біології та громадського здоров'я часто виконують управлінські функції, що робить їх своєрідними менеджерами у своїй сфері. Вони координують дослідницькі проекти, керують лабораторіями, розробляють та впроваджують програми охорони здоров'я, а також здійснюють моніторинг та оцінку їх ефективності. Крім того, такі фахівці відповідають за управління ресурсами, включаючи фінансові, матеріальні та людські, забезпечуючи ефективне використання наявних можливостей для досягнення поставлених цілей. Вони також займаються плануванням та організацією навчальних заходів, підготовкою звітів та наукових публікацій, що вимагає навичок управління інформацією та комунікації. Таким чином, їхня діяльність охоплює широкий спектр управлінських завдань, спрямованих на забезпечення ефективного функціонування систем біологічних досліджень та охорони здоров'я.

Сучасні технології кардинально змінюють підходи до освіти, зокрема у підготовці фахівців з біології та громадського здоров'я. Інтеграція цифрових ресурсів у освітній процес дозволяє забезпечити інтерактивність, персоналізацію навчання та доступ до сучасних наукових досліджень. Водночас зростає необхідність дотримання принципів біологічної безпеки та кібергігієни, що є критично важливими в умовах цифровізації освіти та науки.

Використання віртуальних лабораторій, відкритих освітніх платформ та симуляційних технологій дозволяє підвищити якість навчання та формувати у студентів навички роботи з реальними науковими даними. Однак, поряд із перевагами цифрового навчання, існують і ризики, пов'язані із захистом персональних даних, науковою етикою та академічною доброчесністю. Тому необхідне комплексне дослідження ресурсно-орієнтованого навчання у цифровому просторі, що поєднує сучасні освітні інструменти, безпеку даних та міждисциплінарний підхід. Запровадження новітніх технологій у підготовку фахівців з біології та громадського здоров'я сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності та адаптації до викликів сучасної науки та медицини.

Мета дослідження: проаналізувати можливості ресурсно-орієнтованого навчання у цифровому просторі для підготовки фахівців з біології та громадського здоров'я з урахуванням інтеграції досліджень, біологічної безпеки та кібергігієни.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні засади ресурсно-орієнтованого навчання та його застосування у цифровому просторі; дослідити можливості використання цифрових ресурсів, віртуальних лабораторій та відкритих освітніх платформ у підготовці фахівців; визначити ключові ризики цифрового освітнього середовища, зокрема питання біологічної безпеки, кібергігієни та академічної доброчесності; розробити рекомендації щодо впровадження безпечних та ефективних цифрових технологій у навчальний процес.

Наукова новизна. Дослідження є актуальним завдяки поєднанню освітніх, біологічних та інформаційних технологій у формуванні сучасних компетентностей фахівців з біології та громадського здоров'я. Вперше проаналізовано міждисциплінарний підхід до ресурсно-орієнтованого навчання, що охоплює не лише освітній контент, а й аспекти біологічної безпеки та кібергігієни. Отримані результати сприятимуть розробці нових методик цифрового навчання та формуванню ефективної освітньої системи у підготовці майбутніх фахівців.

Аналіз наукових праць свідчить про зростаючу увагу до інноваційних підходів у підготовці фахівців з біології та громадського здоров'я, зокрема у контексті ресурсно-орієнтованого навчання та використання цифрових технологій.

Дослідники В. Березуцький [1] та О. Яворовський із співавторами [9] розглядають питання безпеки праці та ризикорієнтованого підходу в медичній та біологічній галузях, що є важливими для інтеграції принципів біологічної безпеки у цифрове навчання. Вони наголошують, що навчальний процес повинен

включати елементи управління ризиками та дотримання стандартів охорони здоров'я, що актуально для майбутніх фахівців біологічного профілю.

Н. Димар та ін. [2] аналізують особливості формування професійних компетентностей під час дистанційного навчання, наголошуючи на необхідності використання цифрових ресурсів, віртуальних лабораторій та інтерактивних платформ. Подібні аспекти розглядають Г. Крицька та ін. [3], які вказують на виклики та труднощі впровадження інноваційних технологій у підготовку студентів медичних спеціальностей.

О. Мехед [4] акцентує увагу на розвитку наукової та інноваційної діяльності у професійній підготовці фахівців біологічної та здоров'язбережувальної галузей. Він зазначає, що ефективне навчання має базуватися на інтеграції теоретичних знань із сучасними цифровими інструментами, що дозволяє студентам не лише засвоювати матеріал, а й проводити власні наукові дослідження.

М. Носко та О. Мехед [6] розглядають науково-дослідницьку діяльність студентів як ключовий елемент їхньої професійної підготовки. Вони наголошують, що інтеграція досліджень у навчальний процес є необхідною для формування аналітичного мислення та навичок роботи з великими даними.

Особливу увагу питанням кібергігієни та безпеки праці при використанні інформаційних технологій приділяють М. Ячна та ін. [10; 11]. Вони підкреслюють, що студенти мають бути обізнані з основними загрозами цифрового середовища, включаючи захист персональних даних, інформаційну безпеку та етичні аспекти використання цифрових інструментів.

Важливу роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі висвітлюють О. Мехед та М. Дейкун [5], які досліджують методи цифрового навчання у вищій освіті. Вони підкреслюють, що цифрове середовище відкриває нові можливості для персоналізації навчання, доступу до відкритих освітніх ресурсів та розвитку самостійності студентів.

О. Салтиков та співавтори [8] аналізують використання інформаційно-комунікаційних технологій для контролю навчальних досягнень студентів, що дозволяє оцінювати знання у цифровому середовищі та покращувати якість підготовки майбутніх фахівців.

Наостанок, дослідження І. Chystiakova та ін. [12] розглядає особливості навчання аспірантів під час воєнного стану в Україні, акцентуючи увагу на важливості цифрових технологій та адаптації освітніх процесів до кризових умов.

Таким чином, аналіз літератури підтверджує, що ресурсно-орієнтоване навчання у цифровому просторі сприяє інтеграції наукових досліджень, дотриманню біологічної безпеки та розвитку кібергігієни, що є важливими аспектами підготовки фахівців з біології та громадського здоров'я.

Нещодавно було розроблено Рамку цифрових компетентностей для працівників охорони здоров'я України. Її метою є покращення цифрових навичок медичних працівників та підтримка органів державної влади у формуванні політики та освітніх ініціатив.

В умовах впровадження електронної охорони здоров'я та системи електронної медицини, цифрова компетентність є критично важливою для професійної діяльності медичних працівників та пацієнтів, які мають право на доступ до цифрових ресурсів. Ця компетентність включає в себе впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій у професійній діяльності та для безперервного професійного розвитку.

Цифрова компетентність працівників охорони здоров'я охоплює широкий спектр аспектів, включаючи цифрову грамотність, управління цифровими медичними даними, цифрову комунікацію, кібергігієну та кібербезпеку, а також навички розв'язання проблем та навчання в цифровому середовищі.

Закон України «Про освіту» визнає інформаційно-комунікаційну компетентність як одну з ключових для сучасного життя, що підкреслює важливість розвитку цих навичок у медичній та природничій галузях.

Регіональний план дій у сфері цифрової охорони здоров'я для Європейського регіону ВООЗ на 2023 – 2030 роки також наголошує на необхідності оцінки рівня цифрової грамотності серед медичних працівників та розвитку у них відповідних навичок для ефективного використання потенціалу цифрової трансформації у сфері охорони здоров'я.

Ресурсно-орієнтоване навчання у цифровому просторі є сучасним інноваційним підходом, що забезпечує ефективну підготовку фахівців з біології та громадського здоров'я. Основна ідея цього підходу полягає у використанні різноманітних цифрових ресурсів, онлайн-платформ, інтерактивних навчальних матеріалів та симуляцій для формування професійних компетентностей. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до самостійного прийняття рішень у майбутніх спеціалістів.

Важливою перевагою є можливість дистанційного доступу до сучасних наукових досліджень, віртуальних експериментів і великих обсягів навчальної інформації.

Це особливо актуально для біологічних наук, де необхідно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Використання адаптивного навчання дозволяє персоналізувати освітній процес та враховувати індивідуальні потреби студентів. Крім того, інтеграція цифрових технологій сприяє зниженню витрат на матеріально-технічне забезпечення лабораторних досліджень. Однак важливим залишається питання захисту інформації, академічної доброчесності та перевірки достовірності отриманих знань. Впровадження ресурсно-орієнтованого навчання вимагає комплексного підходу, що включає оновлення навчальних програм, підготовку викладачів та розробку інноваційних освітніх методик. Таким чином, цей підхід відкриває нові можливості для підготовки висококваліфікованих фахівців, які можуть ефективно працювати у швидкозмінному цифровому середовищі.

Сучасна освіта вимагає інтеграції наукових досліджень, біологічної безпеки та кібергігієни у підготовку фахівців з біології та громадського здоров'я. Це

дозволяє студентам не лише отримувати актуальні знання, а й відразу застосовувати їх у наукових та практичних дослідженнях. Біологічна безпека є ключовим аспектом у роботі з мікроорганізмами, біологічними агентами та генетично модифікованими організмами, тому її принципи мають бути інтегровані в освітній процес.

Кібергігієна стає не менш важливою, оскільки значна частина досліджень та навчальних матеріалів зберігається у цифровому форматі, що вимагає надійного захисту даних, інформаційної безпеки та дотримання етичних норм. Інтеграція цих компонентів сприяє формуванню відповідального ставлення до роботи з біологічними матеріалами та електронними даними.

Використання цифрових технологій дозволяє ефективніше організовувати моніторинг біологічної безпеки та контроль за дотриманням протоколів у лабораторіях. Крім того, студенти навчаються працювати з великими масивами даних, проводити моделювання біологічних процесів і аналізувати результати досліджень у безпечному цифровому середовищі. Це сприяє підвищенню рівня академічної доброчесності та зниженню ризиків, пов'язаних із поширенням недостовірної інформації. Запровадження міждисциплінарного підходу допомагає ефективніше підготувати майбутніх фахівців до роботи в умовах сучасних викликів у сфері біології та громадського здоров'я.

Цифрові освітні ресурси відіграють ключову роль у підготовці сучасних фахівців з біології та громадського здоров'я. Завдяки відкритим освітнім платформам студенти отримують доступ до актуальних наукових матеріалів, курсів, лекцій провідних науковців та інтерактивних навчальних модулів. Віртуальні лабораторії дозволяють відтворювати реальні експерименти в цифровому середовищі, що значно розширює можливості навчання без необхідності дорогого обладнання.

Онлайн-симулятори дають змогу моделювати біологічні процеси, досліджувати складні механізми та прогнозувати результати експериментів. Це

дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й формувати практичні навички без ризику для здоров'я та довкілля.

Використання цифрових технологій у навчанні сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок самостійного прийняття рішень та роботи з великими масивами даних. Крім того, інтеграція цифрових ресурсів у навчальний процес дає можливість персоналізувати освіту та адаптувати її до потреб кожного студента. Однак важливо забезпечити належний рівень інформаційної безпеки та захисту персональних даних, оскільки значна частина матеріалів розміщується в онлайн-середовищі.

Викладачі також мають бути підготовлені до використання цифрових інструментів, що потребує додаткового навчання та розробки ефективних методик викладання. Таким чином, цифрові освітні ресурси, віртуальні лабораторії та онлайн-симулятори є невід'ємною частиною сучасної системи підготовки спеціалістів, забезпечуючи якісне навчання та формування необхідних компетентностей.

Віртуальні лабораторії є важливим інструментом у сучасній освіті, надаючи студентам можливість проводити експерименти та дослідження в онлайн-середовищі. Серед безкоштовних ресурсів, доступних в Україні, варто відзначити платформу PhET Interactive Simulations, яка пропонує інтерактивні симуляції з біології, хімії та фізики. Також ресурс Go-Lab надає доступ до широкого спектру онлайн-лабораторій та навчальних матеріалів з природничих наук. Крім того, сайт Cells Alive! містить інтерактивні моделі клітин та мікроорганізмів, що допомагає у вивченні цитології та мікробіології. Використання цих ресурсів дозволяє студентам отримати практичний досвід, не виходячи з дому, що є особливо актуальним в умовах дистанційного навчання.

Впровадження цифрових технологій у вищу освіту відкриває нові можливості для навчання, але водночас супроводжується низкою викликів. Одним із головних бар'єрів є недостатня технічна оснащеність навчальних закладів та нерівний доступ студентів до якісного інтернет-з'єднання. Важливою

проблемою залишається підготовка викладачів, адже не всі мають необхідні навички роботи з цифровими платформами та віртуальними лабораторіями. Використання онлайн-освіти потребує адаптації навчальних програм, що вимагає додаткових ресурсів та часу.

Окрім цього, виникає питання ефективності онлайн-навчання, адже воно не завжди здатне повноцінно замінити традиційні лабораторні практикуми. Однією з перспектив є розвиток гібридних моделей навчання, які поєднують переваги очного та дистанційного форматів. Важливу роль відіграє персоналізація освіти, що стає можливою завдяки адаптивним технологіям і штучному інтелекту.

Цифрові платформи сприяють глобалізації освітнього процесу, забезпечуючи доступ до міжнародного наукового досвіду та колаборацій. Водночас важливим завданням залишається мотивація студентів, оскільки дистанційне навчання потребує високого рівня самодисципліни. Перспективним напрямом є впровадження гейміфікації, інтерактивних модулів та симуляцій, які підвищують зацікавленість і залученість студентів. Значний потенціал мають технології доповненої та віртуальної реальності, що дозволяють створювати реалістичні умови для практичного навчання. Таким чином, цифрові технології можуть суттєво покращити вищу освіту, проте їх успішна інтеграція потребує комплексного підходу, відповідної підготовки кадрів та фінансової підтримки.

Застосування цифрових технологій у навчальному процесі потребує посиленої уваги до інформаційної безпеки та захисту персональних даних. Одним із основних ризиків є несанкціонований доступ до навчальних матеріалів та особистих даних студентів і викладачів. Кіберзагрози, такі як хакерські атаки, фішингові атаки та витоки конфіденційної інформації, можуть порушити безпеку освітнього процесу.

Академічна доброчесність також опиняється під загрозою, оскільки зростає ризик плагіату, шахрайства під час онлайн-іспитів та маніпуляцій з результатами тестувань.

Відсутність належних механізмів перевірки знань може призвести до зниження якості освіти. Використання відкритих освітніх платформ та хмарних сервісів потребує гарантій захисту авторських прав та інтелектуальної власності. Не менш важливим аспектом є цифрова етика, адже студенти та викладачі повинні розуміти правила безпечної поведінки у мережі.

Одним із викликів є баланс між відкритістю освітнього контенту та необхідністю захисту даних, особливо у випадках конфіденційних наукових досліджень. Крім того, цифрова залежність та перевантаженість інформацією можуть негативно впливати на концентрацію уваги та психічне здоров'я студентів. Важливим завданням університетів є розробка політик інформаційної безпеки та навчання студентів основам кібергігієни. Інвестування у захищені цифрові платформи, шифрування даних та багаторівневу автентифікацію допоможе мінімізувати ризики та забезпечити безпечне освітнє середовище.

Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес потребує міждисциплінарного підходу, який поєднує знання з різних галузей науки. Підготовка фахівців з біології та громадського здоров'я більше не може обмежуватися лише традиційними методами викладання, адже сучасні виклики вимагають володіння цифровими навичками, аналізу великих даних та розуміння інформаційної безпеки.

Ефективне поєднання біологічних, медичних та інформаційних дисциплін дозволяє створювати інноваційні освітні програми, що відповідають потребам сучасного ринку праці. Використання цифрових технологій сприяє покращенню професійної підготовки, адже студенти отримують можливість працювати у віртуальних лабораторіях, моделювати біологічні процеси та проводити наукові дослідження у цифровому форматі. Такий підхід дозволяє оптимізувати навчальний процес, скоротити витрати на матеріали та розширити доступ до глобальних освітніх ресурсів. Важливою складовою є співпраця між університетами, науковими установами та технологічними компаніями, що дозволяє впроваджувати новітні технології у підготовку майбутніх фахівців.

Вплив цифрових технологій на охорону здоров'я є особливо значущим, адже вони дозволяють удосконалювати діагностику, прогнозувати поширення захворювань та розробляти персоналізовані підходи до лікування. Одним із ключових аспектів є впровадження елементів дистанційного навчання та телемедицини, що дозволяє підготувати спеціалістів до роботи в умовах цифрового середовища.

Крім того, цифрові інструменти допомагають відстежувати глобальні епідеміологічні процеси, аналізувати генетичні дані та розробляти нові методи лікування. Якість освіти значно підвищується, коли студенти мають можливість працювати з реальними науковими даними, отримувати актуальні знання та навчатися у форматі, що відповідає вимогам сучасної науки. Таким чином, міждисциплінарний підхід до цифрової освіти є ключем до підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати на виклики сучасної біології, медицини та громадського здоров'я.

Ресурсно-орієнтоване навчання у цифровому просторі сприяє інтеграції досліджень, біологічної безпеки та кібергігієни у підготовці фахівців з біології та громадського здоров'я. Використання цифрових ресурсів та віртуальних лабораторій дозволяє студентам отримати доступ до актуальних наукових даних та методик, розвиваючи навички критичного мислення та аналізу. Інтеграція принципів біологічної безпеки у навчальний процес забезпечує розуміння важливості дотримання стандартів безпеки при проведенні досліджень та роботи з біологічними матеріалами. Кібергігієна, у свою чергу, навчає студентів безпечному використанню цифрових технологій, захисту особистих даних та наукової інформації, що є критично важливим у сучасному інформаційному середовищі. Такий підхід забезпечує комплексну підготовку фахівців, готових до викликів сучасної науки та практики.

На нашу думку, особливу увагу слід приділити кібергігієні, яка включає набір практик та заходів, спрямованих на забезпечення безпеки в цифровому середовищі. Для фахівців з біології та громадського здоров'я це означає

необхідність захисту конфіденційних даних пацієнтів, результатів досліджень та особистої інформації від несанкціонованого доступу та кібератак.

Кібергігієна є важливою для всіх, хто працює з цифровими даними, особливо для біологів та фахівців у галузі медицини, оскільки вони часто мають доступ до конфіденційної інформації. Існують загальні правила кібергігієни, що передбачають створення унікальних паролів для кожного облікового запису, використання комбінації літер, цифр та символів, регулярну зміну паролів тощо.

Також до базових правил відносять оновлення для операційної системи, браузера та інших програм, щоб захистити себе від відомих вразливостей; рекомендації не відкривати підозрілі електронні листи та не переходити за посиланнями в них, особливо якщо вони від невідомих відправників. Потрібно використовувати антивірусне програмне забезпечення, тобто встановити на свій комп'ютер та інші пристрої надійне антивірусне програмне забезпечення та регулярно оновлювати його.

Крім того, рекомендується регулярно робити резервне копіювання даних, а саме створювати резервні копії важливих даних та зберігати їх у безпечному місці, наприклад, на зовнішньому жорсткому диску або в хмарному сховищі. Особливої уваги потребує захист від фішингу, що передбачає уважність до спроб фішингу, коли зловмисники намагаються отримати особисту інформацію, видаючи себе за відомі організації та безпечне використання Wi-Fi – заборона на використання публічних мереж Wi-Fi для передачі конфіденційної інформації, оскільки вони можуть бути небезпечними.

В той же час, поряд із загальновживаними порадами із кібергігієни існують особливі поради для біологів та фахівців у галузі медицини. Вони включають наступне:

- Захист персональних даних пацієнтів, що передбачає дотримання правил конфіденційності та захисту персональних даних пацієнтів, заборони на передачу їх третім особам без згоди.

- Безпечне зберігання даних досліджень, особливо якщо вони містять конфіденційну інформацію.
- Дотримання особливої обережності при обміні даними з іншими дослідниками або організаціями, необхідність пересвідчитись, що вони також дотримуються правил кібербезпеки.
- Використання захищених каналів зв'язку для передачі конфіденційної інформації, такі як зашифровані електронні листи або захищені месенджери.
- Регулярне проходження навчання з кібербезпеки, що допоможе володіти актуальною інформацією стосовно останніх загроз та методів захисту.

Дотримання цих порад допоможе біологам та фахівцям у галузі медицини забезпечити кібергігієну та захистити свої дані від кіберзагроз.

Важливо навчати студентів розпізнавати фішингові атаки, використовувати надійні паролі, регулярно оновлювати програмне забезпечення та дотримуватись протоколів безпеки при обміні інформацією. Крім того, слід підкреслювати значення етичних аспектів роботи з даними, включаючи дотримання законодавства про захист персональних даних та конфіденційність інформації. Розвиток навичок кібергігієни є невід'ємною частиною підготовки сучасних фахівців, забезпечуючи їхню готовність до роботи в цифровому середовищі та мінімізуючи ризики, пов'язані з інформаційною безпекою.

Таким чином, упровадження ресурсно-орієнтованого навчання у цифровому просторі є перспективним підходом до підготовки фахівців з біології та громадського здоров'я. Використання віртуальних лабораторій та цифрових ресурсів сприяє інтеграції наукових досліджень у навчальний процес, забезпечуючи студентам доступ до сучасних методик та даних. Інтеграція принципів біологічної безпеки та кібергігієни формує у майбутніх фахівців відповідальне ставлення до безпеки та етики у професійній діяльності. Однак впровадження таких технологій потребує подолання певних викликів,

включаючи забезпечення інформаційної безпеки, підтримку академічної доброчесності та розвиток міждисциплінарного підходу. Забезпечення належного рівня кібергігієни є критично важливим для захисту даних та підтримки довіри до цифрових технологій у навчанні. Таким чином, комплексний підхід до інтеграції цифрових технологій у навчальний процес сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати у сучасному інформаційному середовищі та відповідати на актуальні виклики у сфері охорони здоров'я.

Література

1. Березуцький В. В. Ризикорієнтований підхід в охороні праці : LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 108 с.
2. Димар Н. М., Сойка Л. Д., Шевчук А. М. Формування професійних компетентностей фахівців медичних спеціальностей в умовах дистанційного навчання. *Іноваційна педагогіка*. 2021. № 39. С.139-142.
3. Крицька Г.А., Крицький І.О., Загричук Г.Я. Перспективи та труднощі ефективного використання інноваційних технологій для забезпечення професійної підготовки студентів-медиків при вивченні клінічних дисциплін. *Медична освіта*. 2017. № 2 (74). С. 33–36.
4. Мехед О. Б. Розвиток наукової та інноваційної діяльності в системі професійної підготовки майбутніх фахівців біологічної та здоров'язбережувальної галузей. *Суспільство, наука, освіта: актуальні дослідження, теорія та практика*. Біла Церква : «Білоцерківський інститут економіки та управління Університету «Україна», 2023. С. 38-40.
5. Мехед О. Б., Дейкун М. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі вищої школи. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній освіті*. Кропивницький: РВВ ІЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 46-47

6. Носко М., Мехед О. Науково-дослідницька робота студентів як складова частина підготовки до соціально-педагогічної діяльності. *Наука і освіта*. 2022. №2. С. 39-43.
7. Основи професійної безпеки та здоров'я людини : підручник; під ред. проф. В. В. Березуцького. Харків : НТУ "ХПІ", 2018. 553 с.
8. Салтиков О. М., Мехед Д. Б., Мехед О. Б., Використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації контролю і коригування навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 33. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 91-95.
9. Яворовський О.П., Сергета І.В., Паустовський Ю.О., Зенкіна В.І. Охорона праці в медичній галузі: підручник / та ін. Видавництво: Всеукраїнське спеціалізоване видавництво «Медицина». 2021. 488 с.
10. Ячна М. Г., Полетай В. М., Мехед О. Б. Особливості навчання безпеки праці під час роботи з інформаційними засобами майбутніх фахівців біологічних та медичних спеціальностей. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти. Матеріали VIII всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 25-26 квітня 2024 р. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 239-241.
11. Ячна М. Г., Полетай В. М., Мехед О. Б. Висвітлення основних питань безпеки праці майбутніх фахівців природничих і медичних спеціальностей у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2024. No 2. С. 59-65.
12. Chystiakova, I.A., Ivanii, O.M., Mekhed, O.B., Nosko, Y.M., Khrapatyi, S. PhD Training Under Martial Law in Ukraine. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2022. №22(15). P. 151–163.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3179>

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Анотація. У контексті завдань, що стоять перед вищою освітою, розкриваються проблеми професійної підготовки сучасного магістра – конкурентоспроможного фахівця, здатного до глибокого, об'єктивного аналізу професійних ситуацій та прийняття обґрунтованих і ефективних управлінських рішень, готового до подальшого особистісно-професійного розвитку. На основі досвіду кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка розглянуто особливості підготовки в умовах магістратури майбутніх управлінців та педагогів, чиє професійне становлення об'єктивно має чимало спільних рис.

Обґрунтовується необхідність застосування в освітньому процесі інноваційних підходів, серед яких виокремлено ресурсно-орієнтований як такий, що втілює в собі оптимальне поєднання традицій та інновацій у професійній підготовці фахівця і має доведену ефективність при організації навчання, що базується на взаємодії студента з навчальними, інформаційними, людськими та матеріальними ресурсами.

Проілюстровано суголосність ресурсно-орієнтованого навчання з концепцією педагогічної майстерності, яка має значний і почасти універсальний особистісно-розвивальний потенціал, актуальний у сучасних умовах. Запропоновано низку напрямів актуалізації зазначеної професійно-педагогічної концепції, що можуть бути використані для забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Ключові слова: педагогічна майстерність, особистісно-професійний розвиток, ресурсно-орієнтоване навчання, магістратура, майбутній менеджер, майбутній педагог

Реформування вищої освіти в Україні ставить перед науково-педагогічною спільнотою дедалі складніші завдання, які вона вирішує, в тім числі, й завдяки постійному вдосконаленню характеристик освітнього середовища ЗВО, розширенню арсеналу методів викладання, впровадженню сучасних технологій, що дозволяють підготувати майбутнього фахівця на рівні, необхідному для подальшої професійної діяльності. Викладач сучасного закладу вищої освіти, зокрема, той, хто працює з майбутніми магістрами, повинен орієнтуватися в своїй педагогічній діяльності на широкий спектр актуальних цілей, серед яких науковці називають «розвиток професійно значущих якостей та здібностей, професійної спрямованості, значущої мотивації, потреби в самовихованні, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; високого рівня самоорганізації й готовності до виконання професійних завдань та функцій в динамічно змінюваних умовах професійної реальності; формування творчого підходу до виконання професійних завдань, розвиток комунікативних здібностей та здатності до роботи в колективі» [6, с. 100], а також забезпечення здобувачами освіти необхідними компетентностями відповідно до його майбутньої спеціальності.

Магістратура в її сучасному вигляді привертає увагу багатьох науковців у галузі вищої освіти, які аналізують переваги і проблеми навчання на цьому рівні вищої освіти (І. Бацуровська, В. Берека, С. Вітвицька, Н. Гавриш, М. Гриньова, О. Гура, О. Дубасенюк, Ю. Завалевський, К. Левківський, Н. Мирончук, Л. Романовська, Н. Сидорчук та багато інших). Здійснюється аналіз особливостей фахової підготовки в умовах магістратури та шляхів підвищення її результативності, розробка моделей організації освітнього процесу, створення та

адаптація технологій, формування оптимального змісту магістерських програм тощо.

Випускник магістратури повинен у подальшому зарекомендувати себе як висококваліфікований фахівець, здатний до самостійного аналізу, досліджень та особистісно-професійного розвитку, що має глибокі знання у своїй галузі, вміє працювати з інноваціями та готовий до викликів сучасного ринку праці. Тож його особистісним набутком мають бути поглиблені знання у своїй спеціальності, володіння науково-дослідницькими навичками та готовність до професійної діяльності або подальшого навчання в аспірантурі. Він «повинен володіти високим рівнем професіоналізму, продуктивним мисленням» [13, с. 469], і обов'язково – бути готовим до подальшого особистісно-професійного розвитку в тому напрямку, який відповідає його індивідуальним запитам і нахилам.

Розглядаючи під таким кутом зору особливості підготовки майбутнього фахівця в умовах магістратури (і насамперед – майбутніх менеджерів та педагогів, чиє професійне становлення об'єктивно має чимало спільних рис), варто зупинитися на такій особливості освітнього процесу, як його перехідний характер між педагогічно детермінованим періодом особистісно-професійного розвитку людини і періодом особистісно детермінованим. Здобувач освіти повинен завершити її не тільки з багажем відповідних компетентностей, а насамперед – зі сформованою здатністю підтримувати і посилювати власну працездатність як загалом, так і в тих конкретних умовах, у яких йому доведеться працювати і які за своєю ситуативною унікальністю можуть за зовнішніми ознаками досить мало відповідати освоєній теоретичній і практичній базі.

Те ж саме можна сказати щодо викликів технологічного прогресу, соціальних змін тощо. Тож тепер він сам, його особистісні якості забезпечують можливість зростання його професійної майстерності і конкурентоспроможності, а отже, професійний розвиток майбутнього магістра як можливість стати успішним фахівцем, забезпечити кар'єрне зростання не

може здійснюватися інакше, ніж розвиток особистісно-професійний, зорієнтований на актуалізацію тих особистісних якостей здобувача освіти, які необхідні для постійної цілеспрямованої динаміки якостей професійних.

Зміст такого розвитку з роками буде тільки ускладнюватися, набувати нюансів, продиктованих як зовнішніми умовами життя і професійної діяльності, так і внутрішніми запитами суб'єкта. В загальних рисах його окреслює В. Ковальчук, зазначаючи, що «навчання і самовдосконалення справжнього професіонала – майстра своєї справи триває протягом усього життя. Воно не обмежується рамками навчального закладу чи займаною посадою. Реалії кожного дня і виклики майбутніх змін ставлять кожного із нас перед необхідністю їх передбачення і відповідної підготовки. Саморозвиток детермінується соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю і, в першу чергу, характером та змістом праці. Зумовлюючими силами саморозвитку є професійнотрудові, матеріальні, соціально-статусні й духовні потреби. Зміст саморозвитку є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків та здібностей» [2, с. 10].

З огляду на сформульовані завдання, нашу увагу привертають інноваційні підходи до організації освітнього процесу, серед яких виокремлюємо, зокрема, підхід ресурсно-орієнтований, що втілює в собі оптимальне поєднання традицій та інновацій у професійній підготовці фахівця, базуючись на тому, що навчання відбувається завдяки взаємодії студента з навчальними, інформаційними, людськими та матеріальними ресурсами.

У науково-освітньому дискурсі ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) розглядається як сучасний підхід до організації освітнього процесу, який акцентує увагу на ефективному використанні різноманітних ресурсів для забезпечення глибокого, індивідуалізованого і практико-орієнтованого навчання. Як зазначає Н. Кононець, воно являє собою «цілісний динамічний

процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання ... консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів» [4, с. 105].

Особливо перспективним вважається застосування ресурсно-орієнтованого навчання в процесі оптимізації підготовки майбутніх педагогів та менеджерів, що пояснюється багато в чому спільною специфікою їх професіогенезу. В даному контексті можна говорити про такі важливі переваги зазначеного підходу:

1. **Гнучкість навчального процесу:** майбутні педагоги і управлінці можуть вирішувати актуальні навчальні завдання в зручному для них темпі, використовувати різноманітні інформаційні джерела, включаючи цифрові ресурси, бази даних, аналітичні звіти тощо.

2. **Практична спрямованість:** ресурсно-орієнтоване навчання сприяє розвитку навичок самостійного пошуку, аналізу та використання інформації, що є критично важливим і в педагогічній, і в управлінській діяльності. Важливим бачиться також напрацювання навичок продуктивного відбору джерел, здатності у величезних інформаційних ресурсах, що доступні нині кожному здобувачеві освіти, обирати саме ті, що сприяють вирішенню актуальних завдань (що не виключає також і створення ресурсу інформації, яка відображає спектр професійних інтересів конкретного майбутнього фахівця і, на його думку, може бути потрібна в подальшому навчанні чи професійній діяльності).

3. **Персоналізація навчання:** можливість адаптувати навчальні матеріали відповідно до рівня підготовки, інтересів і потреб конкретного студента. Причому, на магістерському рівні до цього процесу може бути залучений і сам здобувач (здобувачі певної академічної групи, неформальної групи (наприклад, тимчасово створена команда навчального проєкту), учасники наукового гуртка певного напрямку, що інтегрують його зміст до навчальної

дисципліни і т. ін.). В такий спосіб методичне забезпечення освітнього компонента постійно оновлюється і адаптується відповідно до специфіки здобувачів, а викладач отримує додаткові можливості для дидактичної творчості.

4. **Розвиток критичного мислення:** робота з різними джерелами інформації дозволяє формувати аналітичні навички, що необхідні як для діалогізації освітнього процесу, так і для прийняття ефективних управлінських рішень. Ця можливість активно підтримується і формами організації навчальної діяльності завдяки включенню до структури занять обговорення проблемних питань, дискусій, використання в умовах змішаного навчання взаєморецензування індивідуальних завдань, виконаних здобувачами в рамках навчальної чи самостійної роботи, тощо.

5. **Застосування інноваційних технологій:** використання онлайн-курсів, інтерактивних платформ, симуляторів, кейс-методів та інших технологій, можливість для появи яких забезпечується сучасним науковим поступом, підвищує ефективність навчання, а в сучасних складних умовах, коли змішане навчання стало вимушеним кроком, – стає полем для творчого осмислення і розширення можливостей таких технологій при вирішенні конкретних завдань професійної підготовки.

6. **Міждисциплінарність:** ресурсно-орієнтоване навчання сприяє інтеграції знань із різних сфер (психологія, економіка, право, історія, культурологія, технології тощо), і це дозволяє максимально розширити загальнокультурний діапазон професійної компетентності здобувача освіти та забезпечити можливості для застосування комплексного підходу як головного інструменту процесу ефективного управління в професіях категорії «людина-людина». Водночас, у такий спосіб молода людина отримує певну мотиваційну, інформаційну, діяльнісну базу для осмислення подальших кар'єрних можливостей у діапазоні як безпосередньо обраної професії, так і в дотичних до неї сферах, розширює своє уявлення про можливості власної самореалізації.

7. **Формування навичок самонавчання:** оскільки ресурсно-орієнтоване навчання вимагає активного залучення учасників до навчального процесу, воно сприяє розвитку здатності до безперервного професійного саморозвитку як системи цілеспрямованих дій, що забезпечені необхідними вміннями і навичками, мають у своїй основі вагому інформаційну базу і розглядаються самим суб'єктом як необхідні і бажані в особистісно-професійному сенсі (рис. 1).



Рис. 1. Переваги ресурсно-орієнтованого навчання в процесі оптимізації підготовки майбутніх педагогів та менеджерів

Отже, ресурсно-орієнтоване навчання допомагає майбутнім педагогам і менеджерам ефективніше засвоювати навчальний матеріал, розвивати необхідні компетенції та адаптуватися до змін в освітньому середовищі. Водночас, ми бачимо в ньому більш високий рівень розвитку освітніх традицій вітчизняної вищої школи, конструктивне поєднання ефективного досвіду з перспективними інноваціями, що в сукупності становить достатньо надійне підґрунтя для виведення української освіти на міжнародний рівень.

Великий технологічний досвід, що успішно інтегрується з досягненнями сучасної науки і трансформується сьогодні в практику підготовки майбутніх фахівців, накопичила кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у двох взаємопов'язаних царинах: професійній підготовці педагога через забезпечення його особистісного становлення та менеджера як потенційного управлінця, лідера, керівника колективу установи, підприємства, організації. Складність подібних завдань, їхня полімодальність обумовлює потребу якомога ширшого долучення студентів до найбільш цінних та багатих інформаційних ресурсів – доступних, достовірних і авторитетних баз даних. В той же час, упровадження ресурсно-орієнтованого навчання, що сьогодні знаменує новий етап розвитку кафедри як освітнього і наукового осередку, ставить її колектив перед певними (вочевидь, типовими) викликами:

1. **Нестача ресурсів:** заклади освіти не завжди мають доступ до якісних навчальних матеріалів і технологій, особливо якщо вони поширюються на комерційних засадах.

2. **Необхідність певного рівня цифрової грамотності:** і здобувачі освіти, і тим більше викладачі повинні вміти ефективно використовувати інформаційні технології.

3. **Проблеми із самоорганізацією:** не всі студенти готові самостійно планувати та контролювати свій навчальний процес, що, в умовах аудиторного навчання, часом перетворюється з індивідуальної проблеми таких здобувачів на гальмівний фактор для роботи всієї академічної групи, вимагає від викладача додаткових зусиль, а також часових затрат, не передбачених і так досить напруженим графіком його роботи.

4. **Висока вартість деяких ресурсів** – платні платформи, програми чи тренінги можуть бути недоступними для широкого використання в освітньому процесі.

Зазначимо також, що саме магістерська освіта як шлях до особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця має низку притаманних саме цьому освітньому рівню особливостей. Зокрема, завдання особистісно-професійного розвитку здобувачів освіти – майбутніх магістрів мають вирішуватися нами в досить обмеженому часовому просторі, оскільки період навчання в магістратурі розрахований на один рік чотири місяці. І хоча освітні програми, за всієї їхньої компактності, з самого початку функціонування магістратури намагаються враховувати якнайширше коло запитів як самих здобувачів освіти, так і стейкхолдерів-роботодавців, процес удосконалення наших ОП є практично неперервним і цим стимулює дидактичний пошук викладачів, сприяє постійному підвищенню їхньої професійної компетентності, що, в свою чергу, виявляється в зростанні кількості і якості наукових та методичних напрацювань. Таким чином, функціонування при кафедрі магістратури саме по собі є стимулом до розширення її внутрішньої ресурсної бази та інтеграції зі здобутками науковців, що працюють у дотичному змістовому полі.

Ще одна важлива особливість полягає в тому, що здобувачі магістерського рівня – люди досить дорослі (а іноді вже повністю зрілі в соціальному та психологічному аспекті), зі сформованим світоглядом. Має йтися не про якісь істотні зміни, а про пошук і розширення вже наявного особистісного ресурсу, його осмислення й самоаналіз, розкриття професійного сенсу і урізноманітнення індивідуальних способів застосування, що відбувається як за допомогою викладача, так і передбачає особистий творчий пошук. Тож слід звертати увагу насамперед на якості інтегративного характеру, що можуть лягати в основу реалізації комплексних освітніх завдань, узгоджуватися з політикою кожного курсу, який вивчається, і слугувати для його особистісно зорієнтованого засвоєння та розширення компетентності всіх з урахуванням зусиль кожного.

Як слушно зазначають І. Важеніна та О. Зуб, спираючись, у тім числі, й на досвід кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, «аналіз прийнятих і вже досить усталених форм роботи з підготовки магістрів у

вітчизняних освітніх закладах засвідчує, що як зміст навчальних дисциплін, так і способів їхнього опанування розглядається науково-педагогічними працівниками з урахуванням зростання компетентностей тих, хто навчається, як щодо усвідомлення змісту і цілей власного професійного зростання, так і освоєння на більш високому рівні самого процесу навчання як системи взаємопов'язаних дій, у якій суб'єктність студента проявляється все більшою мірою, наближаючись аж до умов безпосередньої діяльності через моделювання її стандартних (а часто і унікальних) виявів» [1, с. 29].

Усвідомлюючи складність і актуальність зазначених проблем, кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна поставила собі за мету якомога ширше використати власний специфічний багаторічний статус опорної кафедри педагогічної майстерності, розвинути напрацювання Полтавської наукової школи педагогічної майстерності в сучасних умовах, орієнтуючись на традиційну для науково-педагогічного колективу кафедри базову проблему – особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців.

Незважаючи на те, що ми частіше говоримо про такий розвиток у сенсі перспективи, у контексті майбутнього, що очікує на випускника, ця проблема значною мірою торкається і його сьогодення. Безумовно, як стверджують учені, «освітня система підготовки майбутнього педагога повинна орієнтуватися на формування соціально активної, самостійної, впевненої в собі особистості, яка володіє високим ступенем відповідальності, професійною компетентністю, що дозволить їй досягти особистісної та професійної самореалізації» [9, с. 127], але варто зважати й на те, що вже сьогодення повинне не тільки висувати вимоги, сприяти вибудовуванню перспектив, а й створювати умови, в яких здобувач освіти має змогу на практиці пересвідчитися у значущості певних векторів саморозвитку, а також, що не менш важливо, безпосередньо проявляти пріоритетні для його успішного здійснення якості.

Одним із пріоритетів у визначенні змісту особистісно-професійного розвитку здобувача освіти, що має відображатися на якості його навчальної

діяльності вже сьогодні, а отже – впливати на результативність його навчання, розглядаємо відповідальність як здатність особи усвідомлювати наслідки своїх дій, виконувати взяті на себе зобов'язання та приймати рішення, враховуючи інтереси інших. Ми виходимо, зокрема, з того, що магістратура з управління повинна стати психологічним і технологічним завершенням процесу формування готовності особи виконувати певні професійні функції на високому рівні відповідальності за якість керованого процесу, і в цьому контексті – за свою власну діяльність та діяльність своїх підлеглих. Саме відповідальність як один з ключових орієнтирів особистісно-професійного розвитку привертає нашу увагу не лише завдяки своїй високій значущості для успішного управління, тим, що вона визначає рівень довіри до людини в суспільстві, в професійному середовищі та в особистому житті, а й тому, що, з позицій педагогіки загалом і дидактики зокрема є внутрішнім гарантом послідовного і системного саморозвитку – чи то в умовах закладу освіти, чи то в професійному середовищі.

Не можна не погодитися з Л. Притуляк у тому, що «основним джерелом професійного розвитку на початкових етапах професійного становлення є рівень особистісного розвитку студента. Упродовж навчання співвідношення особистісного та професійного розвитку набуває характеру певної цілісності. Професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначати його. У процесі професійного становлення відповідальність є основним чинником формування професійного та життєвого шляху особистості» [9, с. 128].

Світ сучасних дидактичних технологій дозволяє застосовувати низку технологічних прийомів, що базуються на ідеї відповідальності здобувача освіти перед низкою суб'єктів освітнього процесу, відносини з яким тією чи іншою мірою втілюють елементи моделі професійних стосунків менеджера. Такими суб'єктами є викладач, інші здобувачі і він сам.

Розвиток відповідальності вимагає максимальної конкретизації вимог до здобувача освіти і надання йому не просто достатньої суб'єктності, а простору

самовияву, заснованого на принципі мета-діяльності, коли від його власної діяльності залежать результати діяльності інших людей.

Як приклад, можемо навести, зокрема, застосування фліппед-технології. Вона являє собою сучасний підхід до навчання, який змінює традиційну модель подачі матеріалу. У межах цієї технології здобувачі освіти самостійно вивчають теорію вдома (через відео, статті, онлайн-курси), а на занятті активно працюють над практичними завданнями, проектами, обговореннями та застосуванням знань. Сьогодні, коли основна інформація про завдання, зміст і структуру навчального курсу, основні джерела його вивчення відомі здобувачам з опису і силабусу ще задовго до його початку, а інформаційні джерела є практично необмеженими, використання зазначеної технології набуває нових можливостей, а досвід показує, що вона здатна успішно реалізувати основні особливості магістерської освіти.

Фліппед-навчання є дуже варіативним у своїх проявах, що робить його вельми цінним у дидактичному сенсі. Як зазначають О. Ковтун та В. Крикун, «не існує єдиної моделі для перевернутого класу – цей термін широко використовується для опису практично будь-якої освітньої структури, яка передбачає попередній запис лекцій, за якими проводять заняття в аудиторії. В одній загальній моделі студенти можуть переглядати кілька лекцій з п'яти, кожен по 7 хвилин. Інтернетвікторини або заходи можуть бути взаємопов'язаними для перевірки того, які знання, вміння й навички одержали студенти. Викладач може вести дискусії в аудиторії або перетворити її в студію, де студенти співпрацюють, створюють і втілюють в життя те, що вони вивчили на лекціях, опрацьованих перед заняттям. Викладач пропонує різні підходи, роз'яснює, за необхідності, зміст та відстежує прогрес у виконанні поставлених завдань студентами; організовує їх у спеціальну робочу групу для вирішення незрозумілих окремих питань» [3, с. 154].

Попри таку багатолікість, основними особливостями фліппед-технології у її загальному розумінні є те, що при її застосуванні відбувається наступне:

- заміна пасивного слухання на активне навчання: студенти отримують знання самотійно, а на заняттях розв’язують проблемні задачі;
- використання цифрових технологій – відеолекції, інтерактивні платформи, електронні підручники;
- фокус на розумінні, а не запам’ятовуванні – студентам важливо не просто сприймати інформацію, а застосовувати її на практиці;
- роль викладача змінюється – він стає наставником і модератором навчального процесу, а не лише джерелом інформації.

Водночас, ми можемо делегувати здобувачам освіти частину функцій викладача, складність яких значною мірою залежить від того рівня розвитку професійної компетентності, на якому перебуває здобувач освіти. Цей момент є важливим як із позицій взаємо навчання, так і взаємо- та самоаналізу, що обов’язково супроводжує подібну діяльність.

Ми зупинилися лише на одному прикладі. Проте сучасна вища школа з кожним роком розширює арсенал технологій, що роблять її осередком освоєння інноваційних шляхів удосконалення реальності (насамперед, професійної) і себе самого, як суб’єкта такого вдосконалення. Сьогодні широкого застосування набули, зокрема:

- цифровізація навчального процесу – онлайн-курси, вебінари, віртуальні лабораторії;
- змішане навчання (blended learning) – поєднання офлайн-лекцій з дистанційними ресурсами.
- гейміфікація – інтерактивні методи, використання ігрових елементів у навчанні (Kahoot!, Quizlet);
- STEM/STEAM-освіта – інтеграція природничих наук, технологій, мистецтва та математики;
- штучний інтелект – автоматизація перевірки знань, персоналізоване навчання;

– академічна мобільність – міжнародні стажування, програми обміну (Erasmus+, Fulbright).

Досвід практичної роботи і ті перспективи, що їх нині відкривають, насамперед, цифрові технології та умови змішаного навчання, при їхньому аналізі засвідчують, що навчання в магістратурі містить сьогодні ще не повністю осмислені ресурси особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, а також актуалізує адаптацію наявних напрацювань, їхнього творчого використання для забезпечення особистісно-професійного розвитку здобувача освіти в умовах магістратури. З цих позицій звернемося знову до концепції педагогічної майстерності в її історично зумовленому і сучасному представленні.

Хоча типова для вітчизняної освіти парціальність упровадження в програми психолого-педагогічних циклів ЗВО розроблених на основі багатого українського історико-педагогічного спадку теоретичних основ професійного розвитку педагога не дозволила провести їхню всебічну апробацію, вважаємо, що існує система об'єктивних передумов для ефективної адаптації принципових елементів зазначеної концепції в освітніх реаліях нинішньої України. Серед них ми виділяємо групи соціальних, теоретико-методологічних та психологічних чинників.

1. *Соціальні передумови* актуалізації прогресивних ідей минулого у вітчизняній системі підготовки вчителя віддзеркалюють головні тенденції сучасного розвитку світової освіти, а також зумовлюються трансформацією української освітньої галузі в контексті євроінтеграційних прагнень держави:

– орієнтація освіти третього тисячоліття на індивідуальний креативний потенціал особистості, що акцентує увагу вищої школи на реалізації механізмів самотворчості майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, відповідає саме тій ключовій умові їхнього професійного розвитку, якою є активно-дієве ставлення вчителя до набуття кваліфікації;

– концепція неперервної освіти і освіти впродовж життя, про які в останні десятиліття все більше говорить педагогічна наука, є підтвердженням правоти ідеї перманентності і прогресивності професійного розвитку педагога, вони створюють ґрунт для більш уважного ставлення до головних професіогенетичних ідей українських педагогів минулого;

– загальносвітова тенденція до технологізації освітніх процесів і відповідне суспільне замовлення на підготовку компетентного вчителя-професіонала, кваліфікованого педагога-технолога, на нашу думку, лише підтверджує прогностичний потенціал українських педагогічних ідей минулого, які на 60 років випередили розвиток світової освіти;

– загострення суперечностей етичної самоідентифікації сучасного суспільства повертають домінанту тому аспекту педагогічної кваліфікації, яка вважалася головною і на специфіці якої будувалися педагогічні концепції 1920-х років – виховательській майстерності педагога (на відміну від майстерності суто дидактичної).

2. *Теоретико-методологічні передумови* пов'язані з особливостями традиційної концепції педагогічної майстерності як універсальної професіогенетичної моделі. Системну інтеграцію традиційної концепції в освітньо-професійну практику забезпечує врахування таких її принципових відмінностей:

– цілісність, ґрунтовність, поліаспектність та апробованість у принципово різних за складністю та цільовою наповненістю умовах педагогічної діяльності;

– високий технологічний, теоретичний, соціокультурний, етичний та естетичний потенціал;

– великі можливості для особистісно-професійної самореалізації педагога, розкриття його інтелектуального, емоційного і операціонального потенціалу.

3. *Психологічні передумови* є не менш важливим потенційним чинником сприйнятливості української професійної освіти щодо традиційних ідей:

- універсальність, зорієнтовність на успішне вирішення широкого кола завдань практичної діяльності, наближеність до найбільш гострих проблем особистісного існування в соціально-професійному полі, велика емоційна привабливість традиційної концепції педагогічної майстерності привертає підвищену увагу педагогів-практиків, незалежно від їх фахової спеціалізації;

- аналіз змісту базової дисципліни «Основи педагогічної майстерності» показує, що вона, хоч почасти і в термінологічному оформленні, характерному для попередніх періодів розвитку педагогічної науки, зорієнтована на формування у здобувачів освіти soft skills, які ми, слідом за Л. Мандро, розглядаємо як «ситуативні вміння, знання, риси характеру, які можуть застосовуватись у будь-якій роботі. Вони допомагають не стільки бути висококласним фахівцем, скільки будувати кар'єру та сформувати власну репутацію» [5, с. 32], а отже, ресурси курсу можуть розглядатися поза їхньою фаховою спрямованістю і можуть бути адаптовані для підготовки фахівців найрізноманітніших галузей.

Виходячи із важливості вказаних передумов, вважаємо за необхідне здійснити конкретизацію рекомендацій щодо можливостей комплексного використання в умовах сучасної української освіти позитивних ідей минулого у галузі професійного розвитку педагога. Хоча ми говоримо про педагогічну освіту, проте враховуємо вже неодноразово висловлену думку, що професіогенез вчителя і професіогенез управлінця мають значну змістову і процесуальну дотичність. Тож усе викладене нижче, формально позиціонуючись як різні аспекти підготовки вчителя, висвітлюється з огляду на можливість його екстраполяції в управлінську освіту.

Зазначимо також, що кафедра має двадцятирічний досвід інтеграції власне педагогічних і управлінських ідей, пов'язаний із функціонуванням магістратури, де отримували управлінську освіту керівники освітніх закладів різного рівня. За

цей час було не тільки підготовлено до ефективної праці близько тисячі практикуючих керівників та педагогів, що увійшли до складу управлінського резерву, отримали підґрунтя для саморозвитку, а частина – продовжила освіту в аспірантурі. Було напрацьовано також значний інформаційний та методичний ресурс, що знайшов матеріальне вираження в наукових роботах, методичних розробках, плідно проявився у вивченні актуальної тематики на рівні магістерських, кандидатських, докторських досліджень, а також – проявився у зростанні професійного рівня науково-педагогічних працівників, їхній здатності творчо працювати над підвищенням якості вищої освіти.

Випускникам нашої магістерської програми – менеджерам освіти – надавалась кваліфікована підтримка з розвитку важливих особистісно-професійних якостей. Серед них, насамперед:

- лідерські навички (здатність очолити і вести колектив до намічених цілей, здійснювати ефективну, особистісно зорієнтовану мотивацію, приймати оптимальні рішення як у повсякденних, так і в кризових умовах);
- комунікабельність (уміння ефективно спілкуватися з учасниками освітнього процесу, соціальним оточенням, керівництвом, створювати партнерські відносини з установами та організаціями тощо);
- організованість (здатність планувати власний час у тактичному та стратегічному розрізі, координувати різні освітні програми та заходи, бути надійним партнером у професійних відносинах);
- адаптивність (готовність до змін і здатність швидко реагувати на нові виклики);
- емпатія (чутливість до чужих емоцій, розуміння потреб учнів та колег, що сприяє створенню підтримуючих стосунків, інклюзивного середовища в закладі освіти);

- аналітичні здібності (уміння оцінювати ситуації, своєчасно та об'єктивно аналізувати дані й приймати обґрунтовані рішення.

Погоджуючись із Г. Тимошко, що «сучасний керівник закладу освіти усвідомлює оптимістичний підхід до дійсності, є стійким у стресових ситуаціях, активізується в умовах кризи, залишається для учнівського і студентського колективів важливим суб'єктом їх соціалізації з характерною для нього професійною та організаційною культурою» [11, с. 224], не можемо не помітити, що ці вимоги практично повністю суголосні концепції педагогічної майстерності, а отже, дидактична інтерпретація останньої може стати основою для їхнього формування в освітньому процесі.

Використання з цією метою елементів змісту та дидактичного оснащення курсу «Основи педагогічної майстерності» цілком виправдало себе в багаторічному досвіді підготовки управлінців, було практично доведено наявність у ньому адаптаційних ресурсів, тож його потенціал на сьогодні, поза всяким сумнівом, далеко не вичерпаний.

Теоретичне дослідження напрямів актуалізації традиційної концепції педагогічної майстерності дозволяє сформулювати рекомендації, що стосуються трьох рівнів підготовки фахівця: *концептуального, адміністративного та організаційно-методичного*.

Концептуальний рівень. Розробка підходів щодо створення необхідного методологічного підґрунтя для адаптації інноваційних ідей минулого у сучасному науково-педагогічному просторі. Головна проблема тут полягає не лише у специфіці науково-педагогічної лексики 1920–1930-х років, але й у категоріальних особливостях мислення українських педагогів минулого, що ставить на порядок денний необхідність всебічного аналізу їх текстів з позицій сучасної наукової парадигми. Крім того, багато продуктивних ідей цих педагогів, як, наприклад, їх концепція педагогічної техніки, були тільки накреслені у своїх найзагальніших рисах і не встигли отримати достатнього теоретичного розвитку. Також не можна не враховувати той очевидний факт, що за минулі десятиліття

відбулись значні зрушення в теорії і практиці професійного розвитку вчителя, які, з одного боку, підтверджують і конкретизують зазначені ідеї, з іншого – створюють низку зустрічних запитань. На наш погляд, найбільш перспективними стають такі теоретичні напрями реалізації традиційної професіогенетичної концепції в процесі підготовки сучасного педагога:

1. Всебічний теоретичний аналіз можливостей професіогенетичного підходу як методологічного підґрунтя вивчення і актуалізації творчої педагогічної спадщини, співвіднесення її педагогічного потенціалу з цінностями, інтересами і запитам українського суспільства, потребами розвитку держави.

2. Зорієнтування проблематики досліджень на розробку алгоритмів аналізу явищ практичного педагогічного досвіду з позицій традиційної професіогенетичної концепції.

3. Удосконалення тезаурусу традиційної теорії педагогічної майстерності з урахуванням особливостей тогочасного категоріального апарату і, разом з тим, виокремлення та аналіз описаних ученими значущих освітніх явищ на основі сучасної системи науково-педагогічних понять.

4. Поглиблення етичних, культурологічних, психологічних наукових основ традиційної концепції педагогічної майстерності, залучення для цього важливих здобутків учених останніх десятиліть.

5. Узагальнення новітніх концепцій, гіпотез, вивчення наукових фактів, осмислення нових моделей і технологій у сфері формування особистості майбутнього вчителя, що, безперечно, сприятиме уточненню, переосмисленню, модернізації вихідної теорії та формулюванню нових принципів її як окремої наукової галузі.

6. Переосмислення аксіологічних, соціокультурних, етичних, естетичних пріоритетів у професійній діяльності педагога масової школи, узгодження їх із процесами ціннісно-морального самоусвідомлення українського суспільства, його провідними імперативами.

Адміністративний рівень. Найбільшу зацікавленість у реалізації продуктивних ідей видатних українських педагогів минулого має виявити саме держава, оскільки характер соціального замовлення на підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів безпосередньо залежить від прийнятих на найвищому рівні виважених правових і управлінських рішень. Перманентний пошук відповідними державними органами шляхів модернізації національної освітньої системи сприяє їхній об'єктивній зацікавленості у використанні багатого вітчизняного історико-педагогічного потенціалу.

1. Вироблення освітніми органами загальних підходів і створення нормативної бази для матеріального і морального заохочення найвищих досягнень фахової майстерності учителів, розповсюдження передового педагогічного досвіду.

2. Термінове розв'язання на рівні правового поля України проблеми державної підтримки різноманітних форм самоосвітньої діяльності вчителя, які б орієнтували педагогів на постійне підвищення своєї методичної і технічної кваліфікації, залучали їх до активної участі у різноманітних формах професійної творчості. Перспективним засобом для цього є організація на всіх щаблях освітньої управлінської вертикалі конкурсів педагогічної майстерності, різноманітних презентацій-ярмарок педагогічних технологій, семінарів з обміну досвідом інноваційної діяльності тощо.

3. Створення відповідних координаційних органів і розробка державних програм щодо співпраці педагогічних закладів освіти з науковими або науково-освітніми установами з метою модернізації змісту та підвищення ефективності методичного забезпечення професійного становлення майбутнього педагога.

4. Консолідація зусиль учених у розробленні проблематики професійного розвитку особистості, організація регіональних, всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференцій та семінарів відповідної тематики. Сприяння встановленню партнерських зв'язків між закладами вищої освіти, науковими

центрами України та інших держав, що мають тривалі традиції професійної підготовки вчителя.

5. Відродження на рівні обласних органів управління освітою, з метою поліпшення добору контингентів педагогічних ЗВО, системи факультативів для старшокласників «Юний педагог». Наприкінці минулого століття подібні факультативи виконували важливу соціальну функцію, зорієтовуючи молодь на педагогічну професію, вирішуючи завдання допрофесійної підготовки. Заняття факультативу моделювали майбутню професійну діяльність, забезпечували кращу самооцінку учнями своїх педагогічних можливостей, дозволяли глибше зрозуміти особливості педагогічної праці, сприяли підвищенню ефективності процесу самовиховання професійно важливих якостей. Аналіз програм факультативу дозволяє простежити певну спорідненість між змістом його занять і характером ціннісних, етичних, інтелектуально-наукових, естетичних, соціокультурних, технологічних та інших професіогенетичних констант. Особливо помітний цей зв'язок у доборі завдань факультативу і змісті його практичної діяльності. Завданнями передбачалося: а) формування в учнів інтересу до професії учителя, уявлень про її соціальне значення, характер і специфічні особливості; б) виховання на прикладі життєдіяльності видатних педагогів любові і поваги до учительської праці, бажання присвятити їй своє життя; в) повідомлення школярам основ психолого-педагогічних знань; г) допомога в усвідомленні своїх професійних можливостей, стимулювання прагнення розвивати й удосконалювати їх; д) вироблення умінь контактної взаємодії тощо. Існували три головні шляхи вирішення вказаних завдань «Юного педагога»: а) теоретична підготовка учнів, що полягала в ознайомленні з психолого-педагогічними засадами та методикою організації життєдіяльності школярів; б) розвиток педагогічних здібностей учнів у процесі практичної діяльності, що містить елементи педагогічної праці; в) поетапний аналіз умінь школярів, синтезований потім у випускній характеристиці [див. 7; 8].

Додатково з цього приводу зауважимо, що регульована підтримка різних за цільовим спрямуванням факультативів з допрофесійної підготовки, створюваних на базі гімназій, допоможе, в тому числі, врівноважити в подальшому відзначену сьогодні диспропорцію на ринку праці, орієнтувати молодь на професії, що є особливо затребуваними в регіоні і відчувають дефіцит кваліфікованих кадрів.

Організаційно-методичний рівень. Методичне забезпечення впровадження концепції педагогічної майстерності в реальну практику підготовки вчителя є завданням, головним чином, методичних служб та кафедр психолого-педагогічного циклу ЗВО освітнього профілю. Достатньо розповсюджена сьогодні серед них практика предметоцентричної орієнтації освітнього процесу здатна дезорієнтувати студента щодо специфіки і цінностей його майбутньої професійної діяльності, вона суттєво перешкоджає його фаховій самоідентифікації. Подібна ситуація, у поєднанні з недофінансуванням з боку держави освітньої галузі та зниженням соціального статусу педагогічної професії, в багатьох випадках створює у майбутніх педагогів непривабливий ореол навколо школи і учительської праці як такої. Вважаємо, що саме яскравість і парадоксальність мислення фундаторів української концепції педагогічної майстерності, конструктивність у підході до вирішення педагогічних задач, самобутність і ефективність їх виховного досвіду є необхідним базисом культивування специфічного фахового середовища педагогічної вищої школи.

1. Створення організаційних моделей навчання майбутніх педагогів на засадах виокремлених науковцями кафедри (зокрема, проф. А. Ткаченком) базових констант найефективніших професіогенетичних концепцій минулого.

2. Уведення до програм дисциплін кафедр психолого-педагогічного циклу тем, що глибоко висвітлювали б особливості практичної педагогічної і управлінської діяльності фундаторів української концепції педагогічної майстерності, їх професіогенетичні погляди, зміст концепції педагогічної техніки.

3. Коригування навчальних планів педагогічних ЗВО з метою надання курсові «Основи педагогічної майстерності» статусу нормативної дисципліни з відповідним збільшенням академічних годин на його вивчення.

4. Збільшення питомої ваги у навчальних планах і загальної номенклатури елективних дисциплін з розвитку окремих елементів професійної майстерності майбутнього вчителя. Такі спецкурси (у статусі вибіркових дисциплін), як «Основи техніки психічної саморегуляції», «Педагогічний конфлікт», «Основи ораторського мистецтва», «Майстерність педагогічного спілкування», «Основи акторської майстерності» тощо, будучи традиційними для кафедри і доступними для творчого переосмислення в реаліях сучасності, покликані задовольняти індивідуальні освітні потреби студентів шляхом поглиблення та розширення меж нормативних психолого-педагогічних дисциплін, розвитку їхнього змісту, організації відповідного практикуму.

5. Розробка відповідного навчально-методичного забезпечення (програм, підручників, посібників), яке б відтворювало і розвивало принципові позиції концепції педагогічної майстерності, доповнювало їх новою науковою інформацією, на широкій ілюстративній основі доносило до студентів розкриті видатним педагогом аксіологічні, соціокультурні, етичні, естетичні та технологічні особливості педагогічної професії.

6. Розвиток внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі вивчення матеріалів історико-педагогічної тематики, наукових і художніх творів українських педагогів, мемуарної літератури, архівних біографічних джерел.

7. Розробка методичних форм оптимального поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя, формування його досвіду в галузі обраної професії.

8. Стимулювання майбутнього педагога до всебічного і систематичного вивчення можливостей власного психофізичного апарату як чинника навчально-

виховної дії, розширення інструментарію психологічної діагностики і сфери її застосування.

9. Організація спеціальних тренінгових семінарів-практикумів із залученням майстрів вокалу і сценічного мистецтва (режисерів, акторів), психологів-консультантів, з метою формування у педагогів-початківців психофізичного підґрунтя професійної майстерності, кваліфікованої підтримки в опануванні прийомів зовнішньої і внутрішньої професійної техніки.

Кожен із наведених напрямів є перспективним шляхом окремого наукового дослідження, що передбачає як теоретичний, історико-педагогічний та педагогіко-біографічний пошук, так і розвиток форм апробації отриманих результатів і водночас має досить актуальний методичний сенс.

Розглянемо низку дидактично інтерпретованих у курсі «Основи педагогічної майстерності» напрямів актуалізації традиційної української професійно-педагогічної концепції, що можуть бути використані для забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах магістратури, представивши їх у формі взаємопоеднуювальних і водночас варіативних дидактичних конструктів (табл. 1).

Таблиця 1

Напрями актуалізації традиційної української професійно-педагогічної концепції, що можуть бути використані для забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця

Тематика занять курсу «Основи педагогічної майстерності» як основа для конструювання навчального змісту ОК з метою особистісно-професійного розвитку	Мета і види навчальної діяльності здобувачів освіти, базові компетенції
Теми курсу: «Суспільна значущість професії вчителя, його функції»; «Педагогічна майстерність як система».	Мета: розкриття складності педагогічної професії; багатогранності й глибини її змісту; формування первинних навичок ототожнення (ідентифікації з професійними

Теми лабораторно-практичних занять: «Вступ до педагогічної професії»; «Структура педагогічної майстерності».	зразками); створення вихідної установки на формування позиції педагога; розвиток гуманістичного потенціалу майбутнього педагога. Види навчальної і позанавчальної діяльності: участь у роботі факультативу «Юний педагог»; рефлексія лекційного матеріалу; опрацювання літературних джерел у процесі підготовки до лабораторно-практичних занять; діагностування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога; аналіз педагогічних ситуацій; професійна саморефлексія і формулювання власного педагогічного кредо; виконання завдань педагогічної практики; участь у творчих конкурсах («Початок»), художній самодіяльності, роботі педагогічного клубу, волонтерських об'єднаннях педагогічного спрямування тощо. Базові властивості особистості: усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і місії у становленні особистості школяра.
Теми курсу: «Суспільна значущість професії вчителя, його функції»; «Самовиховання вчителя»; «Конфлікт у педагогічній взаємодії»; «Педагогічний такт учителя». Теми лабораторно-практичних занять: «Вступ до педагогічної професії»; «Видатні майстри педагогічної праці»; «Педагогічний такт учителя-майстра на різних етапах організації бесіди».	Мета: формування сукупності моральних норм, які визначають ставлення майбутнього педагога до свого професійного обов'язку (ставлення до праці взагалі та до необхідності підвищення свого професійного рівня, педагогічний такт). Види навчальної діяльності: участь у роботі факультативу «Юний педагог»; рефлексія лекційного матеріалу; аналіз педагогічних ситуацій; знайомство з документальними і літературними свідченнями про життя і діяльність видатних педагогів минулого, творче опрацювання авторських текстів та складання усної розповіді, аналіз елементів їхньої педагогічної майстерності; підготовка і проведення

	мікрОВиступу (екскурсія в меморіальних аудиторіях-музеях видатних педагогів). Базові властивості особистості: професійний інтерес до особистості та діяльності видатних вітчизняних педагогів, високий рівень вимог до власної педагогічної майстерності та почуття відповідальності за результати професійної діяльності; дотримання вимог педагогічного такту, його принципів; усвідомлення суті гуманістичного навчання, його переваг над авторитарним.
Теми курсу: «Суспільна значущість професії вчителя, його функції». Теми лабораторно-практичних занять: «Вступ до педагогічної професії».	Мета: формування у майбутніх педагогів розуміння того, що їхня професійна діяльність є частиною культури- і соціогенезу людства. Види навчальної діяльності: участь у роботі факультативу “Юний педагог”; рефлексія лекційного матеріалу; опрацювання літературних джерел у процесі підготовки до лабораторно-практичних занять; діагностування характеру педагогічної спрямованості; написання творч. роздуму про особливості педагогічної професії; виконання завдань педагогічної практики; участь у творчих конкурсах, художній самодіяльності та роботі студентських педагогічних об’єднань тощо. Базові властивості особистості: розуміння сутності педагогічної діяльності як важливої суспільної функції; широкий соціокультурний кругозір; високий загальнокультурний рівень.
Теми курсу: «Зовнішня техніка вчителя»; «Театральне мистецтво у вимірах естетики»; «Педагогічна та акторська дія»; «Педагогічна сумісність і	Мета: формування у майбутніх педагогів прагнення і здатності естетизувати процес професійної діяльності, поглиблення знань про роль педагогічного іміджу та розвиток умінь його конструювання, стимулювання

педагогічне сприймання»; «Контакт у педагогічному діалозі». Теми лабораторно-практичних занять: «Зовнішній вигляд учителя. Основи мімічної та пантомімічної виразності»; «Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності».	потреби у підвищенні рівня культури зовнішності. Види навчальної діяльності: рефлексія лекційного матеріалу; опрацювання літературних джерел у процесі підготовки до лабораторно-практичних занять; виконання вправ на контроль і корекцію правильної постави, пози, ходи; мікрОВикладання з метою формування умінь і навичок організації зовнішнього вигляду в заданих ситуаціях навчально-виховного процесу. Базові властивості особистості: усвідомлення доцільності естетичних характеристик педагогічного процесу та вміння екстраполювати їх у професійну мету, власні почуття, зовнішність, стосунки в навчально-виховному процесі, поведінку учнів тощо
Теми курсу: «Поняття педагогічної техніки»; «Внутрішня техніка вчителя»; «Зовнішня техніка вчителя»; «Мовлення і комунікативна поведінка вчителя»; «Поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види»; «Педагогічне спілкування як діалог»; «Характеристика перцептивної сторони педагогічного спілкування»; «Способи комунікативного впливу: переконування і навіювання» тощо. Теми лабораторно-практичних занять: «Майстерність учителя в керуванні психічним самопочуттям»; «Зовнішній вигляд учителя. Основи мімічної та пантомімічної виразності»; «Дихання й голос як елементи педагогічної техніки»;	Мета: формування уявлень про сутність внутрішньої і зовнішньої техніки та її ролі у професійній діяльності вчителя, оволодіння засобами вдосконалення власної педагогічної техніки. Види навчальної діяльності: рефлексія лекційного матеріалу; опрацювання літературних джерел у процесі підготовки до лабораторно-практичних занять; діагностування рівня емоційної стабільності, володіння зовнішньою технікою, розвитку фонаційного дихання; виконання вправ на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, удосконалення мімічної й пантомімічної виразності; розроблення програми психологічного налаштування на наступну діяльність; моделювання самопрезентації, педагогічної розповіді, індивідуальної бесіди, фрагменту уроку; участь у творчих конкурсах («Шукаємо

«Професійно-педагогічне спілкування, його сутність і структура»; «Урок як діалогічна взаємодія» тощо.	таланти», «Добре око») та художній самодіяльності тощо. Базові властивості особистості: уміння гідної самопрезентації, здатність управляти своїм зовнішнім виглядом, доцільно використовувати невербальні засоби у спілкуванні; знання репертуару невербальної комунікації, шляхів досягнення зовнішньої виразності вчителя; орієнтація в засобах виразності мовлення, здатність створювати образні бачення в педагогічній розповіді, демонструвати інтонаційну виразність повідомлення; знання вимог до техніки мовлення вчителя; розуміння сутності професійного педагогічного спілкування як діалогу і вміння реалізувати критерії діалогічної взаємодії; знання основних видів словесного сугестивного впливу, їхньої ролі в педагогічній взаємодії; готовність долати бар'єри у спілкуванні; усвідомлення сутності і професійних особливостей уваги та уяви вчителя, шляхів їхнього розвитку; володіння технікою взаємодії на всіх етапах уроку; володіння прийомами діалогізації педагогічного монологу; володіння прийомами активного слухання відповідей учнів тощо.
Теми курсу: «Самовиховання вчителя»; «Внутрішня техніка вчителя»; «Педагогічна та акторська дія»; «Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання». Теми лабораторно-практичних занять: «Майстерність учителя в керуванні психічним самопочуттям»; «Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності»; «Самовиховання	Мета: формування вольових механізмів свідомої саморегуляції професійно-особистісного становлення. Види навчальної діяльності: рефлексія лекційного матеріалу; діагностика професійно цінних якостей особистості студентів (складання самохарактеристики); ознайомлення з описом програм самовиховання видатних людей і складання розповідей про них; ознайомлення з методами і технікою регуляції свого самопочуття.

педагога – шлях формування педагогічної майстерності».	Базові властивості особистості: здатність долати мотиваційні, інтелектуальні і операціональні перешкоди в процесі професійного саморозвитку.
Теми курсу: «Самовиховання вчителя» тощо. Теми лабораторно-практичних занять: «Самовиховання педагога – шлях формування педагогічної майстерності»; «Майстерність учителя в керуванні психічним самопочуттям»; «Зовнішній вигляд учителя. Основи мімічної та пантомімічної виразності» тощо.	Мета: створення мотиваційного і технологічного підґрунтя професійного самовиховання майбутнього педагога. Види навчальної діяльності: рефлексія лекційного матеріалу; опрацювання літературних джерел у процесі підготовки до лабораторно-практичних занять; діагностування якостей особистості студентів, які потребують формування та розвитку; виконання вправ на засвоєння прийомів самовиховання; ведення щоденника професійного становлення; Базові властивості особистості: знання вимог до професійної техніки вчителя, володіння системою вправ для її удосконалення; здатність здійснювати самоаналіз професійного розвитку.

Узагальнюючи, скажемо, що магістерська освіта, яка існує на теренах України з часів середньовіччя [10, с. 50], є прикладом цілої низки переосмислень, трансформацій, концептуальних та організаційних змін, перш ніж набула сучасного вигляду. Як і більшість освітніх явищ, вона є динамічною за своєю природою і, загалом, не може бути іншою, оскільки відображає собою незмінний рух суспільства до все вищих вершин свого розвитку. Так само і особистість у освітньому середовищі є безумовно динамічною не лише за своєю природною схильністю до розвитку, а й тому, що в цьому середовищі мають бути створені (і створюються) суспільно детерміновані, науково і методично забезпечені умови для такого розвитку.

Сучасний здобувач освіти порівняно зі студентами попередніх років має в своєму розпорядженні небачені в історії ресурси для свого особистісного й

професійного зростання. Проте ці ресурси є логічним продовженням, інноваційною трансформацією тих напрацювань, які накопичувалися раніше і які в тій чи іншій формі зберігаються в сучасному світі, у тім числі – й у професійному середовищі, що, змінюючись більш чи менш еволюційним шляхом, стає повністю осяжним для фахівця лише з урахуванням ключових пунктів, які воно пройшло для досягнення свого теперішнього стану.

Ця думка справедлива й для освіти, яка, інтегруючи найрізноманітніші інновації, повинна враховувати цінність того досвіду, що ним сформовані перспективи й можливості, притаманні вітчизняним ЗЗСО, ЗВО та іншим освітнім закладам України початку ХХІ століття.

Тож ми обстоюємо думку, що сучасна вища освіта, орієнтуючись на виклики сьогодення і тенденції наукового й суспільного розвитку, повинна гармонійно поєднувати традиційний досвід та інноваційні підходи, щоб забезпечити якісну підготовку конкурентоспроможних фахівців. Синтез напрацювань минулого, що ґрунтуються на об'єктивно вивірених концепціях і характеризуються доведеною результативністю застосування, та інноваційних підходів є ключем до ефективної вищої освіти, що є стратегічною метою діяльності кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна.

Література

1. Важеніна І., Зуб О. Інтелектуальне середовище магістратури як контекст особистісно-професійного становлення майбутнього управлінця. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 26. С. 29-32.

2. Ковальчук В.А. Професійний саморозвиток фахівця як педагогічна проблема. *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця*: Монографія / За ред. В.А.Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 10-19.

3. Ковтун О., Крикун В. Методологія застосування технології «перевернутого навчання» (flipped learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/237/pdf>

4. Кононец Н. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 104-108.
5. Мандро Л. «Soft skills» та «meta skills» як основа фахового зростання соціальних працівників. *Наука і освіта*. 2022. №3. С. 31-35.
6. Мирончук Н.М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”) в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*. 2018. № 3. Volume 6. P. 99-103.
7. Педагогічна майстерність: Підручник /За ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 400 с.
8. Педагогічна майстерність: Хрестоматія /За ред. І.А. Зязюна. К.: СПД Богданова А.М. 2008. 460 с.
9. Притуляк Л.М. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 126-130.
10. Сидорчук Н.Г. Магістратура: історичні передумови впровадження ступеневої освіти на сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої школи. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2017. Вип. 12. С. 49-56.
11. Тимошко Г. Педагогічна майстерність як вектор розвитку організаційної культури керівника закладу освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721419/1/69_2019_.pdf
12. Фалинська З.З. Праксеологічний підхід до практичної підготовки майбутніх магістрів соціальної сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 469-472.

<https://doi.org/10.33989/pnpn.716.c3180>

**ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ КАПІТАЛУ АКЦІОНЕРНИХ ТОВАРИСТВ НА
РОЗВИТОК ЇХ ФІНАНСОВИХ ВІДНОСИН У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ
ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА**

Анотація. Досліджено економічну категорію капітал. За узагальненого підходу можна виділити найбільш поширені концепції: матеріально-речова, грошова. «Капітал» і «фінансові ресурси» потребують розмежування з точки зору управління фінансами акціонерних товариств. Науково виправданим є вивчення такої економічної категорії як «капітал акціонерного товариства» в цілому, його особливостей при підготовці майбутнього менеджера як економічно компетентного фахівця. Розглядаються основні форми власного капіталу, відмінність між «статутним капіталом» та «акціонерним капіталом». Джерелами залученого капіталу виступає додаткова емісія акцій (внутрішнє залучення) і облігацій (зовнішнє залучення), а позиковий капітал – це різноманітні позики та кредити.

Ключові слова: капітал, статутний капітал, акціонерний капітал, залучений капітал, позиковий капітал.

«Капітал (від лат. «capital», що означає основний, головний) – одна з фундаментальних економічних категорій, сутність якої наукове мислення намагається з'ясувати впродовж століть. Прагнення пояснити суть і значення цього економічного ресурсу виявили представники всіх найвидатніших шкіл і напрямів. Першу спробу дати науковий аналіз капіталу здійснив Аристотель, який ввів у науковий обіг поняття «хремастика», під яким розуміли мистецтво забезпечувати достаток або діяльність, спрямовану на нагромадження капіталу. Класики політичної економії А. Сміт та Д. Рікардо ототожнювали капітал із нагромадженою працею, запасом (машин, інструментів, сировини, одягу, їжі,

грошей та ін). Сміт до капіталу відносив лише частину запасів, призначену для подальшого виробництва й отримання доходу. У з'ясуванні сутності капіталу Сміт та Рікардо, порівняно з Аристотелем, зробили крок назад. Пізніше у німецькій та французькій мовах цим терміном стали позначати основне майно, головну суму. Переважна більшість сучасних західних науковців аналогічно визначають сутність цього поняття. Відмінність між класиками політекономії та сучасними західними економістами полягає, по-перше, в тому, що західні економісти значно розширили діапазон запасів, видів нагромадженої праці, певних благ (у з'ясуванні сутності капіталу). До них відносять дороги, мости, комп'ютери, споруди тощо. Американський економіст І. Фішер визначав капітал як запас багатства у певний час, як здатність багатства і власності приносити їх власнику постійний дохід у вигляді «потoku послуг». Відомий англійський економіст Дж. Хікс розглядав капітал як сукупність товарів виробничого призначення, а П. Хейне – як виготовлені засоби виробництва або блага, які можна використовувати для виробництва майбутніх благ. По-друге, отримання доходу пов'язується не лише із зазначеними речовими факторами виробництва, а й з особистим, людським, фактором. Якщо перші отримали назву «фізичний капітал», то другі — «людський капітал», до якого належать знання, звички, енергія людей, а інвестиціями у «людський капітал» є витрати на здобуття освіти, інформації, кваліфікації, на підтримання здоров'я, на виховання дітей тощо. Прихильники теорії «людського капіталу» його складовою вважають навіть особисту чесність у ділових стосунках. По-третє, деякі західні науковці ототожнюють капітал, насамперед, із грошима, з фінансовими ресурсами. По-четверте, вони ототожнюють капітал із часом, який розглядають як окремий фактор виробництва, що створює дохід» [1, с. 719]. Незліченна множина визначень, які даються різними економістами поняттю «капітал», пояснюється тим, що «/.../до останнього часу завжди прагнули встановити таке поняття капіталу, яке відразу обіймало б собою всі властиві йому властивості взагалі/... капітал, засоби, знаряддя і матеріали виробництва, що є продуктом попередньої

праці, звернутими на виробництво нових цінностей (Д. Рікардо, К. Маркс); розрізняють народний капітал – засоби виробництва, і приватний капітал – частина майна особи, що доставляє йому прибуток (А. Сміт). Капітал розділяється на оборотний, що споживається при виробництві цінностей, і основний, що залишається більш або менш тривалий час у складі підприємства» [2]. Відносно сутності категорії «капітал», то в економічній літературі можна знайти десятки різних її тлумачень. У зв'язку з цим за узагальненого підходу можна виділити найбільш поширені концепції.

«Матеріально-речова. Вона характерна для ранніх класиків політекономії. Зокрема А. Сміт визначав капітал як частину виробничих запасів, від яких певна особа очікує отримати прибуток. Узагальнюючи існуючі визначення капіталу представниками цієї концепції, можна дати таке його визначення: капітал – це запас виробничих ресурсів, які призначені для подальшого господарського використання (виробництва товарів) із метою отримання прибутку.

Грошова. Капіталом є гроші, цінні папери, фінансові ресурси, які використовуються з метою отримання прибутку.

Капітал – будь-яке благо (цінність), яке приносить його власнику впродовж тривалого часу дохід. Майже кожне відоме історії вживання терміна «капітал» більш-менш приблизно відповідало застосуванню терміна «прибуток», майже в кожному випадку застосування терміна «капітал» розглядається як частина майна людини, з якого вона сподівається мати прибуток, писав у цьому зв'язку А. Маршалл» [3, с. 75].

Крім того, одним із беззаперечних тверджень сучасної підприємницької діяльності є визначення того, що капітал – це важлива складова успіху будь-якого бізнесу й діяльності, орієнтованої на довгострокове економічне зростання.

Поняття «капітал» і «фінансові ресурси» потребують розмежування з точки зору управління фінансами акціонерних товариств. Капітал – це вільне від зобов'язань майно акціонерного товариства, той стратегічний резерв, який створює умови для його розвитку. Фінансові ресурси – сукупність грошових

засобів цільового використання, які володіють потенційною можливістю мобілізації або іммобілізації. Однак з позиції управління фінансами акціонерного товариства прийнято ототожнювати ці два поняття з тим, щоб вирішувати конкретні задачі по оптимізації структури капіталу.

Важливий крок в осмисленні капіталу як економічної категорії був зроблений представником класичної політекономії А. Смітом, який вважав, що заощадження, інакше кажучи, дохід, не спожитий первинним власником, - зовсім не втрата для економічного обороту. Навпаки, це єдина частина доходу, що забезпечує накопичення і нарощування багатства. Для А. Сміта капітал – це «запас продуктів різного роду, достатній для утримання його (людини) і постачання його необхідними для його роботи матеріалами і знаряддями в перебігу всього періоду виробництва і продажу продуктів його праці... Для того, щоб привести в рух промислову діяльність, необхідно три речі: матеріали для переробки, інструменти і знаряддя виробництва, за допомогою яких працюють, і заробітна платня або винагорода, ради якої виконується робота» [4]. «Яку б частину своїх запасів людина не затрачувала як капітал, вона завжди чекає, що вона буде відшкодована йому з прибутком. Тому вона затрачує її виключно на утримання продуктивних робочих сил; виконавши свою функцію капіталу для нього, вона утворює прибуток цих останніх» [4]. Капітал – це чинник виробництва, відповідальний за все, що «поточна праця повинна одержувати за рахунок минулої праці і продукту минулої праці... праця була першою ціною, первинними грошима, якими платили за всі предмети» [5, с. 2]. Таким чином, у системі понять класичної політекономії капітал характеризується трьома істотними ознаками:

- капітал – це неодмінно продукт минулої праці, на відміну від природних чинників виробництва: праці і землі (природи);
- капітал – це виробничий або товарний запас, на відміну від запасів для безпосереднього споживання;

– капітал – це джерело доходу, на відміну від накопичень предметів розкоші.

Давід Рікардо – представник класичної політекономії – значно поглибив сутнісні характеристики капіталу, розширивши область його розгляду сферою промислового виробництва. «Капітал є та частина багатства країни, яка вживається у виробництві і складається з їжі, одягу, інструментів, сирих матеріалів, машин..., необхідних, щоб праця могла призвести свою дію. Кількість капіталу може зростати одночасно з підвищенням його вартості» [5]. Іншими словами, під капіталом у загальному значенні цього слова представники класичної політекономії розуміли накопичені запаси засобів виробництва, призначені для подальшого виготовлення товарів. Ймовірно, саме на даному етапі капітал починає набувати найконкретніші характеристики, що дають змогу виділити це поняття в окрему економічну категорію.

Провідне місце в системі економічного навчання марксиста належить дослідженню сутності капіталу. Початкові положення концепції К. Маркса полягають в тому, що основою існування й розвитку суспільства є матеріальне виробництво і ті зміни, які обумовлені змінами у сфері виробництва, прогресом продуктивних сил. Сукупність виробничих сил і відносин є матеріальний базис суспільства, який, на думку К. Маркса, визначає форми свідомості, юридичну і політичну надбудову суспільства. Тому не випадково величезну увагу в працях К. Маркса відводиться дослідженню й вивченню такої основоположної економічної категорії як капітал.

На відміну від своїх попередників, К. Маркс підійшов до капіталу як до категорії соціального характеру. За допомогою неї Маркс пояснив усю систему економічних відносин капіталізму. Вивчаючи історичні передумови виникнення капіталу як економічної категорії, К. Маркс відзначав, що такі передумови є, що «...товарова циркуляція є вихідний пункт капіталу» [6, с. 101].

Як зазначає О.О. Суярова [7, с. 211], «існують три основні концепції розуміння поняття «капітал». По-перше, капітал вивчається як частина

багатства, що становить сукупність засобів виробництва. По-друге, капітал розглядається як суспільні відносини, тобто як вартість, що приносить додану вартість. По-третє, капітал є сукупним вираженням усіх факторів виробництва» [7, с. 212]. Карл Маркс [6, с. 106] під капіталом розумів «ту частину суспільного багатства, яка використовується підприємцями для отримання прибутку, під прибутком – приріст капіталу... гроші з'являються наприкінці руху, щоб тільки знову почати його... капітал поділяється... на первісний капітал і бариш, приріст капіталу... хоч у практиці цей самий бариш зразу ж додається знов до капіталу й разом із ним пускається в рух ... Рух капіталу є безмірним». Більшість американських економістів використовують слово «капітал» у вузькому значенні.

На думку К. Макконелла і С. Брю [8]: «Капітал, або інвестиційні ресурси, охоплює всі виробничі засоби виробництва, тобто всі види інструментів, машини, обладнання, транспортні засоби і збутову мережу, використовувані у виробництві товарів і послуг і доставці їх кінцевому споживачеві». Аналогічним чином трактує капітал П. Самуельсон [9]: «Економіка промислово-розвинених країн використовує велику кількість будівель, техніку, комп'ютерів і так далі. Всі подібні ресурси називаються капіталом. Капітал – це виробничий чинник виробництва, ресурс тривалого користування, який сам по собі є продуктом економіки... капітал володіє чистою продуктивністю, з його допомогою виробляється додаткова кількість продукції». «Грошові кошти, що вживаються для витягання прибутку, називаються звичайно просто «капіталом» стверджує В. Лексис. Капітал у народногосподарському значенні, або об'єктивний капітал, складається з сукупності речовинних благ, що слугують для виробництва. Сутність приватногосподарського капіталу полягає в праві розпорядження об'єктивними капітальними благами, якими володіють окремі особи через право власності на ці блага». У бухгалтерському словнику під редакцією проф. Бутинця зазначено «капітал – вартість, що створює додану вартість; загальна вартість активів будь-якої особи за винятком її зобов'язань (чиста вартість);

сукупні ресурси, що використовуються в підприємстві; початкова сума коштів, призначених для здійснення підприємницької діяльності» [10, с. 84].

«Капітал, указує справедливо в своїх роботах І. Бланк, може бути представлений як накопичений шляхом заощаджень запас економічних благ у формі грошових коштів і реальних капітальних товарів, що залучаються його власниками в економічний процес як інвестиційний ресурс і чинник виробництва з метою отримання доходу, функціонування яких в економічній системі базується на ринкових принципах і пов'язане з чинниками часу, ризику і ліквідності» [11, с. 21].

Ми вважаємо, що в даному визначенні найбільш повно відображені всі характеристики категорії «капітал», розглянуті економістами минулих сторіч. Так, капітал у І. Бланка представлений, по-перше, як продукт минулої праці, по-друге, як накопичений запас економічних благ, по-третє, як джерело отримання доходу в процесі підприємницької діяльності.

Однак, у сучасній літературі існують і більш вузькі підходи до визначення сутності капіталу як економічної категорії. Зокрема, науковці визначають, що «капітал» як економічна категорія, виражає, перш за все, певну суму матеріальних, грошових і інтелектуальних коштів, що дозволяють своєму власнику вести підприємницьку діяльність... капітал в упредметненій формі втілений в засоби виробництва, а капітал, що був ще не упредметненим, але вкладений в засоби виробництва – в інвестиціях. Для терміну «капітал» існує чимало визначень. Найбільш загальне з них – капітал як відношення. Поширені й більш вузькі визначення, серед яких можна виділити фінансове та економічне. Згідно з фінансовим визначенням капіталом називаються всі активи (засоби) фірми. За економічним визначенням – це тільки реальний капітал, тобто засоби виробництва. Капітал як засоби виробництва розподіляється на засоби і предмети праці, тобто на основний і оборотний капітал». Капітал в позиковій формі (позиковий капітал) приносить його власнику дохід переважно у вигляді відсотка по внесках, позиках і кредитах. Капітал в підприємницькій формі

(підприємницький капітал) приносить дохід переважно у вигляді прибутку. У даному випадку відображена єдина загальноприйнята характеристика капіталу – його здатність приносити дохід.

Так, інші автори відзначають, що капітал – частина фінансових ресурсів, вкладених у виробництво і який приносить прибуток після закінчення обороту. Іншими словами, капітал виступає як перетворена форма фінансових ресурсів. Це досить вузький, на наш погляд, підхід, який не відображає реальної сутності поняття «капітал».

Деякі вчені повністю визначають капітал як ...багатство, що використовується для його власного збільшення (самозростання).

Оригінально розглядати капітал – це гроші, пущені в оборот, і які приносять доходи від цього обороту. Оборот грошей здійснюється шляхом вкладення їх в підприємництво, передачі в позику, здачу в наймання. Капітал – це гроші, призначені для витягання прибутку. Капітал – це багатство, що використовується для його власного збільшення. Тільки вкладення капіталу в господарську діяльність, інвестування його створюють прибуток.

Загальна формула капіталу визначається як різниця між грошовими коштами, авансованими інвесторами, товаром (куплені засоби виробництва, робоча сила і інші елементи виробництва) і грошовими коштами, отриманими інвестором від продажу товару, що включають реалізовану додану вартість.

А.А. Пересада [12, С. 156] в поняття «капітал» вкладає декілька значень: «аккумуляована (сукупна) сума товарів, майна, активів, що використовуються для одержання прибутку; в бізнесі – капітал власників; сумарні активи компанії (бізнесу); капітальні активи компанії; у бухгалтерському обліку – сума, яка інвестована у бізнес; грошові кошти, доступні для інвестування або інвестовані; дисконтована вартість майбутнього прибутку від інвестицій».

Таким чином, аналіз основних підходів до визначення економічної категорії «капітал» дозволив автору виділити наступні основні характеристики капіталу як економічної категорії:

- 1) Капітал є накопичена цінність, неодмінно продукт минулої праці.
- 2) Капітал – це виробничий або товарний запас, на відміну від запасів для безпосереднього споживання.
- 3) Капітал – це джерело доходу.

На основі вищевикладеного, з урахуванням розглянутих основних характеристик, економічна сутність капіталу, на думку автора, може бути в найбільш загальному вигляді виражена як: «капітал представляє собою накопичений шляхом заощадження від безпосереднього споживання запас економічних благ у формі грошових коштів і реальних активів, що залучаються його власниками в економічний виробничий процес з метою отримання доходу».

Таким чином, капітал – це будь-який ринковий актив, накопичений шляхом заощадження від безпосереднього споживання, що приносить дохід його власнику. Іншими словами, капітал є показник певних матеріальних, грошових, інтелектуальних засобів, що дозволяють своєму власнику вести підприємницьку діяльність.

У сучасних умовах капітал, що належить індивідууму, – приватний (індивідуальний) капітал – вже не здатний забезпечити необхідний рівень доходу своєму власнику. Тому об'єднання індивідуальних капіталів в рамках комерційної організації – найприйнятніша форма для ведення підприємницької діяльності. У зв'язку з цим, науково виправданим є вивчення такої економічної категорії як «капітал акціонерного товариства» в цілому, його особливостей.

«Капітал акціонерного товариства – сукупність індивідуальних капіталів, об'єднаних у результаті випуску цінних паперів, які зростають завдяки капіталізації частини прибутку та додаткової емісії акцій. Крім власного, акціонерні товариства використовують і позичковий капітал, що утворюється від розміщення цінних паперів та отримання банківського кредиту. Кошти, отримані від розміщення облігацій, через певний час мають бути повернені власникам цих цінних паперів разом із відсотками. Капітал акціонерного товариства існує у формі реального і фіктивного капіталів. Реальний – капітал, що

використовується в процесі обігу всіх трьох функціональних форм капіталу (промислового, торговельного, грошового) й обслуговує насамперед рух промислового капіталу. Його речовим вираженням є засоби виробництва, готова продукція, незавершене будівництво та ін. Реальний капітал акціонерного товариства представлений номінальною вартістю акцій, які випускають на величину статутного фонду акціонерного товариства. Фіктивний капітал акціонерного товариства – частка реального капіталу у формі акцій, облігацій, паперових представників дійсного капіталу, вартість яких зростає в процесі не безпосереднього виробництва, а особливого обігу. Фіктивний капітал, як правило, більший за реальний. Так, у 30-ті роки ХХ ст. фіктивний капітал становив 50 % фондового ринку розвинутих країн світу, а наприкінці 90-х – понад 90 %. Це пояснюється тим, що за сприятливої економічної кон'юнктури курс акцій значно вищий від їх номінальної вартості. Коли цінні папери акціонерного товариства стають об'єктом торгівлі, їхні ціни визначаються не лише доходом, який вони приносять, а й позичковим відсотком. Дохід починає капіталізуватися, виходячи з існуючого рівня додаткового відсотка. Фіктивний капітал акціонерного товариства може бути і меншим за реальний під час економічних криз, різкого зниження курсу акцій, біржових спекуляцій тощо. Акціонерні товариства, випускаючи дрібні акції, мобілізують як капітал заощадження широких верств населення. Для цього практикується продаж певної частини акцій за пільговими цінами, політика «формування власності» в Німеччині тощо» [1, с. 721].

Назвемо декілька основних причин, що викликали об'єднання капіталів у рамках комерційного підприємства в сучасній економіці:

- потреба в зниженні витрат виробництва і збільшенні норми прибутку;
- прагнення зменшити вплив конкуренції та зміцнити становище на ринку;
- створення необхідних умов для здійснення або прискорення науково-технічного прогресу у відповідній сфері діяльності і т. под.

Історично економічна зацікавленість у злитті окремих капіталів, що належать приватним особам, на тривалі терміни з'явилася в період індустріалізації виробництва і технічного прогресу. Вкладення капіталу в засоби виробництва, сучасні для свого часу, були доцільні, з одного боку, тільки на тривалий термін, а з іншого – в крупних розмірах, які значно перевищують розміри індивідуальних капіталів. Тому в рамках сучасної економічної системи про ефективність використання індивідуальних капіталів можна говорити в рамках їхнього об'єднання в єдиний капітал комерційного підприємства.

Таким чином, капітал у фінансових відносинах акціонерного товариства – сукупність індивідуальних капіталів, об'єднаних у результаті випуску цінних паперів, які зростають завдяки капіталізації частини прибутку та додаткової емісії акцій. Крім власного акціонерного товариства використовують і позичковий капітал, що утворюється від розміщення цінних паперів та отримання банківського кредиту. К. Маркс вважав, що логічним наслідком розвитку кредиту є виникнення акціонерного капіталу, що об'єднує кілька капіталів. Коли акція, як векселі, облігації, починає власний незалежний рух на ринку цінних паперів, виникає фіктивний капітал, що не бере участі у виробництві, але відіграє активну роль у розподілі доходів.

На сучасному етапі розвитку економічних відносин капітал, що використовується акціонерним товариством для здійснення господарської діяльності, характеризується не тільки своєю багатоаспектною економічною сутністю, але й різноманітним проявом, в яких він виступає. Зокрема, І. Бланк справедливо вважає, що «під загальним поняттям «капітал підприємства» розуміються самі різні його види, що характеризуються в сучасній економічній теорії і господарській практиці декількома десятками термінів» [11, с. 12].

«Капітал є реальним об'єктом, на який можна постійно впливати з метою отримання нових доходів фірми та виконання нею своїх зобов'язань, зазначає Г. Кірейцев. Тобто капітал – це об'єктивний фактор виробництва, частина

фінансових ресурсів, які використовуються підприємством у своїй діяльності. Тобто, капітал є видозміненою формою фінансових ресурсів.

Принципова різниця між капіталом і фінансовими ресурсами полягає в тому, що в будь-який час фінансові ресурси більші або дорівнюють капіталу підприємства. При цьому, якщо «фінансові ресурси» дорівнюють «капіталу», то це означає, що у підприємства немає ніяких фінансових зобов'язань. У реальному житті не може бути рівності між фінансовими ресурсами і капіталом» [13, с. 17].

В деяких підручних «Корпоративні фінанси» дається наступне визначення: «...капітал підприємства є загальна величина засобів в грошовій, матеріальній і нематеріальній формах, вкладених в активи (майно) підприємства».

Слід зазначити, що крім основних характеристик капіталу (капітал – накопичена цінність; капітал – виробничий або товарний запас; капітал – джерело доходу), з розвитком економічних відносин категорія «капітал» і її найбільш окремий випадок – «капітал акціонерного товариства» - набуває певних додаткових характеристик, що визначають його сутність у сучасних ринкових умовах.

«Різноманіття понять терміну «капітал» визначається різноманітністю сутнісних сторін цієї економічної категорії» [11, с. 12], тому для виявлення сутності даної категорії на сучасному етапі розвитку економіки і для встановлення її зв'язку з фінансами господарюючого суб'єкта потрібно розглянути деякі основні характеристики, що формують її цінність і визначають зв'язок даної категорії з реальним виробництвом, інвестиціями, власністю і т. д.

«Якщо говорити про зв'язок капіталу господарюючого суб'єкта з товарним виробництвом, то слід зазначити, що в теорії капіталу його характеристика як виробничого ресурсу посідає центральне місце. Це визначається тим, що накопичені економічні блага задіяні або можуть бути задіяні перш за все у виробничому процесі» [11, с. 14]. Капітал, що використовується в процесі виробництва товарів, робіт, послуг, в економічній теорії характеризується як

«чинник виробництва», під яким розуміється економічний ресурс, задіяний у виробничому процесі. Як чинник виробництва капітал характеризується продуктивністю, що визначається як ставлення результату виробничої діяльності до суми використаного для виробництва капіталу.

«За своєю економічною природою капітал є ресурсом, призначеним до інвестування. Всі основні форми руху капіталу у всіх секторах економіки країни пов'язані з його інвестуванням, реінвестуванням» [11, с. 14]. «Процес використання капіталу акціонерного товариства як реального інвестиційного ресурсу представляє собою так зване «чисте капіталоутворення», під яким традиційно розуміється обсяг валових інвестицій капіталу в певному періоді, зменшений на суму амортизаційних відрахувань. Чисте капіталоутворення забезпечує поліпшення виробничих можливостей господарюючих суб'єктів, а також зростання виробничого потенціалу суспільства в цілому за рахунок чистого приросту реального капіталу, що досягається в процесі інвестування».

Характеризуючи капітал акціонерного товариства як об'єкт власності і розпорядження, необхідно відзначити наступне. Як економічний об'єкт підприємницької діяльності капітал є носієм прав власності і розпорядження. Якщо на первинному етапі розвитку світової економіки титул власності і право розпорядження ним були пов'язані з одним і тим же суб'єктом, то у міру подальшого економічного розвитку відбувається поступовий їх розподіл. У сучасних економічних умовах підприємець, який використовує капітал в економічному процесі, може володіти правами розпорядження без права власності на нього. Прикладом такого розподілу прав є функціонування капіталу в системі підприємств, створених у формі акціонерних товариств, коли власники капіталу передають права розпорядження ним іншим особам.

Між власниками акціонерного товариства (акціонерами) і підприємством (акціонерним товариством) у процесі формування власного капіталу виникають фінансові відносини. У зв'язку з цим слід більш детально розглянути структуру капіталу акціонерного товариства.

«Поняття «капітал» зазвичай асоціюється з поняттям «власність». У момент створення підприємства його стартовий капітал втілюється в активах, інвестованих засновниками (учасниками) і являє собою вартість майна підприємства. На цьому етапі, коли підприємство ще не має зовнішньої заборгованості, основна облікова формула $A=Z+K$ набуває вигляду $A=K$, оскільки $Z=0$.

Тому власний капітал підприємства визначається як різниця між вартістю його майна і борговими зобов'язаннями. Власний капітал – це частина в активах підприємства, що залишається після вирахування його зобов'язань» [14, с. 119]. «Визнання і оцінка власного капіталу безпосередньо залежить від визнання і оцінки його складових – активів і зобов'язань» [14, с. 120].

В арсеналі теоретичних основ формування капіталу однією з базових і найбільш дискусійних концепцій є теорія його структури, у зв'язку з чим поняття «структура капіталу акціонерного товариства» носить неоднозначний характер, проте в найзагальнішому вигляді це поняття характеризується всіма зарубіжними і вітчизняними економістами як співвідношення власного і позикового капіталу підприємства. На діючому підприємстві власний і позиковий капітал представлений наступними формами:

Власний капітал господарюючого суб'єкта:

- Зареєстрований (пайовий) капітал;
- Капітал у дооцінках;
- Додатковий капітал;
- Резервний капітал;
- Нерозподілений прибуток;
- Неоплачений капітал;
- Вилучений капітал.

Позиковий капітал господарюючого суб'єкта:

- Довгострокові зобов'язання;
- Поточні зобов'язання.

«Власний капітал є основою для початку і продовження господарської діяльності будь-якого підприємства, одним із найістотніших і найважливіших показників, оскільки виконує такі функції:

- довгострокового фінансування – знаходиться у розпорядженні підприємства необмежено довго;
- відповідальності й захисту прав кредиторів – відображений у балансі підприємства власний капітал є для зовнішніх користувачів показником відносин відповідальності на підприємстві, а також захистом кредиторів від втрати капіталу;
- компенсації завданих збитків – тимчасові збитки мають погашатися за рахунок власного капіталу;
- кредитоспроможності – в наданні кредиту, за інших рівних умов перевага надається підприємствам з меншою кредиторською заборгованістю і більшим власним капіталом;
- фінансування ризику – власний капітал використовується для фінансування ризикованих інвестицій, на що можуть не погодитися кредитори;
- самотійності та влади – розмір власного капіталу визначає ступінь незалежності й впливу його власників на підприємство;
- розподілу доходів і активів – частки окремих власників у капіталі є основою при розподілі фінансового результату та майна при ліквідації підприємства» [14, с. 120].

«Власний капітал утворюється двома шляхами: внесенням власниками підприємства грошей та інших активів; накопиченням суми доходу, що залишається на підприємстві» [14, с. 121].

«Статутний (зареєстрований) і додатковий капітал виконують різні функції. Статутний (зареєстрований) капітал – це первинне джерело інвестування й формування майна підприємства. Він забезпечує регулювання відносин

власності та управління підприємством; його розмір не може бути меншим за встановлену законодавством суму.

Додатковий капітал – сума, на яку вартість реалізації випущених акцій перевищує їхню номінальну вартість.

Капітал у дооцінках – сума дооцінки необоротних активів, вартість активів, безкоштовно отриманих підприємством від інших юридичних або фізичних осіб, та інші види додаткового капіталу.

Резервний капітал – сума резервів, створених відповідно до чинного законодавства або установчих документів за рахунок нерозподіленого прибутку підприємства.

Резервний капітал призначається на покриття непередбачених витрат, збитків, на сплату боргів підприємства у випадку його ліквідації. Залишки невикористаних коштів переходять на наступний рік.

Нерозподілений прибуток – сума прибутку, що реінвестована у підприємство.

Нерозподілений прибуток є складовою частиною власного капіталу. Це прибуток, що залишається у підприємства після виплати доходів власникам та формування резервного капіталу.

Сума нерозподіленого прибутку поточного року розраховується таким чином:

- нерозподілений прибуток за попередній рік
- плюс
- чистий прибуток за поточний рік
- мінус
- дивіденди за поточний рік
- мінус
- внески на поповнення резервного капіталу» [14, с. 123].

На думку окремих вчених «власний капітал – такий же ринковий капітал, як і акціонерний капітал, але останній виступає ринковим капіталом у сфері обігу,

тобто у сфері реалізації, розподілу й перерозподілу прибутку, а перший – ринковий капітал у сфері виробництва (створення) прибутку».

«Капітал акціонерного товариства існує одночасно як статутний (зареєстрований), власний і акціонерний, а тому є три оцінки вартості акції акціонерного товариства:

- номінальна вартість акції – частина вартості статутного (зареєстрованого) капіталу;
- балансова вартість акції – частина власного капіталу, що припадає на одну акцію;
- ринкова вартість акції – частина акціонерного капіталу, що функціонує на ринку зовні акціонерного товариства.

Акціонування служить не єдиним способом централізації капіталів, а одним із них. Іншим способом виступає їхнє об'єднання на умовах поворотності через наперед встановлений проміжок часу і виплати певного доходу у формі відсотка за цей період часу.

Відмінність між власним і позиковим капіталами відносно акціонерного товариства полягає лише в тому, що перший передається у власність акціонерного товариства на весь термін його функціонування, другий – на обмежений термін.

І власний, і позиковий капітали функціонують в акціонерному товаристві як єдиний капітал, який виробляє прибуток, але тільки на різних тимчасових і інших умовах».

«Загальноринковою причиною, по якій залучається позиковий капітал, – підвищення норми прибутку. Позиковий капітал доцільно використовувати тоді, коли його застосування в даному акціонерному товаристві дає можливість одержувати норму прибутку вище, ніж платня за нього.

Акціонерне товариство представляє собою не тільки єдність власного й акціонерного капіталів, але і єдність власного і позикового капіталів.

Власний капітал акціонерного товариства – капітал, що залучається акціонерним товариством шляхом випуску його акцій.

Позиковий капітал акціонерного товариства – капітал, що залучається акціонерним товариством шляхом випуску його боргових цінних паперів і отримання банківських позик.

Власний (статутний) капітал акціонерного товариства існує одночасно як:

функціонуючий капітал;

сукупність акцій на ринку (акціонерний капітал), або сукупність майнових прав на власний капітал.

Позиковий капітал акціонерного товариства існує одночасно як:

функціонуючий у ньому капітал;

сукупність майнових прав на нього з боку інших учасників ринку, перш за все у формі облігацій, кредитних договорів.

Отже, по відношенню до акціонерного товариства і позиковий капітал у формі цінних паперів, і акціонерний капітал існують лише як майнові права учасників ринку, а тому через капіталізацію цих прав – в якості майбутнього капіталу на відміну від реально функціонуючих власного і позикового капіталів, що створюють прибуток».

Проаналізувавши результати групування, зазначимо, що існування такої кількості класифікаційних ознак та видів капіталу не дає змоги сформувати чітку систему облікового відображення капіталу підприємства на рахунках бухгалтерського обліку. Ще одним проблемним питанням є виділення одного виду капіталу за різними класифікаційними ознаками, що ускладнює теоретико-економічне узагальнення даної категорії. Тому, виходячи з вищенаведеного, зазначимо, що капітал підприємства можна розглядати з:

- 1) економічної точки зору (сукупність усіх ресурсів, які є джерелом доходів);
- 2) облікової (інтерес власників до чистих активів підприємства, які розраховуються як різниця між активами та зобов'язаннями);

3) обліково-аналітичної точки зору. Вона визначає капітал як сукупність ресурсів, які характеризуються одночасно з двох сторін: з боку сфер використання (капітал набуває фізичну форму) та з боку джерел формування (звідки отримано капітал та чий він).

За сучасних умов господарювання для розробки прогнозів, планів, прийняття ефективних управлінських рішень апарату управління акціонерним товариством необхідно володіти об'єктивною інформацією про свої реальні можливості в досягненні бажаних результатів. Саме тому увагу багатьох дослідників привертають проблеми формування та ефективного використання капіталу акціонерних товариств.

Для результативного фінансового планування економісти повинні знати достовірну інформацію про стан справ в акціонерному товаристві, у тому числі й про розмір капіталу акціонерного товариства й ступінь його використання.

Капітал акціонерного товариства – це сукупність максимально можливого обсягу власних, залучених і позичених коштів, які воно може акумулювати в процесі своєї виробничо-господарської діяльності для здійснення поточних і перспективних витрат. Саме він є визначальним у процесі формування інвестиційного та інноваційного капіталів.

Оскільки капітал підприємства складається з власного капіталу, позикового капіталу і капіталу залучених коштів, то для того, щоб судити про його розмір, передусім необхідно виявити сутність його складових.

Власний капітал акціонерного товариства – це власні кошти акціонерного товариства, що складаються з максимально можливого його прибутку і мінімально можливої суми амортизаційних відрахувань.

Для найбільш ефективного формування власного капіталу необхідні наступні умови: рентабельність власного капіталу; наявність ефективної системи управління фінансами, що забезпечують прозорість поточного і майбутнього фінансового стану; гармонізація фінансового капіталу з ресурсно-виробничим капіталом.

У сформованій економічній ситуації акціонерному товариству для ефективного функціонування недостатньо використовувати лише власний капітал, необхідно використовувати також залучений і позиковий капітал, що значно підвищує можливості акціонерного товариства в різних напрямках діяльності.

Важливою умовою їхнього використання є стійкий фінансовий стан акціонерного товариства. Однак на сьогодні чимало акціонерних товариств знаходяться в нестабільному фінансовому стані. Основними причинами цього можуть бути: незатребуваність продукції на ринках; низька оборотність оборотних активів; дебіторська і кредиторська заборгованості; падіння ступеня ліквідності й ін.

Тому нині вкрай актуальним є ефективне фінансове планування, основними завданнями якого є:

- 1) забезпечення нормального відтворювального процесу необхідними джерелами фінансування;
- 2) забезпечення прибутковості діяльності акціонерного товариства;
- 3) ефективне використання доходів акціонерного товариства для забезпечення його росту;
- 4) гарантія виконання зобов'язань акціонерного товариства перед бюджетом і позабюджетними фондами, банками й іншими кредиторами;
- 5) забезпечення фінансової рівноваги і тим самим підтримка постійної ліквідності.

Стосовно залученого капіталу можна сказати наступне: його основними джерелами є ресурси, що надходять до акціонерного товариства в результаті додаткової емісії акцій (внутрішнє залучення) або облігацій (зовнішнє залучення).

Переваги випуску акцій полягають у тому, що залучені внаслідок їхнього продажу кошти й інші цінності не обкладаються ніякими податками, їх не

потрібно повертати, доки функціонує акціонерне товариство; виплата доходу по акціях (за винятком привілейованих) здійснюється тільки у випадку одержання чистого прибутку за результатами діяльності товариства за рік. Випуск же облігацій вигідний не лише акціонерному товариству (власники облігацій не допускаються до управління акціонерним товариством), але й майбутнім власникам облігацій, оскільки приносить фіксований дохід.

З нашого погляду, варто керуватися припущенням, що акціонерні товариства дотримуються обмежень із випуску цінних паперів у рамках статутного (зареєстрованого) капіталу.

Позиковий капітал, тобто різноманітні позики і кредити, характеризується тим, що дані кошти передаються акціонерному товариству в тимчасове користування на умовах платності й зворотності.

Однак можливість одержання позикового капіталу обумовлюється розміром власного капіталу, оскільки характеризує ризик їхнього неповернення. Існує коефіцієнт $1/k = 1 \times 4$, який вказує, у скільки разів майно акціонерного товариства повинне перевищувати величину позики [15].

Оцінюючи вартості майна акціонерного товариства користуються різними підходами. За методикою [16], вартість майна визначається в такий спосіб: різниця між активами і зобов'язаннями.

Варто зауважити, що останнім часом (найчастіше при оцінці вартості майна акціонерного товариства) експерти використовують ринковий підхід, не дивлячись на складність проведення процедури. Це пов'язано з тим, що така оцінка відображає фактичні результати виробничо-фінансової діяльності акціонерного товариства, крім того ціна фактично укладеної угоди максимально враховує ситуацію на ринку.

Використання позикових ресурсів підвищує ефективність діяльності акціонерного товариства, однак при використанні позикового капіталу варто знаходити компроміс між максимальним його використанням і забезпеченням достатнього резерву для пом'якшення наслідків при зміні ринкового

середовища. Сума перерахованих вище капіталів становить капітал акціонерного товариства.

Однак, в оцінці капіталу акціонерного товариства, необхідним є також визначення ступеня його використання і резервів росту. Ці показники можна розрахувати за допомогою коефіцієнту використання капіталу акціонерного товариства, який знаходиться, як відношення реальних фінансових коштів акціонерного товариства до капіталу акціонерного товариства; резерву використання капіталу акціонерного товариства – різниця між 100 і коефіцієнтом використання капіталу акціонерного товариства.

Найбільш достовірно потенційні фінансові можливості акціонерного товариства характеризує капітал, який включає власний капітал, залучений капітал і позиковий капітал. Джерелами власного капіталу є чистий прибуток і амортизаційні відрахування. Про акціонерне товариство, що використовує лише власний капітал, можна стверджувати: воно має найвищу фінансову стійкість. Однак у сучасних умовах для більш ефективного функціонування виняткове значення мають додаткові джерела фінансування. Так, джерелами залученого капіталу виступає додаткова емісія акцій (внутрішнє залучення) і облігацій (зовнішнє залучення), а позиковий капітал – це різноманітні позики та кредити.

Процес формування залучення акціонерним товариством позикових коштів здійснюється в такій послідовності. Аналізуються залучені позикові кошти у попередньому періоді. На думку І.О. Бланка «метою такого аналізу є виявлення обсягу, складу і форм залучення позикових коштів акціонерного товариства, а також оцінка ефективності їх використання» [17, с. 293]. Вивчається динаміка загального обсягу залучення позикових коштів за досліджуваний період. Темпи цієї динаміки співставляються з темпами приросту суми власних фінансових ресурсів, обсягів операційної та інвестиційної діяльності, загальної суми активів підприємства. Виявляються основні форми залучення позикових коштів: фінансових кредитів, товарного кредиту і внутрішньої кредиторської заборгованості в загальній сумі позикових коштів, які використовуються

акціонерним товариством. Встановлюють співвідношення обсягів позикових коштів, за періодом їх використання. Вивчається динаміка співвідношення коротко- і довгострокових позикових коштів і їх відповідність обсягу оборотних та позаоборотних активів, склад конкретних кредиторів акціонерного товариства, умови надання ними різних форм фінансового і товарного (комерційного) кредитів, ефективність використання позикових коштів у цілому та окремих їх форм в акціонерному товаристві. Для цього використовуються показники оборотності й рентабельності позикового капіталу. Перша група цих показників зіставляється у процесі аналізу з середнім періодом обороту власного капіталу .

Результати проведеного аналізу служать основою оцінки доцільності використання позикових коштів на підприємстві у визначених обсягах і формах. Дані кошти залучаються акціонерним товариством на виключно цільовій основі, що є однією з умов їх подальшого ефективного використання в майбутньому. Визначається граничний обсяг залучення позикових коштів. Розраховується ефект фінансового левериджу. Значення повинно бути максимальним. Витримується достатня фінансова стійкість акціонерного товариства.

Оцінюється вартість банківського кредиту на основі процентної ставки.

Вартість позикового капіталу у формі банківського кредиту визначається як відношення ставки відсотка за банківський кредит зменшеного на ставку податку на прибуток до різниці одиниці і рівня витрат позичальника по залученню банківського кредиту в його сумі. Така оцінка служить основою для залучення позикових коштів.

Розраховується кредитоспроможність позичальника, що оцінюється за допомогою наступних фінансових коефіцієнтів: абсолютної ліквідності, як відношення суми грошових коштів на розрахункових, валютних і спеціальних рахунках у банках, а також у касі і короткострокових фінансових вкладень до короткострокових зобов'язань; поточної ліквідності, як відношення суми грошових коштів на розрахункових, валютних і спеціальних рахунках у банках,

а також у касі, короткострокових фінансових вкладень і дебіторської заборгованості до короткострокових зобов'язань; загальної ліквідності, як відношення суми грошових коштів на розрахункових, валютних і спеціальних рахунках у банках, а також у касі, короткострокових фінансових вкладень, дебіторської заборгованості і запасів до короткострокових зобов'язань; фінансової незалежності, як відношення власного капіталу до валюти балансу.

Оцінюється ефективність використання залучених кредитів. Для оцінки ефективності використання позикових коштів використовується система аналітичних показників, найважливішими з яких є: коефіцієнт фінансової напруженості, відношення позикових коштів до валюти балансу, що показує частку позикових коштів у валюті балансу позичальника. Рекомендоване значення показника не більше 0,5 (50 %); коефіцієнт співвідношення між довгостроковим і короткостроковим позиковим капіталом. Даний показник індивідуальний для кожного позичальника; коефіцієнт залучення коштів, відношення короткострокових позикових коштів до оборотних активів. Даний коефіцієнт відображає ступінь фінансової незалежності акціонерного товариства від позикових коштів: чим нижче рівень цього коефіцієнта, тим вища кредитоспроможність акціонерного товариства.

Більш приватним параметром є коефіцієнт залучення коштів у частині покриття запасів, як відношення короткострокових позикових коштів до запасів. Частка власних оборотних коштів у покритті запасів повинна бути не менше 50 %, - інші 50 % відшкодовуються короткостроковими кредитами банків і кредиторською заборгованістю по товарних операціях. Власні оборотні кошти визначають різницю між оборотними активами та короткостроковими зобов'язаннями по пасиву балансу; узагальнений коефіцієнт фінансової стійкості визначається як відношення суми власного капіталу і довгострокових зобов'язань до активів. Даний коефіцієнт характеризує ту частину активу балансу, що покривається за рахунок найстійкіших джерел. Рекомендоване значення коефіцієнта 0,7 – 0,8 (70–80 %). На ліквідність позичальника значно

впливає термін надання кредиту. Середній період надання кредиту може бути встановлений як відношення середнього залишку заборгованості і терміну періоду до виручки від продажу товарів.

Оцінюється своєчасність розрахунків за отримані кредити. Платежі щодо обслуговування кредитів включаються в платіжний календар і контролюються в процесі моніторингу поточної фінансової діяльності.

Фінансова політика позикових коштів – це частина загальної фінансової стратегії, що полягає у забезпеченні найбільш ефективних форм і умов залучення позикового капіталу з різних джерел відповідно до потреб розвитку акціонерного товариства.

Визначення величини капіталу акціонерного товариства дасть можливість достовірно розрахувати фінансові можливості акціонерного товариства і надасть змогу для прийняття ефективних рішень в галузі формування та використання інвестиційного й інноваційного капіталу акціонерного товариства.

Проте розгляд основних форм існування власного капіталу юридичної особи не дає нам відповіді на питання про роль і місце акціонерного капіталу у фінансових відносинах господарюючого суб'єкта, створеного у формі акціонерного товариства. У зв'язку з чим потрібно більш детально зупинитися на тому, що для цілей справжнього дослідження автор розуміє під поняттям «акціонерний капітал».

Аналіз публікацій, присвячених структурі володіння акціями у акціонерному товаристві, показує, що ряд дослідників, що займаються даною проблемою, наприклад, В. Кудряшов, ототожнюють в теорії статутний (зареєстрований) капітал товариства, створеного в акціонерній формі, і акціонерний капітал [18, с. 47–48]. І. Бланк, розглядаючи структуру власного капіталу підприємства, «зрівняв» власний, статутний (зареєстрований) і акціонерний капітал [11, с. 43]. Ми вважаємо, що така позиція є не зовсім вірною, що ми і спробуємо довести.

Абстрагуючись від економічної сторони даного питання, розглянемо правову сутність понять «статутний (zareєстрований) капітал господарюючого суб'єкта» і «акціонерний капітал».

Перш за все, слід зазначити, що акціонерне товариство – господарське товариство, статутний (zareєстрований) капітал якого поділено на визначену кількість акцій однакової номінальної вартості, корпоративні права за якими посвідчуються акціями.

Сплачений статутний (zareєстрований) капітал визначає мінімальний розмір майна товариства, що гарантує інтереси його кредиторів, з чого витікає, що статутний (zareєстрований) капітал (в грошовому виразі) переходить у власність акціонерного товариства від осіб, що його сформували.

Таким чином, окремі власники індивідуальних капіталів втрачають права на майно (грошові кошти), передане в статутний (zareєстрований) капітал акціонерного товариства, разом з тим останнє придбаває права на це майно, яке виражене певною величиною статутного (zareєстрованого) капіталу. Замість переданого в статутний (zareєстрований) капітал майна (індивідуальних капіталів) акціонери одержують акції, що є власністю акціонерів товариства і відображають частку участі конкретної особи в діяльності господарюючого суб'єкта. В загальному вигляді – акціонерне товариство стає правовласником майнових внесків акціонерів або реального капіталу, а акціонери придбавають право власності на акції, що відображають частку участі і є фіктивним капіталом для своїх власників.

Капітал, що привертається господарюючим суб'єктом для здійснення діяльності у загальному вигляді, характеризується не тільки своєю багатоаспектною економічною сутністю, але і різноманіттям обліків, в яких він виступає. Капітал господарюючого суб'єкта може структуруватися по різних критеріях, тобто бути з одного боку власним або позиковим, основним і оборотним і т. ін. Але все це відноситься до структури одного і того ж капіталу,

тому так звані його «різновиди» тісно пов'язані між собою і представляють єдиний капітал господарюючого суб'єкта, що є його власністю.

З правової точки зору очевидно, що індивідуальні внески засновників (акціонерів), передані в оплату статутного (зареєстрованого) капіталу акціонерного товариства, переходять в його власність, але в іншій формі, зі всіма наслідками (правом володіння, користування, розпорядження даним майном).

Сукупність же акцій, випущених акціонерним товариством, розподілених серед його засновників, акціонерів і обертаються на фондовому ринку, не є власністю акціонерного товариства (за винятком акцій викуплених і набутих акціонерним товариством), у зв'язку з чим не може бути яким-небудь різновидом капіталу, що належить акціонерному товариству на правах власності, тобто не може бути капіталом господарюючого суб'єкта.

Внески в статутний (зареєстрований) капітал, що централізуються в акціонерному товаристві, використовується на придбання тих або інших, перш за все майнових, активів для здійснення господарської діяльності. З цієї позиції акціонерне товариство представляє собою майновий комплекс, тобто сукупність основних і оборотних активів (будівель, споруд, машин, устаткування і т. ін.), робочої сили, майнових прав, зайнятих безпосередньо у відповідній наочній діяльності, і дозволяє здійснювати цю діяльність з метою одержання прибутку. «В цій якості саме акціонерне товариство є реальний капітал, або матеріальна основа пакету акцій даного товариства».

Таким чином, особливість статутного (зареєстрованого) капіталу господарюючого суб'єкта, створеного у формі акціонерного товариства, полягає в тому, що його капітал, сформований за рахунок внесків засновників (акціонерів) існує в подвійній формі:

- статутний (зареєстрований) капітал, що належить юридичній особі на правах власності (реальний, власний капітал), і авансований в різні види його активів у разі оплати статутного (зареєстрованого) капіталу грошовими

коштами, або становить певне майно, необхідне для здійснення господарської діяльності;

- капітал, що належить засновникам (акціонерам) акціонерного товариства і який обертається на фондовому ринку у формі акцій (фіктивний капітал).

Право на отримання частини прибутку у вигляді дивіденду перетворює акцію на капітал, але вже в іншій формі – формі нематеріального активу, що існує на ринку у власності акціонерів, а не в самому акціонерному товаристві. Таким чином, підпадаючи під загальноприйняту характеристику капіталу (капітал є джерело доходу), сукупний капітал, що належить акціонерам у формі акцій, є особлива форма капіталу – акціонерний капітал.

«Розподіл статутного (зареєстрованого) капіталу на акції не потрібно розуміти як те, що статутний капітал складається з якого-небудь числа акцій (по натуральній формі). Статутний капітал – це не акції акціонерного товариства». Вважаємо, що принципово різна з юридичної точки зору правова приналежність статутного (зареєстрованого) капіталу господарюючого суб'єкта і акціонерного капіталу не дозволяє говорити про еквівалентність даних понять. Статутний (зареєстрований) капітал по вартості – це певна грошова сума, а за формою – грошові кошти або інші активи, що мають грошову оцінку. Сукупність же акцій (звичайних і привілейованих), що складають статутний (зареєстрований) капітал господарюючого суб'єкта, одержує ринкове буття у формі акціонерного капіталу на фондовому ринку. Акціонерне товариство – це організація учасників ринку, капітали яких у формі акцій існують разом із статутним (зареєстрованим) капіталом самого акціонерного товариства, що належить йому на правах власності. Іншими словами, в якості акцій, що обертаються на ринку, статутний (зареєстрований) капітал акціонерного товариства перетвориться в акціонерний капітал, що належить окремим акціонерам. Акція – це лише форма існування внеску акціонера, і сукупність акцій, що належать вже не акціонерному товариству, а його акціонерам.

Об'єднаний в акціонерному товаристві і сплачений статутний (зареєстрований) капітал в ньому існує як частина власного капіталу, зовні акціонерного товариства цей же капітал існує як сукупність акцій, що належить окремим акціонерам. Ми вважаємо, що, в результаті, об'єднаний за рахунок внесків акціонерів капітал акціонерного товариства роздвоюється, або одночасно існує в двох формах:

- 1) в самому акціонерному товаристві у вигляді статутного (зареєстрованого) капіталу як складової частини його власного капіталу;
- 2) зовні акціонерного товариства, на фондовому ринку, як капітал, що належить окремим акціонерам у формі акцій, або акціонерний капітал.

Таким чином, ми вважаємо, що два поняття вимагають чіткого розділення: «акціонерний капітал» і «статутний (зареєстрований) капітал акціонерного товариства»

Розглядаючи поняття «акціонерний капітал», необхідно нагадати, що акціонерне товариство – це комерційна організація, статутний (зареєстрований) капітал якої розділений на певне число акцій (звичайних і привілейованих), що засвідчують обов'язкові права акціонерів по відношенню до товариства. Превалюючим в даному випадку є право на участь в управлінні діяльністю акціонерного товариства через частку участі в його акціонерному капіталі.

Виходячи із загального визначення акції, акція – емісійний цінний папір, що закріплює:

- право власника на отримання частини прибутку у вигляді дивіденду;
- право на участь в управлінні акціонерним товариством;
- право на частину майна акціонерного товариства, що залишається після його ліквідації.

Це узагальнене поняття «акції», що емітується акціонерним товариством, повною мірою відноситься лише до звичайних акцій. Разом з тим, для власників привілейованих акцій існує деякий обмежений набір прав:

- право на отримання фіксованого доходу у вигляді дивіденду;

- право на першочергове отримання (в порівнянні з власниками звичайних акцій) частки майна після ліквідації (ліквідаційної вартості).

Таким чином, економічна і правова природа привілейованих акцій, дозволяє нам говорити про їх винятковість у ряді традиційних пайових інструментів, по суті, цей цінний папір – гібрид, який володіє характеристиками швидше за борговий папір, ніж акції. Привілейовані акції хоча й є одним з видів пайових інструментів, проте не формують склад власного капіталу. Вони представляють собою самостійний (і відмінний від інших видів акцій) вид пайового цінного паперу акціонерного товариства. Підтвердженням такої позиції є визначення акціонерного капіталу, відзначене Гітманом Л.Дж. і Джоном М.Л. у підручнику «Основи інвестування», згідно якого «звичайні акції є формою власного акціонерного капіталу, при цьому вони є свідченням позиції власників в компанії» [19, с. 267].

Як відомо, принципова відмінність пайових (акцій) і боргових (облігацій) цінних паперів полягає в правах, що надаються, ними. Іншими словами, в наявності (акція) або відсутності (облігація) права на управління діяльністю суб'єкта господарювання. Тому, ухвалюючи рішення про придбання акцій, потенційний інвестор (або дійсний акціонер акціонерного товариства) в більшості випадків розглядає можливість участі в управлінні справами акціонерного товариства через володіння звичайними акціями. Утримувачі звичайних акцій є реальними власниками акціонерного товариства, саме тому, що привілейовані акції не надають право на управління діяльністю акціонерного товариства.

Таким чином, ми вважаємо, що поняття «акціонерний капітал» можна розглядати в широкому і вузькому значенні. Як було відзначено раніше, зовні акціонерного товариства, на фондовому ринку, капітал, що належить окремим акціонерам у формі акцій, існує як акціонерний капітал. Оскільки привілейована акція формально є пайовим цінним папером, то при розширеному тлумаченні поняття «акціонерний капітал» даний фінансовий інструмент можна розглядати

як його складову частину. Якщо розглядати акціонерний капітал через призму участі в управлінні справами акціонерного товариства, то повний набір таких прав наданий лише власникам звичайних акцій через участь в акціонерному капіталі.

Таким чином, ми вважаємо, що між статутним (zareєстрованим) капіталом, що належить юридичній особі, і акціонерним капіталом, що є власністю засновників, акціонерів, інвесторів, існує принципова, на наш погляд, різниця – як якісна, так і кількісна:

До якісних відмінностей статутного (zareєстрованого) капіталу господарюючого суб'єкта і акціонерного капіталу відноситься наступне:

- статутний (zareєстрований) капітал акціонерного товариства і акціонерний капітал мають різну правову приналежність.

Статутний (zareєстрований) капітал є його власністю, частиною власного капіталу зі всіма правами (право володіння, користування, розпорядження):

- статутний (zareєстрований) капітал – власність однієї юридичної особи, він хоча й розділений на акції, але реально існує як єдине ціле;

- статутний (zareєстрований) капітал господарюючого суб'єкта виступає результатом централізації індивідуальних капіталів акціонерів в тому значенні, що його сума в грошовому виразі (у разі оплати статутного (zareєстрованого) капіталу грошовими коштами) призначена для авансування в різні види активів акціонерного товариства для здійснення господарської діяльності;

- статутний (zareєстрований) капітал не підлягає відчуженню його власником, бо в такому разі останній перестає бути юридичною особою.

Акціонерний капітал у формі акцій, на правах власності належить його акціонерам: акціонерний капітал складає портфель акцій, але останні належать численним власникам, вони абстрактно представляють собою єдиний капітал лише з урахуванням того, що випущені одним акціонерним товариством; акціонерний капітал є результатом децентралізації капіталу акціонерного товариства, оскільки на фондовому ринку існує (обертається) у

вигляді окремих ринкових активів (акцій); акціонерний капітал у формі акцій може вільно обертатися на ринку.

Ми вважаємо, що кількісна відмінність статутного (zareєстрованого) і акціонерного капіталу полягає в тому, що по вартості вони нерівні. Загальна ринкова вартість акцій (капіталізація акціонерного товариства) не співпадає з розміром сплаченого статутного (zareєстрованого) капіталу, величина якого номінальна і відображена в статуті. Кількісно сплачений статутний (zareєстрований) капітал відображає добуток числа акцій на номінальну вартість однієї розміщеної акції, акціонерний капітал (в широкому значенні) — добуток того ж числа акцій на ринкову вартість.

В загальному вигляді основні характеристики статутного (zareєстрованого) капіталу господарюючого суб'єкта і акціонерного капіталу представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні сутнісні характеристики статутного (zareєстрованого) капіталу акціонерного товариства і акціонерного капіталу

Статутний (zareєстрований) капітал	Акціонерний капітал
Статутний (zareєстрований) капітал належить акціонерному товариству, є сукупний капітал і власником майна.	Акціонерний капітал - належить різним акціонерам акціонерного товариства, сукупність окремих акцій..
Статутний (zareєстрований) капітал - власність однієї юридичної особи.	Акціонерний капітал складає портфель його акцій, які належать численним власникам.
Статутний (zareєстрований) капітал виступає результатом централізації індивідуальних капіталів акціонерів з метою авансування в різні види активів акціонерного товариства.	Акціонерний капітал є результатом децентралізації в тому значенні, що на фондовому ринку обертається певна кількість розрізнених акцій.
Статутний (zareєстрований) капітал не підлягає відчуженню його власником (юридичною особою).	Акціонерний капітал може вільно відчужуватись власниками.
У кількісному виразі розмір статутного (zareєстрованого) капіталу є його номінальна вартість, відображена в статуті (без урахування оголошених акцій).	У кількісному виразі вартість акціонерного капіталу - його ринкова вартість.

Джерело: складено автором

Таким чином, ми вважаємо, що акціонерний капітал в широкому значенні є сукупність акцій (звичайних і привілейованих):

- а) емітованих акціонерним товариством;
- б) набутих (сплачених) засновниками (акціонерами, інвесторами);
- в) що належать їм на правах власності.

В більш вузькому значенні, з позиції участі в управлінні діяльністю акціонерного товариства, ураховуючи обмежений набір прав, що надаються власникам привілейованих акцій, акціонерний капітал, на наш погляд, характеризується як сукупність акцій:

- а) емітованих акціонерним товариством;
- б) набутих (сплачених) засновниками (акціонерами, інвесторами);
- в) що належать їм на правах власності;
- г) є свідченням позиції власників акціонерного товариства (акціонерів).

Акція є капіталом для свого власника за рахунок здатності приносити дохід у формі дивіденду або отримання прибутку в результаті реалізації цінного паперу (зміни курсової вартості). Цінні папери акціонерних товариств, зокрема, випущеними ними акції, є лише механізмом контролю за діяльністю акціонерного товариства і вже через механізми здійснення контролю акції дозволяють контролювати фінансові відносини і діяльність господарюючого суб'єкта в цілому.

В рамках такого підходу ми пропонуємо використовувати в цілях подальшого аналізу визначення акціонерного капіталу, дане в більш вузькому тлумаченні. Необхідно також відзначити, що помилковий, на наш погляд, підхід, відповідно до якого йде ототожнення статутного (зареєстрованого) капіталу акціонерного товариства і акціонерного капіталу.

Вважаємо, таким чином, що використання змішення двох понять – статутний (зареєстрований) капітал господарюючого суб'єкта і акціонерний капітал – є невірним у зв'язку з різною економічною і правовою природою даних понять, існуванням якісних і кількісних відмінностей.

Необхідно нагадати, що однією з цілей дослідження є вивчення взаємозв'язку акціонерного капіталу на фінансові відносини господарюючого суб'єкта. Ми вважаємо, що характер даного зв'язку потрібно розглядати з наступних позицій:

1. З позиції участі акціонерного капіталу у формуванні власного капіталу суб'єкта господарювання (економічна сторона питання).
2. З позиції участі в управлінні всією фінансово–господарською діяльністю акціонерного товариства через участь власників в акціонерному капіталі (юридична сторона питання).

Раніше відзначено, що основу формування стартового капіталу акціонерного товариства складає власний капітал його засновників. Власний капітал засновників створюваної юридичної особи акумулюється в господарюючому суб'єкті у формі статутного (зареєстрованого) капіталу. Саме на даному етапі статутний (зареєстрований) капітал стає частиною власного капіталу акціонерного товариства, що є фінансовою основою його існування, тобто з категорії «власність засновників» переходить в категорію «власність акціонерного товариства».

Нами виявлено і обґрунтовано, що у сферу фінансових відносин господарюючого суб'єкта потрібно включати відносини між акціонерним товариством і його акціонерами з приводу формування власного капіталу. Такі відносини складаються шляхом трансформації акціонерного капіталу засновників (акціонерів) в статутний (зареєстрований) капітал юридичної особи, що є частиною його власного капіталу. Таким чином, акціонерний капітал напряду бере участь в процесі формування власного капіталу, як на стадії первинного (при установі), так і на етапі подальшого його формування (за рахунок додаткового випуску акцій).

Мотивованим аргументом на користь ухвалення рішення про придбання привілейованих акцій для потенційного інвестора є задекларований акціонерним товариством (часто фіксований) розмір дивіденду. В цьому випадку напряду

вкладення коштів (шляхи формування власного капіталу), отриманих товариством в процесі реалізації акцій даної категорії, в найменшій мірі важливі для їхнього набувача. Ще один вид пайових інструментів, який не входить до складу власного капіталу акціонерного товариства, але, проте, є частиною випущеного капіталу, називається привілейованими акціями (з фіксованим дивідендом). Таким чином, говорити про участь власників привілейованих акцій у формуванні власного капіталу акціонерного товариства можна вельми умовно.

Розглядаючи характер ступеню впливу акціонерного капіталу на фінансові відносини акціонерного товариства з позиції участі в управлінні його діяльністю через участь в акціонерному капіталі, необхідно відзначити, що кожна звичайна акція представляє собою конкретну частку власності, причому ці частки завжди рівні. Кожна акція наділяє свого власника правом рівної участі в управлінні діяльністю акціонерного товариства. Чим більша «частка» акціонерного капіталу, що виражена певною кількістю акцій, що належить конкретному акціонеру, тим більший обсяг прав одержує цей суб'єкт. Акціонерний капітал, фактично втративши одну з основних функцій (бути капіталом і приносити дохід своєму власнику), є більшою мірою лише віддзеркаленням позицій власників по відношенню до господарюючого суб'єкта.

Як показує практика, акція – залежно від величини пакету – у ряді випадків є лише інструментом контролю за діяльністю акціонерного товариства, і, як наслідок, за підсумками його діяльності. Структура акціонерного капіталу, під якою потрібно розуміти кількісний (або процентний) розподіл голосуючих акцій серед його власників, зумовлює розподіл влади в акціонерному товаристві, і, опосередковано, через процедуру ухвалення рішень на раді директорів, загальних зборах акціонерів впливає на характер фінансових відносин і діяльність акціонерного товариства в цілому.

Якщо в умовах розвинених фінансових ринків інвестор, який вкладає гроші в акції, розраховує, перш за все на отримання доходу у вигляді дивіденду або курсової різниці, то на сучасному етапі розвитку української економіки

акціонер, що вклав кошти в акції господарюючого суб'єкта переслідує, єдину мету: здійснювати максимальний контроль за діяльністю господарюючого суб'єкта через керівні органи виконавчої влади і раду директорів. Тому даний аспект не можна не приймати до уваги.

Таким чином, розглядаючи характер зв'язку акціонерного капіталу з фінансами акціонерного товариства з позиції участі в управлінні його діяльністю через участь власників в акціонерному капіталі, слід зазначити, що, будучи віддзеркаленням позицій власників по відношенню до діяльності акціонерного товариства, акціонерний капітал – а саме його структура (кількісний розподіл голосуючих акцій серед власників), зрештою робить безпосередній вплив на всю систему фінансових відносин суб'єкта господарювання, і як наслідок, на показники, що характеризують його діяльність, що частково підтверджується даними, отриманими в рамках дослідження.

Акціонерний капітал потрібно розглядати як певний механізм контролю за всією системою економічних відносин, що складаються як всередині акціонерного товариства, так і його відносин з іншими суб'єктами господарювання. Різні категорії власників, представлених в акціонерному капіталі акціонерного товариства, які залежать від розміру пакету голосуючих акцій, володіють правом впливати на рішення, що приймаються акціонерним товариством як самостійною юридичною особою, причому зрештою ці рішення можуть як позитивно, так і негативно позначатися на результатах діяльності акціонерного товариства. Права власності, що виражені в нашому випадку певною часткою звичайних акцій в структурі акціонерного капіталу, грають одну з найважливіших ролей в економічних системах, виступаючи регулятором економічної діяльності і визначаючи права і обов'язки економічних суб'єктів.

Література

1. Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т.1/ Редкол.: ...С.В.Мочерний (відп.ред.) та ін. К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 864 с.

2. Der Brockhaus Universallexikon in 20 Bänden. 8868 Seiten. Leipzig 2007 (Sonderausgabe für die Verlagsgruppe Weltbild Augsburg).
3. Економічна теорія – політекономічний контекст: навчальний посібник / П.М. Макаренко, Л.Ю. Мельник, А.П. Макаренко, Л.Л.Мельник. 2-ге вид., доопрац. і допов. Полтава РВВ ПДАА, 2010. 211 с.
4. Smith, Adam (1776). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Vol. 1 (1 ed.). London: W. Strahan.
5. Ricardo, David (1817), On the Principles of Political Economy and Taxation (1 ed.), London: John Murray.
6. Маркс К. Критика політичної економії. Т.1 Кн. 1. Процес продукції капіталу / К. Маркс, Упоряд. Ф. Энгельс. Х.: Партвидав «Пролетар», 1933. 844 с.
7. Суярова О.О. Узагальнення існуючого досвіду класифікації капіталу. *Вісник Сум ДУ. Серія Економіка*, № 2. 2009. С. 211–219.
8. Economics: Principles, problems and policies / C. R. McConnell, S. L. Brue. New York, 1990.
9. Samuelson, Paul (1989). Economics. McGraw Hill. p. 837.
10. Бухгалтерський словник / [ред.-упоряд. проф. Бутинця Ф.Ф.]. Житомир: ПП «Рута», 2001. 224 с.
11. Пересада А.А. Інвестиційний процес в Україні: монографія. К., «Видавництво Лібра» ТОВ, 1998. 392 с.
12. Фінансовий менеджмент: навчальний посібник / за ред. проф. Г.Г. Кірейцева. Київ: ЦУЛ, 2002. 496 с.
13. Слав'юк Р.А. Фінанси підприємств: навч.посібник. Київ: ЦУЛ, 2002. 460 с.
14. Закон України «Про акціонерні товариства». *Урядовий кур'єр*. 2008. № 202.
15. Методика оцінки майна. Затверджена постановою КМУ № 1891 від 10.12.2003 р. Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua

16. Кудряшов В.П. Фінанси: навчальний посібник. Херсон: Олді-плюс, 2002. 352 с.
17. Gitman L.J., Joehnk M.D., Smart S.B. Fundamentals of Investing. Pearson, 2016. 688 p.

Сергій ШКОЛЯР

Ірина БАБЕНКО

Леся ПЕТРЕНКО

<https://doi.org/10.33989/pnp.716.c3181>

МАРКЕТИНГ В ОСВІТІ: ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. У статті розглядаються актуальні питання толерантності як прояву іміджу сучасного фахівця в освіті. Досліджено ключові аспекти іміджу, його складові та вплив на конкурентоспроможність освітніх установ. Показано, що імідж фахівця в освіті являє собою комплексне уявлення про його професійні та особистісні якості, що формується у свідомості цільової аудиторії. Він включає такі складові: професійна компетентність (знання, навички, досвід), особистісні якості (комунікабельність, емпатія, відповідальність), візуальний імідж (зовнішній вигляд, стиль, манера поведінки), репутація (відгуки, рекомендації, публікації) та ін. Запропоновано модель систематизації проявів іміджу, що враховує специфіку освітньої галузі, зокрема закладів вищої освіти. Для формування позитивного іміджу фахівця в освіті описані різноманітні маркетингові інструменти. У рамках формування та систематизації проявів іміджу сучасного фахівця дані загальні характеристики толерантності, які розглядаються з урахуванням різних підходів. Проаналізовані головні принципи виховання та формування толерантності у майбутніх фахівців.

Ключові слова: толерантність, маркетинг, імідж, фахівець, компетентність, репутація, освіта.

В умовах зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг імідж фахівця стає ключовим фактором успіху [9, 10]. Маркетинг в освіті, використовуючи сучасні методи та інструменти, дозволяє ефективно формувати та просувати позитивний імідж, що сприяє залученню студентів, партнерів та інвесторів [6].

Доцільність формування іміджу керівника на засадах толерантності пов'язана з тим, що в сучасних суспільно-політичних та соціально-економічних умовах імідж забезпечує конкурентоспроможність організації та менеджера зокрема, забезпечує соціальну перцепцію із суб'єктами впливу в процесі професійної діяльності; сприяє самовдосконаленню та саморозвитку, зменшує прояви конформізму у колективі. Імідж менеджера необхідно формувати з урахуванням особливостей його діяльності, враховуючи при цьому, що кожен керівник є «обличчям» закладу освіти, бо саме через його образ у суспільства формується уявлення про організацію, яку він представляє.

Формуючи теоретичні засади, зазначимо, що імідж фахівця в освіті являє собою комплексне уявлення про його професійні та особистісні якості, що формується у свідомості цільової аудиторії. Він включає такі складові: професійна компетентність (знання, навички, досвід), особистісні якості (комунікабельність, емпатія, відповідальність), візуальний імідж (зовнішній вигляд, стиль, манера поведінки), репутація (відгуки, рекомендації, публікації) та ін. Вважається, що для формування позитивного іміджу фахівця в освіті використовуються різноманітні маркетингові інструменти (рис. 1):

- персональний брендинг: створення унікального образу фахівця, що підкреслює його сильні сторони;
- контент-маркетинг: публікація статей, блогів, відео, що демонструють експертність та професіоналізм;
- соціальні мережі: активна участь у професійних спільнотах, публікація корисного контенту, взаємодія з аудиторією;
- публічні виступи: участь у конференціях, семінарах, вебінарах, що підвищують впізнаваність та авторитет;
- відгуки та рекомендації: збір та публікація позитивних відгуків від студентів, колег, партнерів.

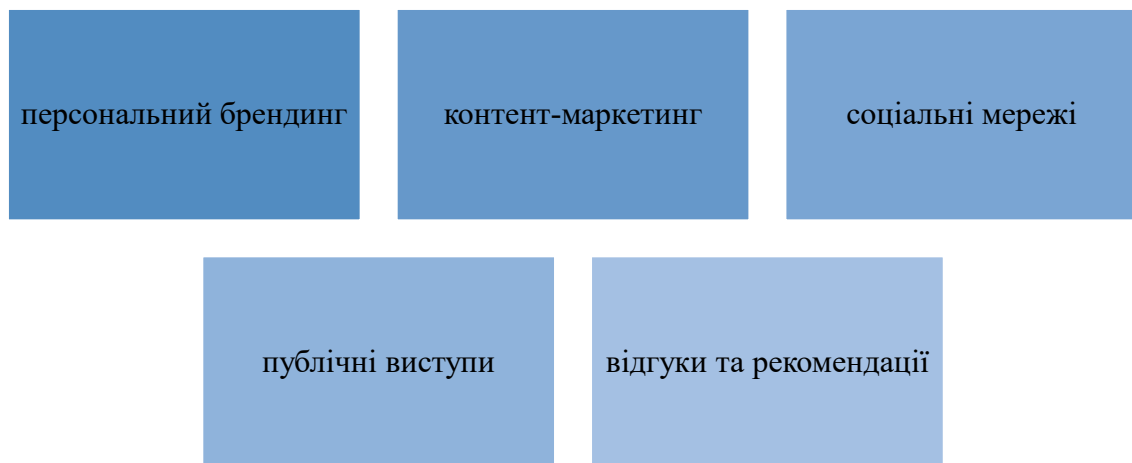


Рис. 1. Маркетингові інструменти

Для ефективного управління іміджем необхідно систематизувати його прояви, при цьому з урахуванням попередніх досліджень [6] пропонується така модель (рис. 2): аналіз цільової аудиторії: визначення потреб та очікувань студентів, роботодавців, партнерів; визначення ключових складових іміджу: вибір пріоритетних якостей, що відповідають вимогам ринку; розробка стратегії формування іміджу: вибір маркетингових інструментів, планування активностей; моніторинг та оцінка результатів: аналіз ефективності маркетингових заходів, коригування стратегії.



Рис. 2. Модель управління іміджем

Як нами зазначалося, що маркетинг в освіті відіграє важливу роль у формуванні та просуванні позитивного іміджу сучасного фахівця. Систематичний підхід до управління іміджем, використання ефективних маркетингових інструментів та постійний моніторинг результатів дозволяють підвищити конкурентоспроможність освітніх установ та залучити кращих фахівців. Аспекти ж формування та систематизації проявів іміджу сучасного фахівця зумовлені низкою факторів, які відображають сучасні тенденції в освітній галузі:

- зростання конкуренції: ринок освітніх послуг стає все більш конкурентним, і імідж фахівця відіграє вирішальну роль у залученні студентів, партнерів та інвесторів; освітні установи прагнуть виділитися серед конкурентів, і формування позитивного іміджу викладачів та інших фахівців є ключовим інструментом для цього;
- цифровізація освіти: розвиток інформаційних технологій та соціальних мереж змінює способи комунікації та взаємодії в освітньому середовищі; формування іміджу в онлайн-просторі стає важливим аспектом маркетингової стратегії освітніх установ;
- зміна вимог до фахівців: сучасний ринок праці вимагає від фахівців не лише професійних знань, але й розвинених комунікативних та лідерських якостей; формування іміджу, що відображає ці якості, стає необхідним для успішної кар'єри в освіті;
- підвищення ролі персонального брендингу: персональний брендинг стає важливим інструментом для фахівців, які прагнуть підвищити свою впізнаваність та авторитет; маркетингові інструменти дозволяють ефективно формувати та просувати персональний бренд фахівця в освіті;
- необхідність формування довіри: в умовах великого потоку інформації, формування довіри до фахівця є надзвичайно важливим; позитивний імідж, сформований за допомогою маркетингових

інструментів, сприяє встановленню довіри з боку студентів, колег, та партнерів.

Сучасний освітній маркетинг має практичне значення для підвищення конкурентоспроможності освітніх установ та успішної кар'єри фахівців в освітній галузі, крім того передбачає розкриття вербальних і не вербальних проявів його іміджу, які можуть бути представлені в табл.1.

Таблиця 1

Вербальні та невербальні прояви іміджу фахівця в освіті

Категорія	Вербальні прояви	Невербальні прояви
Мова та спілкування	Грамотність, чіткість, ясність висловлювань. Використання професійної термінології. Вміння слухати та вести діалог. Адаптація стилю спілкування до аудиторії.	Тон голосу, тембр, гучність. Паузи, інтонація. Вираз обличчя під час розмови. Зоровий контакт.
Публічні виступи	Чітка та переконлива презентація. Вміння відповідати на запитання. Використання візуальних матеріалів. Контроль темпу та тону голосу.	Постава, жести, міміка. Рухи тіла, зоровий контакт з аудиторією. Використання простору.
Письмова комунікація	Грамотність та стиль написання. Ясність та лаконічність викладу думок. Використання електронної пошти, соціальних мереж.	Оформлення документів, електронних листів. Використання візуальних елементів в онлайн-комунікації.
Переговори	Вміння аргументовано викладати свою позицію. Вміння слухати та розуміти співрозмовника. Вміння знаходити компромісні рішення.	Жести, міміка, поза. Контроль емоцій. Вміння підтримувати комфортну дистанцію.
Зовнішній вигляд	-	Охайність, доглянутість. Відповідність одягу професійному стилю. Постава, хода.
Проксеміка	-	Вміння підтримувати комфортну дистанцію. Використання простору для створення атмосфери довіри.
Кінесика	-	Рухи тіла, жести.
Хронеміка	-	Пунктуальність. Вміння правильно розподіляти час.

У контексті формування та систематизації проявів іміджу сучасного фахівця розглянемо поняття «сила» та «перевага», як впливових факторів у формуванні успішного фахівця в освітній галузі. Розглянемо їх.

Сила в контексті іміджу:

- професійна компетентність: сила проявляється через глибокі знання, досвід та експертизу в своїй галузі; це демонструється через наукові публікації, участь у конференціях, проведення майстер-класів; компетентність створює імідж авторитетного та надійного фахівця;
- лідерські якості: сила проявляється через здатність керувати, надихати та приймати рішення; це демонструється через чітке бачення, стратегічне мислення та вміння вести за собою; лідерські якості створюють імідж впливового та перспективного фахівця;
- впевненість: сила проявляється через впевненість у своїх силах та можливостях; це демонструється через чітку та переконливу комунікацію, вміння відстоювати свою позицію; впевненість створює імідж сильного та рішучого фахівця.

Переважа в контексті іміджу:

- якість освіти: перевага проявляється через високу якість освітніх програм та послуг; це демонструється через сучасні методи навчання, кваліфікованих викладачів та відмінну матеріально-технічну базу; якість освіти створює імідж престижного та конкурентоспроможного фахівця;
- інновації: перевага проявляється через впровадження інноваційних технологій та підходів в освітній процес; це демонструється через використання онлайн-платформ, віртуальної реальності, штучного інтелекту; інновації створюють імідж прогресивного та сучасного фахівця;
- результати: перевага проявляється через конкретні результати, такі як високі показники успішності студентів, успішна кар'єра випускників;

це демонструється через публікацію статистики, відгуки студентів та роботодавців; результати створюють імідж ефективного та результативного фахівця.

Аналізуючи їх вплив на імідж, то слід зазначити, що сила та перевага, продемонстровані належним чином, сприяють формуванню позитивного іміджу фахівця в освітній галузі, вони підвищують авторитет, довіру та повагу з боку учасників освітнього процесу, колег та партнерів; роблять фахівця більш конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. При цьому важливо пам'ятати, що сила та перевага повинні демонструватися етично та відповідально, необхідно уникати агресивного маркетингу та нечесної конкуренції. Також важливо будувати відносини з потенційними партнерами на основі довіри та поваги, так як у ринкових відносинах, зокрема, в освітній сфері, репутація відіграє критично важливу роль

У рамках формування та систематизації проявів іміджу сучасного фахівця торкнемося поняття толерантності, загальні характеристики якої наведені в табл.2.

Таблиця 2

Загальні характеристики толерантності

Характеристика	Толерантність
Суть	Здатність і готовність терпіти існування думок, поглядів, поведінки, які відрізняються від власних. Повага до прав і свобод інших.
Основна ціль	Мирне співіснування в різноманітному суспільстві.
Прояви	Слухання, розуміння, відсутність упереджень, вміння знаходити компроміси, відкритість до діалогу.
Мотивація	Розуміння цінності різноманітності, прагнення до гармонійних відносин, усвідомлення рівності всіх людей.
Наслідки	Гармонія, співпраця, мирне співіснування.
Моральні аспекти	Позитивна якість.

Толерантність керівника передбачає повагу та прийняття, розуміння та підтримку суб'єктів управління, а отже є невід'ємною частиною як зовнішнього

так і внутрішнього іміджу організації та особистого іміджу менеджера [1]. У своїй роботі автор спирається на думку, що ключовими конструктами толерантності особистості є: толерантність як протилежність егоїзму та егоцентризму; толерантність як терпимість до оточуючих людей; толерантність як шлях до добра, істини й співчуття; толерантність і норма (почуття міри) як складові частини традиційної культури. Ними проаналізована специфіка особистісного, когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів толерантності [2] як типу соціальних відносин, що передбачає запобігання конфліктам [4, 7].

На основі проведеного аналізу філософських, соціологічних психологічних трактувань та враховуючи неоднозначність поглядів на феномен толерантності, зроблено висновок, що в особистому вимірі толерантність – здатність людини до діалогічної позитивної взаємодії з навколишнім світом та іншими людьми, що зумовлена особистісно-ціннісним ставленням до оточуючих – терпінням, витримкою, готовністю до розуміння і сприйняття їхньої відмінності та самотності на засадах усвідомлення надійності власних позицій (І. Кривошапки, 2015). Розглядаючи аспект толерантності, слід зазначити, що в умовах глобалізації та зростаючої культурної різноманітності толерантність стає ключовою якістю сучасного фахівця в освіті, вона включає наступні складові:

- міжкультурна компетентність: сучасний фахівець в освіті повинен вміти ефективно взаємодіяти з людьми різних культур, національностей та релігій; це передбачає повагу до культурних відмінностей, вміння уникати стереотипів та упереджень, а також здатність адаптуватися до різних культурних контекстів;
- інклюзивність: інклюзивна освіта стає все більш важливою, і фахівець повинен вміти працювати з учнями з різними потребами та здібностями; це передбачає створення безпечного та підтримуючого навчального середовища, де кожен учень відчуває себе цінним та поважним;

- етична комунікація: фахівець повинен використовувати етичні принципи в своїй комунікації, уникаючи дискримінації та образливих висловлювань; це передбачає повагу до думок та переконань інших людей, навіть якщо вони відрізняються від власних.

При цьому, виходячи з вищенаведених таких основних маркетингові інструменти формування іміджу толерантного фахівця як контент-маркетинг, соціальні мережі, публічні виступи, відгуки та рекомендації, важливо також зазначити й персональний брендинг, який проявляється у формуванні іміджу фахівця. Характеризує його як відкритим, толерантним та поважним до інших людей; здатним використовувати візуальні матеріали, які відображають культурну різноманітність. Отже важливість толерантності в освітньому маркетингу проявляється в тому, що вона сприяє створенню позитивного іміджу освітньої установи, залученню студентів з різних культурних середовищ, створенню безпечного та підтримуючого освітнього середовища. В табл.3 відображено вплив сили та переваги на імідж фахівця в освітньому маркетингу з урахуванням толерантності.

Таблиця 3

Характеристики толерантного підходу

Характеристика	Сила та перевага
Прояв сили	Толерантне лідерство: об'єднання різноманітних груп, вміння слухати та поважати різні точки зору.
Прояв переваги	Толерантна компетентність: міжкультурна комунікація, відкритість до різних культур та поглядів.
Прояв впевненості	Толерантна впевненість: спокійне та аргументоване відстоювання позицій, вміння вести діалог.
Вплив на імідж	Позитивний: мудрий, компетентний, сучасний, відкритий, дипломатичний.
Вплив на репутацію	Позитивна репутація: надійність, повага, довіра.
Ключові фактори впливу	Інклюзивність, міжкультурна компетентність, вміння вести діалог, етична поведінка.
Рекомендації	Демонструвати силу та перевагу через професіоналізм, етичну поведінку та повагу до інших.

Формування ж формування іміджу толерантного фахівця повинно передаватися завдяки толерантності викладача закладу вищої освіти. Узагальнення напрацювань учених дозволяє нам розуміти під поняттям «толерантність викладача закладу вищої освіти» спосіб діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами, зорієнтований на визначення меж самоідентифікації на засадах партнерства, співпраці, взаємосприйняття, взаєморозуміння і взаємовимогливості до особистісних проявів та індивідуальних властивостей іншої людини (І. Кривошاپка, 2015). Таким чином, толерантність викладача ЗВО ми розглядаємо як особистісно-професійну якість, невід'ємним складником якої є педагогічна майстерність. У такому розумінні особистість викладача виступає своєрідним провідником толерантності в суспільство, стимулом для магістра - майбутнього фахівця щодо розвитку в себе відповідної якості та опанування механізмів, за допомогою яких вона може бути сформована в маркетинговому процесі освітнього середовища. Саме ж освітнє середовище ЗВО розуміється сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, спрямованих на досягнення єдиної освітньої мети – формування особистості в цілісному освітньому процесі.

У цьому аспекті, на нашу думку, цілком правомірно щодо маркетингової діяльності ЗВО сучасні дослідники виокремлюють такі характеристики як «науково-педагогічне середовище», «культурне середовище», «інформаційно-освітнє середовище», «середовище інтелектуальної власності» [8] тощо. Урахування означеного положення дає нам підстави розглядати освітнє середовище магістратури як цілеспрямовано організовану, керовану, багатofункціональну, відкриту педагогічну систему, в межах якої майбутній фахівець вибудовує індивідуальну траєкторію суб'єктно-професійного становлення, усвідомлює себе як особистісно та соціально (в тому числі професійно) розвинену цілісність.

Теоретичні узагальнення проблеми дали нам підстави розглядати виховання толерантності магістратів як цілісний спеціально організований педагогічний

процес формування педагогічної майстерності їх як комплексу індивідуально-особистісних якостей, професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність педагогічного впливу на особистість фахівця в умовах ринкових відносин надання освітніх послуг. При цьому, формування толерантності майбутнього фахівця в умовах магістратури, що готує новий кадровий ресурс держави, передбачає врахування особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, системного та інших підходів. Проаналізуємо їх.

В основі особистісно орієнтованого підходу, обґрунтованого в працях І. Беха, О. Сухомлинської, І. Якиманської, міститься положення про те, що кожна людина як особистість – це неповторна індивідуальність, самостійний суб'єкт діяльності, виховання та розвитку. Ми погоджуємося з думкою С. Вітвицької про те, що студент ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за своїми законами, властивими його психіці – особливостями сприймання, розуміння, запам'ятовування, становлення волі й характеру, загальних та специфічних здібностей. Отже, на наше переконання, використання особистісно орієнтованого підходу створює умови для реалізації ключового завдання сучасної освіти – розвитку, виховання і навчання особистості, становлення людини як неповторної індивідуальності з притаманними їй високою духовністю, високою емпатійністю, емоційною врівноваженістю, прагненням до самовдосконалення.

Оскільки формування особистості відбувається в діяльності, неможливо розглядати виховання особистості без урахування діяльнісного підходу, розробленого в межах психологічних концепцій Б. Ананьєва, Л. Виготського. Його сутність у тому, що діяльність як форма активності людини одночасно детермінує і регулює формування й розвиток характерологічних і психічних якостей та процесів в особистісному вимірі. Відповідно до цього, навчально-виховну діяльність, до якої залучені магістранти, ми розглядаємо як базис їхнього особистісного становлення, засіб і умову професійної підготовки. На

нашу думку, виховання толерантності майбутнього фахівця має будуватися на основі урахування провідного виду діяльності студентів-магістрантів та змісту професійної освіти відповідно до галузевих стандартів. Він означає включення студентів у такі види діяльності, які, з одного боку, ілюструватимуть їм певні зразки толерантності у загальних та часткових проявах, а з іншого – сприятимуть виробленню у них умінь та навичок побудови ефективної толерантної взаємодії у подальшій професійній діяльності. Становлення толерантної особистості майбутнього фахівця можливе шляхом вироблення в процесі освіти навичок продуктивної взаємодії, соціально-психічної стійкості, соціальної чутливості; завдяки розвитку адекватної самооцінки, почуття власної гідності й поваги до досягнень інших, відпрацьовуванню способів успішної комунікації. Зокрема, як зазначає І. Костікова, саме в такий спосіб магістри під час навчання у ЗВО виступають у позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин і своєї творчості, розвитку.

У свою чергу, такий стан речей вимагає урахування полісуб'єктного (діалогічного) підходу, який ґрунтується на переконанні, що сутність людини значно багатша, більш різноманітна і складна, ніж її діяльність. Полісуб'єктний підхід базується на вірі в позитивний потенціал людини, у її необмежені можливості постійного розвитку й самовдосконалення. Важливо те, що активність людини, її потреби у самовдосконаленні розглядають не ізольовано від соціальної групи – вони розвиваються лише в умовах взаємин з іншими людьми, сформованих за принципом діалогу (В. Ортінський, 2009).

Не менш важливим у процесі виховання толерантності студентів магістратури є компетентнісний підхід (В. Краєвський, О. Овчарук, О. Савченко). Зважаючи на певну розбіжність поглядів щодо трактування понять «компетентність» і «компетенція», звернемося до поглядів В. Краєвського та А. Хуторського. Аналізуючи ці поняття, вчені вкладають у поняття «компетенція» (від лат. «competentia») зміст «коло питань, щодо яких людина добре обізнана»; відповідно, «компетентність» характеризується як поєднання

знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про певну сферу і ефективно діяти в ній. В. Лунячек дійшов висновку, що результатом професійної підготовки студентів (слухачів) в умовах ЗВО є формування компетентності щодо майбутньої професійної діяльності (відповідних знань, розумінь, умінь, цінностей, особистих якостей), які набула та здатна продемонструвати особа після завершення навчання в межах певної спеціальності. Щодо професійної компетентності викладача ЗВО, то Ю. Сорокопуд розглядає її як інтегральну характеристику особистості, що заснована на єдності мотиваційно-ціннісних, когнітивних (знання), афективних (здатність до емоційно-вольової регуляції), конативних (уміння, навички, поведінка) компонентів, а також професійно важливих якостей та здібностей, яка проявляється в рівнях засвоєння викладачем відповідних універсальних та професійних компетенцій. Відповідно, дослідниця виокремила такі провідні компоненти професійної компетенції викладача: мотиваційно-ціннісний; когнітивний (знання); афективний (позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка). Отже, провідною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань у певній галузі та ефективних способів їхнього практичного застосування в професійній діяльності, освітньому маркетингу.

Ми погоджуємося з думкою Л. Кайдалової зі співавторами про те, що професійна компетентність майбутнього фахівця є підвалиною його педагогічної майстерності. У її змісті дослідник виокремлює базові професійні знання (з педагогіки, психології, методики навчання і виховання, змісту навчального предмета та індивідуальних особливостей студента); уміння – спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, зацікавлювати і підтримувати увагу, навички усного мовлення, вміння контролювати власні емоції, настрій та відповідно їх виражати за допомогою

вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування і взаємодії, а також сформованість таких особистісних якостей, як висока моральність, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційна стійкість, витримка, наполегливість, співчуття, терплячість і доброзичливість.

Автор «Українського педагогічного словника» С. Гончаренко характеризує педагогічну майстерність як високий рівень педагогічної діяльності, критеріями якої виступають такі ознаки: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність), і яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності, на думку вченого, є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості.

Представниками Полтавської наукової школи (І. Зязюн, Н. Тарасевич, Л. Крамущенко, М. Гриньова, О. Жданова-Неділько, А. Ткаченко, І. Бабенко, С. Школяр та інші) педагогічна майстерність розглядається не лише як інтегративна якість викладача, що забезпечує високий рівень самоорганізації його професійної діяльності, але і як базова умова забезпечення максимально можливого в конкретних умовах педагогічної взаємодії результату вирішення професійних завдань з урахуванням права інтелектуальної власності [4].

У цьому зв'язку також важливим є аксіологічний підхід (В. Гершунський, С. Саннікова, В. Сластьонін, Ю. Тодорцева) у вихованні толерантності студентів-магістрантів. Базовим поняттям аксіології є поняття цінностей особистості та її ціннісної спрямованості. Так, Ю. Тодорцева наголошує, що аксіологічна складова толерантності викладача пов'язана з ціннісними установками і виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінують такі: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самотності і унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості і здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; орієнтація на

діалектичний зв'язок розвитку і саморозвитку особистості; соціальна відповідальність за свої вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії. На думку В. Федорчука, гуманістична спрямованість педагога містить такі компоненти, як: ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації особистості. Тому гуманний педагог, насамперед, людяний у своєму ставленні і діях до інших людей, зорієнтований на іншу людину, доброзичливий у ставленні до інших, урахує потреби вихованців, обирає доцільні засоби впливу та взаємодії. Крім того, його характеризує гідне самоствердження власної педагогічної позиції як кваліфікованого, вимогливого, гуманного вчителя, тобто утвердження ним вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки. У сукупності всі означені показники гуманістичної спрямованості педагога характеризують його педагогічну майстерність. Відповідно до засадничих принципів аксіологічного підходу, на нашу думку, виховання толерантної поведінки у майбутніх фахівців має базуватися на таких положеннях: сприйняття іншої людини такою, як вона є; повага до особистості студента як до найвищої цінності. Таким чином, виховання толерантності майбутніх фахівців на засадах аксіологічного підходу передбачає формування у студентів системи особистісно-професійних цінностей і переконань щодо професійної діяльності, а також гуманістичне спрямування такої діяльності в умовах навчально-виховного процесу, що є запорукою становлення їх професійної майстерності.

Не менш важливим для нашого дослідження є культурологічний підхід до виховання толерантності студентів магістратури, в основі якого – уявлення про культуру як соціально-педагогічне явище (В. Біблер, Є. Бондаревська, Т. Губарева, П. Гуревич, Є. Дворникова, Н. Кононец, С. Нестуля). Ми погоджуємося з думкою Г. Чередніченко про те, що культурологічний підхід до дослідження проблем підготовки майбутнього фахівця здійснюється в контексті загально-філософського розуміння культури, яка розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором. Тобто, культура виступає специфічно людським способом

буття, котрий визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою та активного перетворення цих структур. В. Розін справедливо відзначає, що освічена людина – це не лише фахівець і не лише особистість, а насамперед людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світогляду, світовідчуття; освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає і розуміє інші культурні позиції і цінності не тільки з позиції власної незалежності, але і чужої. У контексті розробки проблеми в площині гуманістичної педагогіки варто відзначити культурологічну концепцію Є. Бондаревської, згідно з якою культурологічний підхід є основним методом проектування особистісно орієнтованої освіти. Його компонентами виступають: ставлення до людини будь-якого віку, що навчається, як суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між людиною культурою, здатного надати дитині підтримку у самовизначенні та розвитку; ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особисті смисли, діалог і співробітництво його учасників; ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання людини культури. Таким чином, толерантна культура майбутнього фахівця багатоаспектна, і будувати освітній простір необхідно з урахуванням, щонайменше, трьох складових: готовності адміністрації освітньої установи сприяти викладачам у впровадженні в культуру ЗВО педагогіки толерантності; толерантності викладачів – як зовнішньої, так і внутрішньої (загальний рівень толерантності, етнічна і соціальна толерантність, а також комунікативна толерантність як відсутність нетерпимості в спілкуванні з іншими людьми); сприйняття студентами освітнього середовища як толерантного, усвідомлення цієї його якості як очевидної та значущої.

Отже, процес виховання та розвитку особистості як елемента цілісної педагогічної системи розглядається вченими не просто як процес перетворення внутрішнього світу особистості, а, насамперед, як залучення студентів до світу

культури, діалогу культур. Це твердження, на нашу думку, є правомірним і щодо освіти студентів-магістрантів ЗВО. Відтак, виховання толерантності майбутніх викладачів у процесі їхнього навчання в магістратурі має бути культуро-творчим і спрямовуватись на залучення студентів до культури (загальнолюдської, професійної, особистої тощо). Означене положення розвиває вітчизняна дослідниця Ю. Ірхіна. Вона переконана, що від того, яким чином організоване буття магістрантів у освітньому процесі, які цінності й еталони якості професійно-педагогічної діяльності їм демонструються та закріплюються в їхньому досвіді, усвідомлюються і засвоюються як особистісно значущі, залежить якість їхньої майбутньої професійної діяльності і особистісні риси, які вони будуть відтворювати у цій діяльності. Поряд із цим, В. Ляска наголошує, що опанування студентами системи вартості толерантності не обмежується лише процесом навчання у ЗВО. Дослідниця переконана, що у студентів необхідно розвивати потребу участі в культурному та суспільному житті. Приймаючи таке твердження за основу, вважаємо за необхідне організовувати процес виховання толерантності майбутніх викладачів на засадах системного підходу.

Термін «система» набув широкого вжитку і використовується в усіх без виключення науках. Поняття системи підкреслює упорядкованість, цілісність об'єкта дослідження, наявність у ньому певних закономірностей (О. Ковбаско, 2010). Системний підхід містить у собі принципово нову головну установку, спрямовану в своїй основі на виявлення конкретних механізмів цілісності об'єкта і, при нагоді, повної типології його зв'язків (О. Кустовська, 2005). Це дозволяє нам розглядати процес формування толерантності майбутніх фахівців як педагогічну систему з взаємопов'язаними та взаємозумовленими складниками (мета, зміст, форми, методи, засоби). На нашу думку, запропоновані підходи є найбільш дієвими для формування толерантності студентів в умовах магістратури, оскільки вони створюють науково-методологічну основу подальшого усвідомлення сутності толерантності як інтегративної особистісно-професійної якості майбутніх викладачів та особливості її формування.

На переконання авторів сучасної «Енциклопедії освіти», головними принципами толерантності у вихованні є:

1) відкрите співробітництво – встановлення в освітньому закладі відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості між адміністрацією, педагогами і вихованцями;

2) екологія взаємовідносин – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому закладі як основи формування толерантного середовища;

3) формування почуття власної гідності, самоповаги, поваги до оточення незалежно від соціального стану людей, національності, раси, культури, релігії;

4) синергетизм, що забезпечує розвиток особистості, є його джерелом і рушійною силою;

5) творчість, що забезпечуватиме реалізацію варіативних підходів до становлення толерантних відносин і аналізу ситуації взаємодії.

Аналіз наукової літератури, узагальнення практичного досвіду з формування толерантності майбутніх фахівців в умовах магістратури дозволили нам виокремити дві групи принципів виховання толерантності майбутніх фахівців, на які ми спиралися у роботі з магістрантами: загально-педагогічні та спеціальні [5; 13; 14]. Комплекс загально-педагогічних принципів упорядковано таким чином:

- **принцип гуманізації виховання**, що передбачає створення людиноцентричного, розвивального виховного простору ЗВО, побудованого на суб'єкт-суб'єктних відносинах, прагненні наближення позицій, прийнятті самоцінності кожної особистості, незалежно від її переконань, зовнішності, поведінки тощо;
- **принцип демократизації** передбачає відкритість ЗВО, перехід до партнерської взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу на засадах рівноправності, співробітництва, взаємоповаги, співтворчості, відкритості і варіативності;

- ***принцип активності***, що поєднує педагогічне керівництво з ініціативністю, активністю майбутніх фахівців, сприяє розвитку у магістрантів навичок позитивної взаємодії, самостійності у всіх видах діяльності, утвердженню їхнього життєвого оптимізму;
- ***принцип цілеспрямованості, системності і послідовності*** в організації виховних впливів, органічної єдності змісту професійної підготовки майбутніх фахівців;
- ***принцип культуровідповідності*** у виховному процесі ЗВО сприяє соціокультурній ідентифікації особистості майбутнього фахівця шляхом залучення його до мультикультурного освітнього середовища магістратури.

Відповідно, сукупність спеціальних принципів, що, на нашу думку, забезпечили ефективність розробленої методики виховання толерантності майбутніх викладачів, визначено таким чином:

- ***принцип створення толерантного середовища***, що має на меті створення ефективних умов взаємодії учасників освітньо-виховного процесу на основі конструктивної міжособистісної взаємодії, довіри, емпатії, рефлексії та співпраці з метою збагачення індивідуального та професійного досвіду толерантної поведінки майбутніх викладачів;
- ***принцип індивідуалізації***, що базується на врахуванні у процесі організації спільної педагогічної діяльності індивідуальних відмінностей та рівня розвитку здібностей, а отже – траєкторії розвитку кожного студента, опору на цінності, потреби і переконання, життєвий та професійний досвід магістрантів;
- ***принцип рефлексивної позиції***, що передбачає орієнтованість на формування у майбутніх фахівців усвідомленої стійкої системи ставлень до професійної діяльності як значущої, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках при наданні освітніх послуг;

- **принцип адекватності**, що передбачає відповідність змісту, методів і засобів виховання рівню сформованості педагогічної позиції майбутнього фахівця, реальним стосункам, що складаються між учасниками виховного процесу в межах освітнього середовища.

Безперечно, що виховання толерантності майбутніх фахівців являє собою складний і тривалий процес, оскільки в умовах магістратури відбувається на кількох рівнях взаємин, основними з яких є: 1) викладач-студент, викладач-академгрупа; 2) студент-студент, студент-академгрупа. Розглянемо їх більш детально.

Взаємодія на рівні «викладач-студент», «викладач-академгрупа». Організатором освітнього середовища у вищій школі, зауважує Т. Равчина, є викладач, який забезпечує умови для суб'єктно-суб'єктної педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії студентів, узгоджує це середовище з їхніми потребами, професійними інтересами, підтримує його розвиток, поступово залучаючи студентів до його вдосконалення або модифікації. Дослідниця переконана, що саме засобами освітнього середовища викладач виконує посередницьку функцію для узгодження суспільних вимог до підготовки фахівців із життєвими планами, потребами, бажаннями студентів; педагогічних впливів з їхніми внутрішніми особливостями, цінностями, мотивами навчально-пізнавальної діяльності; системи необхідних для фахівця професійних знань, умінь, навичок із первинним, а потім набутим професійним досвідом студентів; потреб, інтересів, цінностей, поглядів студентів, їхніх дій у процесі міжособистісної взаємодії.

Діяльність викладача по становленню толерантної взаємодії між викладачем і студентом повинна здійснюватися як у навчально-виховному процесі, так і поза ним. Важливо побудувати стосунки зі студентами на основі співпраці, приймаючи кожного з них як значиму і цінну особистість. Уміння йти на компроміс, домовлятися, здатність без конфлікту переконати іншого в своїй правоті і водночас захистити його права, сприяти зближенню інтересів різних

національних культур студентів – ось позиція толерантного викладача. Толерантність викладачів виявляється в їхній поведінці: у здатності спокійно розібратися в конфлікті між студентами, з розумінням ставитись до їхніх навчальних досягнень і зовнішнього вигляду, вчинків. І все це має знати і дотримуватися успішний викладач закладу освіти. На думку Ю. Тодорцевої, характеристика толерантних стосунків між викладачем і студентом базується на таких складових: створення викладачем необхідних умов для самонавчання студентів; формування у студентів позитивного ставлення до навчання з орієнтацією на його полікультурну мотивацію; спрямування студентів на адекватне сприйняття оцінки. Кожна з них сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, проведенню занять в атмосфері поваги, теплоти, людяності, комфортності та сприйняттю студента як суб'єкта навчання зі стійкими морально-духовними принципами.

Взаємодія на рівні «студент-студент», «студент-академгрупа». Студентський вік характеризується вченими як період інтенсивного психічного, особистісного й інтелектуального розвитку. Зокрема, О. Грибок до основних досягнень цього віку відносить входження молодих людей у різні соціальні групи й засвоєння ними нових ролей під час взаємодії, що може мати різноманітний характер: емоційно-позитивний (солідарність, послаблення напруження, схвалення) та емоційно-негативний (відхилення, напруження, антагонізм). На думку дослідника, у ЗВО значна роль у соціалізації студента належить навчальній групі: спілкуючись між собою, студенти здобувають навички соціальної взаємодії, збільшують набір соціальних ролей, розширюють уявлення про власну особистість навіть за умови розходжень у моральних установах, нормах, цінностях, поведінці. Гетерогенність студентських груп, зауважує К. Терещенко, зумовлює необхідність прояву студентами різних типів соціальної толерантності (гендерна, вікова, релігійна, міжетнічна, міжкультурна толерантність тощо).

Організація освітнього процесу у ЗВО передбачає залучення студентів до взаємодії на різних рівнях: студент-студент, студент-викладач, студент-академгрупа, викладач-академгрупа. Відповідно, толерантне середовище магістратури створюється шляхом залучення студентів до спілкування з одногрупниками й однокурсниками, викладачами; відвідування лекцій і семінарських занять; проходження педагогічної практики, підготовки та написання доповідей, реферативних повідомлень, кваліфікаційних магістерських робіт, опрацювання додаткової літератури тощо. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми та власний практичний досвід дозволяють стверджувати, що виховання толерантності у студентів магістратури може здійснюватися засобами цілеспрямованого впливу на організацію навчально-виховного процесу за такими напрямками:

1) у навчальному процесі: а) при опануванні освітніх компонентів шляхом розробки та впровадження тематичних блок-модулів у курсах суспільно-гуманітарних дисциплін. На нашу думку, така форма роботи сприятиме розвитку знань про толерантність, варіативність її проявів, правил толерантної поведінки на засадах співробітництва у загальнолюдському та професійному вимірах, свідомості, становленню в студентів індивідуального сприйняття світу у його багатовимірності; б) у впровадженні спеціальних курсів, які розширюють можливості розвитку толерантних якостей студентів, їхніх умінь та навичок толерантної взаємодії. Зокрема, до таких можна віднести як теоретичні курси з проблем толерантності, так і практико-орієнтовані тренінги, що спрямовані на вправлення студентів в організації ефективної взаємодії та спілкування, подоланні конфліктів, формуванні комунікативних умінь та навичок.

2) у процесі виховної роботи на основі використання таких методів та засобів, що сприяють формуванню толерантності в особистій системі ціннісних орієнтацій, інтеріоризують толерантність у регулятивний принцип професійної діяльності: бесіди, дискусії, лекції; прес-конференції, зустрічі з різними людьми; соціально-психологічні тренінги; ділові, ситуативно-рольові тощо ігри; освітне

проектування; анкетування, тестування з подальшим обговоренням результатів та розробкою рекомендацій для учасників; аналіз соціальних та проблемних педагогічних ситуацій із морально-етичним характером; благодійництво; тощо.

Актуальні способи виховання толерантності майбутніх фахівців бачаться в сукупності психолого-педагогічних прийомів, серед яких: психологічне перетворення «чужого» на «іншого»; звернення до світової історії – до тих її епізодів, які свідчать про страшні наслідки інтолерантності, людиноненависництва; вчасного звертання уваги навіть на найменші прояви нетерпимості; вивчення передового педагогічного досвіду; залучення позитивного прикладу значимих людей (видатних педагогів, батьків, викладачів тощо). Як свідчить аналіз сучасної освітньої практики, практичні стратегії та механізми розвитку толерантної свідомості допоки не розроблені і не можуть бути універсальними. Зокрема, це стосується навчального процесу, для якого досі залишається не розв'язаним відзначена О. Гурою суперечність «між декларуванням ідеалів та принципів особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, та переважанням когнітивно-орієнтованого підходу до визначення змісту, форм і методів його підготовки».

Тож доцільно звертати увагу, перш за все, на розвиток під час навчання і виховання навичок толерантної комунікації – основи побудови толерантного освітнього середовища. Для цього необхідно (В. Дрозденко):

- включення в діяльність з побудови толерантного середовища всіх учасників освітнього процесу, включаючи адміністрацію, викладачів і студентів;
- урахування індивідуальних і статевовікових особливостей студентів, що вимагає досить значної аналітичної, методичної діяльності викладача в процесі взаємодії з конкретною групою, але є незамінним;

- шанобливе ставлення до особистості всіх суб'єктів освітнього процесу;
- опора на позитивні якості студентів: позитивний соціальний досвід, розвинені (нехай навіть незначною мірою) конструктивні уміння взаємодії з людьми;
- єдність формування когнітивного, афективного і поведінкового аспектів толерантності;
- діалогізація освітнього простору і опора на співпрацю як провідний тип взаємодії.

Беручи за основу положення О. Матієнко про те, що виховання толерантності педагогічної точки зору – це цілеспрямована організація емоційно привабливого досвіду толерантності, тобто цілеспрямоване створення умов, що вимагають позитивної взаємодії з іншими людьми, незалежно від нашого ставлення до них, визначимо педагогічні умови виховання толерантності майбутніх фахівців у процесі їхнього навчання в магістратурі. Із цією метою, насамперед, звернемо увагу на саме поняття «умови». У словнику цей термін тлумачиться як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що визначають фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості. О. Федорова визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання. Н. Волкова педагогічні умови розуміє як сукупність конкретних методів, що узгоджуються із завданнями і змістом виховного впливу і відповідають індивідуальним та віковим особливостям студентів, особливостям студентського колективу.

На підставі наведених визначень під педагогічними умовами ми розумітимемо сукупність взаємозумовлених елементів освітнього середовища (факторів, відносин, методів тощо), які реалізуються в навчально-виховному

процесі, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації професійного становлення й розвитку та дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну діяльність. У контексті проблеми толерантності майбутніх викладачів П. Комогоров, виділив педагогічні умови, що сприяють вихованню толерантності: 1) формування ціннісних орієнтацій; знання про сутність та історичні форми толерантності; 2) формування вмінь та навичок толерантної взаємодії, формування установки на толерантність.

Г. Безюлевою виокремлено такі *педагогічні умови* створення єдиного толерантного простору ЗВО:

- формування установки на толерантність, що передбачає готовність і здатність адміністрації вищого навчального закладу, викладачів і студентів до рівноправного діалогу через синергетичну взаємодію;
- варіативне використання методів навчання і виховання, що активізують розвиток толерантності студентів; розвиток навичок комунікативної толерантності всіх учасників освітнього процесу;
- реалізація програм підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників;
- забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії викладачів і студентів у навчальній та позанавчальній діяльності, за якої реалізуються навички комунікативної толерантності та виникають передумови для успішного розвитку толерантних якостей.

Нам імпонує точка зору вітчизняного дослідника О. Романовського, який виокремив основні педагогічні умови формування толерантності в умовах ЗВО:

- розширення загального кругозору студентів та забезпечення високого рівня професійних знань, що дозволяють глибше розуміти психічні та поведінкові особливості людини;
- виховання студентів на засадах шанобливого та доброзичливого ставлення до особистості кожної людини, розвиток у них почуття відповідальності за свої дії; розвиток емпатійного розуміння іншої

людини, що розкриває можливості для співчутливого ставлення до неї, а отже, стає основою толерантності;

- практичні вправи та ігри, що дозволяють відпрацьовувати уміння та навички професійного спілкування на засадах толерантного ставлення до співрозмовника;
- толерантне ставлення викладачів до своїх студентів, прийняття педагогами особистості своїх студентів такими, якими вони є, створення умов для відкритого діалогу, повага до їхніх думок, міркувань, переконань.

У контексті нашого дослідження також цікавою є точка зору Н. Бирко, яка спроектувала таку систему педагогічних умов формування толерантності студентів ЗВО:

- 1) урахування індивідуального рівня толерантності майбутніх педагогів як основи для професійної діяльності;
- 2) наповнення змісту виховної роботи у ЗВО матеріалами щодо розвитку толерантності та складників толерантності;
- 3) трансформація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах педагогіки толерантності.

У свою чергу, Ю. Ірхіна, розробляючи проблему особливостей виховання толерантності магістрів, виокремила такі умови формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: набуття студентами досвіду самовизначення відносно цілей, змісту і способів професійної діяльності; створення фонду навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія професійної діяльності.

Отже, виховання толерантності як професійно важливої якості особистості фахівця має відбуватися в спеціально організованих педагогічних умовах. Нашу думку толерантність фахівця починається з професіоналізму, педагогічної майстерності, певної навчально-методичної свободи, налаштованості на результат. Поряд із цим варто вказати, що результати досліджень учених з

питань міжособистісної та соціальної толерантності студентської молоді засвідчують про недостатній рівень її сформованості у майбутніх фахівців. Це, в свою чергу, актуалізує проблему розроблення дієвих освітніх технологій та методик із виховання толерантності студентів у період їхнього навчання в магістратурі. Таким чином, необхідність спеціальної роботи з виховання толерантності студентів обумовлена тим, що толерантність як тип індивідуального та професійного ставлення до соціальних і культурних відмінностей, як терпимість до чужих думок, вірувань і форм поведінки можна розглядати в якості однієї з фундаментальних ознак майстерності майбутнього фахівця.

Проводячи SWOT-аналіз толерантності в контексті освітнього маркетингу можна зазначити її сильні сторони (Strengths), а саме: створення позитивного іміджу відкритої та інклюзивної освітньої установи, залучення різноманітної студентської аудиторії, формування атмосфери довіри та поваги, окращення репутації в міжнародному освітньому середовищі. Щодо слабких сторін (Weaknesses), то толерантність (надмірна) характеризується як: сприйняття як слабкість або відсутність лідерських якостей, ризик втрати авторитету в конкурентному середовищі, нездатність відстоювати свої інтереси в конфліктних ситуаціях, нечіткість позицій. Можливостями (Opportunities) є: розширення міжнародного співробітництва, залучення грантів та інвестицій від міжнародних організацій, створення інноваційних освітніх програм, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності. покращення соціального впливу. Серед загроз (Threats) є: потерпання від агресії, юридичні наслідки та фінансові втрати, погіршення морально-психологічного клімату, при цьому відсутність толерантності, та прояви агресії, руйнують імідж.

Розглянемо методику запобігання зайвої толерантності. Запобігання зайвій толерантності вимагає комплексного підходу, який включає розвиток емоційного інтелекту, навичок комунікації та створення сприятливого середовища. Ось деякі методики, які можуть бути корисними:

Розвиток емоційного інтелекту:

- самосвідомість: розуміння власних емоцій та їх впливу на поведінку, ведення щоденника емоцій для відстеження реакцій, практика усвідомленості (mindfulness) для спостереження за емоціями без осуду;
- саморегуляція: вміння контролювати імпульсивні реакції, використання технік релаксації (дихальні вправи, медитація), розробка стратегій управління стресом;
- емпатія: розуміння та співпереживання емоціям інших людей, активне слухання та вміння ставити себе на місце іншого, розвиток навичок міжкультурної комунікації;
- соціальні навички: вміння ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти та співпрацювати, розвиток навичок асертивної комунікації (вміння відстоювати свої права без агресії), участь у тренінгах з комунікації та вирішення конфліктів.

Навички комунікації:

- асертивна комунікація: чітке та впевнене вираження своїх думок та почуттів, вміння говорити «ні» без почуття провини, використання «я-повідомлень» для вираження своїх почуттів;
- активне слухання: повне зосередження на співрозмовнику, уточнення та перефразування для кращого розуміння, утримання від перебивання та оцінювання;
- вирішення конфліктів: вміння знаходити компромісні рішення, використання технік медіації та переговорів, фокус на вирішенні проблеми, а не на звинуваченні;

Створення сприятливого середовища:

- встановлення чітких правил та норм: визначення неприпустимих форм поведінки (агресія, дискримінація), забезпечення послідовного

- застосування правил, створення механізмів для повідомлення про порушення;
- формування культури поваги: заохочення відкритого діалогу та обміну думками, створення простору для вираження різноманітних поглядів, проведення тренінгів з толерантності та міжкультурної комунікації;
 - підтримка та навчання: надання доступу до психологічної підтримки та консультацій, організація тренінгів з управління стресом та емоціями, створення програм наставництва та підтримки;
 - специфічні методики:
 - когнітивно-поведінкова терапія (КПТ): допомагає виявляти та змінювати негативні думки та поведінку, вчить технікам самоконтролю та управління гнівом;
 - тренінги з управління гнівом: навчають технікам розпізнавання та контролю гніву, допомагають розвинути здорові способи вираження гніву;
 - програми медіації та вирішення конфліктів: навчають технікам ведення переговорів та пошуку компромісів, допомагають сторонам конфлікту дійти до взаємоприйнятного рішення.

Важливо зазначити, що ефективність цих методик залежить від індивідуальних особливостей та контексту. Комплексний підхід, який поєднує різні методики, є найбільш ефективним.

У результаті можна надати наступні рекомендації: використовувати толерантність як конкурентну перевагу, демонструючи відкритість та інклюзивність; знайти баланс між толерантністю та здатністю відстоювати свої інтереси; уникати агресивної поведінки та будувати відносини на основі довіри та поваги; формувати в колективі культуру толерантності. Вони можуть бути реалізовані в стратегічних підходах, стандартизації, реінжинірингу, розвитку бізнес-процесів, інноваційного менеджменту та маркетингу [3, 11, 12].

Таким чином, у статті розглянуті питання толерантності як прояву іміджу сучасного фахівця в освіті. Досліджено ключові аспекти іміджу, його складові та вплив на конкурентоспроможність освітніх установ. Запропоновано модель систематизації проявів іміджу, що враховує специфіку освітньої галузі, зокрема закладів вищої освіти. Для формування позитивного іміджу фахівця в освіті описані різноманітні маркетингові інструменти. У рамках формування та систематизації проявів іміджу сучасного фахівця дані загальні характеристики толерантності, які розглядаються з урахуванням різних підходів. Проаналізовані головні принципи виховання та формування толерантності у майбутніх фахівців. Робота проводилася в межах виконання завдань затвердженої в УкрІНТЕІ теми НДДКР «Розвиток регіональної інноваційної інфраструктури: інформаційно-консультативне забезпечення в сфері інтелектуальної власності» (№0124U005180, науковий керівник С.П. Школяр) як елементу розвитку управління освітніми проєктами в умовах інтеграції регіональних програм розвитку в світову економіку та в контексті цілей сталого розвитку.

Література

1. Бабенко І. В. Модель толерантності як особистісної та професійної якості учителя Нової української школи. *Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи: колективна монографія* / І. В. Бабенко, В. В. Барбінов, А. В. Барбінова та ін.; за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава. Астроя, 2021. С. 16-36.
2. Бабенко І., Барбінова А. Толерантність як складова формування іміджу керівника в контексті організації його професійної діяльності. *Економіка та суспільство*, вип. 59 (Січень). 2024. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-59-77>
3. Бабенко І., Большая О., Іщенко І., Харченко Н., Школяр С. Роль реінжинірингу в розвитку бізнес-процесів, інноваційного менеджменту та маркетингу підприємств. *Сталий розвиток економіки*, вип. 4(51). 2024. С. 5-10.
4. Бабенко І., Кузьменко Г. Сутнісно-змістова характеристика поняття «толерантність» як професійної якості викладача вищого закладу освіти. *Витоки*

педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г.Короленка. Полтава, 2020. Випуск 26. (Серія «Педагогічні науки»). С. 5-8.

5. Бабенко І., Ткаченко М. Виховання толерантності майбутніх викладачів як основа формування сприятливого освітнього середовища в умовах магістратури. *Проектування безпечного середовища інноваційний підхід: колективна монографія* / Алексєєва С.В., Альберт В.Д., Бабенко І. В. та ін.; / за редакцією доктора педагогічних наук О.М. Топузова, доктора економічних наук С.В. Захаріна, доктора педагогічних наук М. В. Гриньової. Полтава. 2023. С. 163-186.

6. Бабенко І., Школяр С., Дзекун Ю. Новаторський педагогічний менеджмент як освітня теорія і практика. *Витоки педагогічної майстерності*: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2022. Випуск 29. (Серія «Педагогічні науки»). С. 5-9.

7. Давидюк В. О., Бабенко І. В. Управління формуванням толерантних взаємин у педагогічному колективі. *Управлінський дискурс макаренківської педагогіки: матеріали XXI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 10-11 березня 2022 р.)*. «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 10-11 березня 2022 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава, 2022. С. 127-129.

8. Рубан О. В., Школяр С. П., Бабенко І. В. Інтелектуальна власність як елемент іміджу сучасного фахівця. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 732-734.

9. Школяр С. П., Бабенко І. В. Врахування концепції економіки навчання при підготовці фахівців-менеджерів. *Modern science: innovations and prospects*.

Proceedings of the 8th International scientific and practical conference. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2022. Pp. 286-293.

10.Школяр С.П., Бабенко І. В. Щодо парадигми економіки навчання при підготовці майбутніх менеджерів. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIX КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)* (м. Полтава, 26-27 травня 2022 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2022. С. 249-252.

11.Школяр С.П., Шпильовий В.Д., Бабенко І.В. Стандарти в проєктному менеджменті: маркетингові інновації та зміни в методології бізнес-процесів та управління проєктами. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 110 річниці університету* (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.) / за заг. ред. М.В.Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 190-193.

12.Шпильовий В.Д., Бабенко І.В., Школяр С.П. Процесні дії в стратегії управління змінами освітніх організацій. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів* (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 269-271.

13.Kononets N. V., Nestulya S. I. The cross-cultural training improvement for future specialists in information activity. *Scientific Collection «InterConf», (148): with the Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development»* (March 26-28, 2023; Copenhagen, Denmark) by the SPC «InterConf». Berlitz Forlag, 2023. P.141-146.

14.Nestulya S. I, Kononets N. V. Cross-cultural approach to professional training for future managers in higher educational institution. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки : матер. Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Запоріжжя, 28-29 травня, 2021 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет. С. 48-51.

НАШІ АВТОРИ

Бабенко Ірина Василівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Большая Оксана Вікторівна, кандидатка економічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Бояринова Ірина Олександрівна, кандидатка економічних наук, доцентка, директорка, ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»

Гриньов Роман Станіславович, кандидат фізико-математичних наук, факультет фізики, Аріельський університет, Ізраїль

Гриньова Марина Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, ректорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, членкиня-кореспондентка НАПН України

Дейкун Микола Петрович, кандидат медичних наук, професор, професор кафедри біології, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Жданова-Неділько Олена Григорівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Іщенко Інна Сергіївна, кандидатка економічних наук, асистентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кононець Наталія Василівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені

І.А.Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Люлька Ганна Андріївна, докторка філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, асистентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Мехед Дмитро Борисович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кібербезпеки та математичного моделювання, Національний університет «Чернігівська політехніка»

Мехед Ольга Борисівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри біології, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Міщенко Наталія Вікторівна, заступниця директора Професійно-технічного училища № 31 м. Полтави

Новописьменний Сергій Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації, декан факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Носко Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри спорту, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Петренко Леся Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Пивовар Ніна Михайлівна, доцентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Харченко Наталія Вікторівна, докторка економічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Школяр Сергій Петрович, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка