

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Інститут підвищення кваліфікації педагогічних працівників
і менеджменту освіти
Кафедра наукових основ управління



Теорія та практика професійної підготовки менеджерів інноваційного розвитку освіти

Харків – 2020

УДК 005.1.
Т 30

За загальною редакцією Т. М. Хлебнікової.

Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол від 12.10.2020 № 6).

Тексти доповідей друкуються в авторській редакції.

Рецензенти:

Довженко Тетяна — докторка педагогічних наук, професорка, професорка
Олексіївна кафедри початкової і професійної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Єрмакова Тетяна — докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка
Сергіївна кафедри педагогіки та іноземної філології Харківської
державної академії дизайну і мистецтв.

**Т 30 Теорія та практика професійної підготовки менеджерів
інноваційного розвитку освіти:** матеріали методологічного семінару / За заг.
ред. Т. М. Хлебнікової. — Харків, 2020. — 75 с.

Збірник підготовлено за матеріалами науково-методологічного семінару, що розкривають теоретико-методологічні й організаційно-методичні аспекти підходи, моделі, механізми реалізації забезпечення професійної підготовки менеджерів. Навчальне видання стане в пригоді викладачам системи вищої освіти, у тому числі післядипломної, перепідготовки кадрів, дозволить їм упорядкувати й оптимізувати власну діяльність під час роботи з дорослими студентами.

Видано за рахунок авторів.

©Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, 2020.

ЗМІСТ

Мармаза О. І. Інтеграція наукових знань як умова ефективної професійної підготовки сучасного менеджера освіти.....	4
Хлебнікова Т. М. Реалізація особистісно зорієнтованого навчання в процесі підготовки менеджерів освіти.....	19
Григораш В. В. Комунікативна компетентність менеджера.....	34
Гречаник О. Є. Веб-сайт як засіб розвитку іміджу закладу загальної середньої освіти.....	53
Темченко О. В. Практичне спрямування змісту навчальних дисциплін.....	63
Черновол-Ткаченко Р. І. Технологія оцінювання річного плану закладу загальної середньої освіти.....	70

Реалізація особистісно зорієнтованого навчання в процесі підготовки менеджерів освіти

Хлебнікова Т. М.

Вітчизняна система вищої освіти зазнає такі зміни, як ліквідація державної монополії на освіту і розширення самостійності ЗВО, перехід на багаторівневу систему підготовки фахівців, інтеграція у світову освітню систему. До випускників ЗВО країни нині пред'являються високі вимоги, обумовлені жорсткою конкуренцією на ринку праці, а також розширенням наукових і ділових контактів із зарубіжними країнами, що вимагають відповідності якості знань вітчизняних фахівців міжнародним стандартам. Це зумовило зміну освітньої парадигми, в якій домінантою стає особистісно зорієнтована освіта, що забезпечує можливість ефективного професійного функціонування особистості.

Процес оволодіння знаннями має бути спеціально спрямований на розкриття внутрішнього потенціалу людини, розвитку його особистості, що забезпечується використанням диференційованих форм і методів навчання студентів з урахуванням характеристик пізнавальної, емоційної і вольової сфер. Іншими словами, він повинен перетворитися на особистісно зорієнтований.

До основних теоретичних положень особистісно зорієнтованої професійної освіти можна віднести такі:

- розвиток особистості здобувачів освіти розглядається як головна мета, що змінює місце суб'єкта навчання на усіх етапах професійного освітнього процесу. Це положення припускає суб'єктивну активність; здобувач освіти будує процес навчання і самого себе, при цьому стирається грань між результатами навчання і виховання; їх відмінність виявляється лише на рівні змісту і конкретних технологій навчання;
- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості призводить до зміни співвідношень нормативних вимог до результатів освіти, виражених в державних стандартах освіти і вимозі до самовизначення,

самоосвіти, самостійності і самореалізації в навчально-пізнавальній діяльності, посилюється особистісна компонента освіти, і тому зростає значення дотримання вимог стандартів;

- запорукою повноцінної організації професійного освітнього процесу є творча індивідуальність педагога; нормою стають авторські педагогічні технології; навчання надає унікальну можливість організації кооперативної діяльності викладачів і студентів; принципово важливим є положення про те, що особистісно зорієнтована освіта створює умови для повноцінного розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу [5].

У вищій школі особистісно зорієнтований підхід реалізується завдяки:

- 1) створенню умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів, викладачів, управлінського персоналу;

- 2) розробленню дійсних стимулів – спонукань соціального і професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, їх професійно важливих якостей в умовах емоційної комфортності і соціальної захищеності суб'єктів освіти;

- 3) упровадженню в освітній процес сучасних педагогічних і психологічних технологій розвитку особистості з урахуванням варіативної освіти, спрямованої на розширення можливостей професійного самовизначення і саморозвитку;

- 4) організації навчального простору, що передбачає диверсифікацію освітніх програм, створення умов для додаткової освіти здобувачів освіти, орієнтованої на задоволення освітніх потреб, які виходять за рамки державних стандартів, і не можуть бути реалізовані в рамках існуючих типових навчальних планів.

Реалізація у вищій школі системи додаткової освіти створить у закладі освіти такий освітній простір, усередині якого кожен студент дістає можливість максимально розкрити свої індивідуальні здібності і можливості. Крім того наявність в стійкій системі ЗВО гнучкої педагогічної системи додаткової освіти дозволить оперативно реагувати на зміни зовнішнього середовища, що формує

вимоги до випускників, і задовольняти потреби регіонального ринку праці.

Система додаткової освіти може базуватися на створенні курсів дисциплін за вибором здобувачів освіти будується на основі положень особистісно зорієнтованого підходу:

- пріоритет індивідуальності і самоцінності особистості здобувача освіти, розвиток і саморозвиток якої розглядається як головна мета освіти;
- розвиток особистості студента здійснюється через перетворення і збагачення його суб'єктного досвіду;
- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості, що вимагає ініціативності і самостійності студента у вченні і пізнанні, свободи вибору і відповідальності за свій вибір;
- врахування можливостей студента, його індивідуально-психологічних і вікових особливостей;
- організація співпраці викладачів і студентів на основі діалогізації, рівності і партнерства.

Розроблення програм курсів за вибором необхідно здійснювати з урахуванням трьох компонентів диверсифікації освіти — особистісного, змістовного і організаційного.

Змістовний компонент має спиратися на такі принципи:

- 1) спрямованості змісту освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- 2) відповідності змісту освіти сучасному рівню і перспективам розвитку науки, техніки, технології і організації діяльності в закладі освіти;
- 3) орієнтації змісту освіти на формування у студентів професійно і соціально значущих якостей, умінь і знань;
- 4) забезпечення структурної єдності змісту освіти на різних етапах його формування, між предметних і внутрішньо предметних зв'язків;
- 5) оптимізації навчальних планів і програм на основі моделі фахівця;
- 6) проблемності в змісті освіти.

У зміст освіти повинні бути включені наступні компоненти:

особистісний, аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий при пріоритетній ролі особистісного компонента.

Організаційний компонент освіти має відповідати вимогам:

- завершеність кожного етапу навчання;
- наступність у змісті попередніх і подальших етапів навчання;
- моделювання навчального простору для організації особистісно зорієнтованого навчання.

Особистісні потреби в освіті дорослої людини, у першу чергу, орієнтовані на задоволення духовних потреб, в основі яких лежить відмова від егоцентричних спрямувань і пошук можливостей безконфліктної взаємодії з людьми та світом. Що стосується особистих прагматичних потреб людини в післядипломній освіті, то аналіз анкетування здобувачів освіти (опитано 100 осіб) дозволив дійти висновку, що вони різні й часто ситуативні. По-перше, це необхідність підвищити кваліфікацію, щоб зберегти за собою посаду, яку обіймає, або отримати підвищення. Пізнавальні інтереси в цьому випадку зорієнтовані вузько професіонально, і все, що не має прямого відношення до справи, не сприймається, більш того, активно відторгається. Ця категорія здобувачів освіти нерідко зорієнтована на отримання не стільки знань, скільки документа про наявність післядипломної освіти (8 %).

По-друге, потреба в післядипломній освіті зумовлена бажанням чи необхідністю зміни професії у зв'язку як з об'єктивними (ліквідація професії або скорочення чисельності працівників), так і суб'єктивними (незадоволеність змістом діяльності, режимом роботи, оплатою праці, віддаленістю від місця проживання та іншими) причинами (36 %).

По-третє, у післядипломній освіті мають потребу люди, у яких яскраво виражена установка на особистісний розвиток (56 %). За наявності стійких професійних інтересів мова йде про вдосконалення у вибраній області, у тому числі й через розширення освітньої бази (освоєння суміжних областей знань — 48 %). При достатньо індиферентному відношенні до своєї професії отримання другої освіти може з часом привести до зміни професії (8 %).

В академічних навчальних групах зустрічається вся гама відношень до отримання післядипломної освіти. Положення ускладнюється тим, що ми маємо справу з дорослими людьми, у яких уже сформувалися установки. Крім того, чималій кількості педагогів властиві жорсткі професійні настанови, негнучкість, стереотипність, інертність поведінки, вони міцно тримаються за наявний професійний і життєвий досвід і дуже часто при невдачі не прагнуть розібратися в сутності проблеми, а перекладають відповідальність на інших людей або на обставини.

Здобувач освіти як особистість являється центром процесу навчання, з його власними інтересами, проблемами, ідеями, планами, можливостями і тому зусилля викладачів спрямовані на:

- роботу з суб'єктивним досвідом студентів (його змістом, структурою, джерелами придбання);
- розкриття способів мислення, які склалися в досвіді пізнання.

Ці питання й вирішуються в особистісно зорієнтованому підході до навчання в післядипломній освіті, який ґрунтується на диференціації навчання.

Інтеграцією та диференціацією навчального процесу при підготовці висококваліфікованих фахівців розглядали А. Беляєва, В. Лозова, П. Сікорський. Диференціація навчання виконує такі важливі функції: підвищення науковості та доступності навчання, пізнавальної активності суб'єктів навчання, поглиблення засвоєння спеціальних дисциплін, внутрішньою диференціацією їх змісту, адаптації змісту навчальних предметів до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, моделювання і впровадження нових методик навчання, діалектичну взаємодію з інтеграцією та посиленням розвивальних взаємодій, включення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи диференціюванням когнітивних компонентів.

Науковці визначають такі важливі функції диференціації: підвищення науковості й доступності навчання, розвиток пізнавальної активності суб'єктів навчання, поглиблене засвоєння спеціальних дисциплін внутрішньою диференціацією їх змісту, адаптації змісту навчальних предметів до

індивідуальних особливостей здобувачів освіти, моделювання й упровадження нових методик навчання, діалектична взаємодія з інтеграцією та посилення розвивальних взаємодій, включення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи диференціюванням когнітивних компонентів [2, с. 214–215]. Диференціація сприяє гуманізації навчального процесу, створюючи умови для задоволення потреб та інтересів людини, орієнтуючись на максимальні можливості її розвитку.

Під час організації диференційованого навчання в магістратурі зі спеціальності «Менеджмент» здійснювалося максимальне збалансування психолого-педагогічної підготовки здобувачів освіти. При формуванні мікрогруп, особливо при виконанні творчих, самостійних завдань, ураховувалися не тільки однорідність підготовки її членів, до уваги бралися також їх особистісні якості, що сприяло всебічному розвитку кожної особистості залежно від її можливостей та інтересів. Диференціація навчання дозволила створити умови для задоволення потреб та інтересів здобувачів освіти, орієнтуючись на максимальні можливості їх розвитку.

Першочерговим нашим завданням було створення освітнього середовища, яке готувало би здобувачів освіти до самостійного вирішення проблем теоретичного й прикладного характеру. Цього можна досягти тільки в процесі творчої взаємодії студента й викладача, причому важливою умовою цього процесу є пізнання індивідуальності здобувачів освіти, пошук шляхів подальшого розвитку особистості, її здібностей, формування позитивної мотивації учіння, що було загальним для всіх груп здобувачів освіти. В основу диференціації були покладені мотиви, які визначаються професійною діяльністю, а саме: потребою в досягненні результату діяльності, бажанням працювати з людьми, бажанням керувати, бажанням змінювати ситуацію.

Організація навчальної діяльності в групах передбачала мотиви навчання, які були однакові для здобувачів освіти усіх груп і враховувала специфічні мотиви.

Інформація, отримана в ході дослідження, дала підстави для

цілеспрямованої методичної роботи й розробки індивідуальних освітніх програм з урахуванням актуальних проблем стосовно тієї чи іншої категорії здобувачів освіти, дозволила диференціювати навчальний процес. Виваженого підходу вимагав змісту, форм та методів, щоб уникати будь-якої випадковості й виконувати функцію задоволення потреб здобувачів освіти. Індивідуальні освітні програми доповнювалися певними темами, курсами, обиралися форми, методи проведення занять (лекції, семінарські, лабораторні заняття, дискусії, «круглі столи», ділові й рольові ігри, моделювання, практикуми з проблеми, що цікавлять дану групу здобувачів освіти).

Індивідуальна освітня програма [5, с. 70–71] складалася на основі навчального плану та з робочого навчальною програмою мала один і той самий предметний зміст (наприклад, програма з курсу «Освітні технології», «Управління навчальною діяльністю» та ін.), але відрізнялася метою, принципом побудови, результатом, який планувався. У навчальній програмі акцент робився на оволодіння знаннями, уміннями та навичками. В освітній програмі основна увага приділялася становленню й розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребнісних характеристик. Зміст індивідуальної освітньої програми повинен був передбачати можливість її гнучкого використання під час оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Основу змісту індивідуальної програми складала система управлінської діяльності слухача, оволодіння якою здійснювалося через формування знань, умінь та навичок, методів мислення, засобів діяльності, що сприяло формуванню особистісних якостей й забезпечувало індивідуальне сприйняття світу, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації й оцінці подій, фактів на основі особистісних цінностей і внутрішніх установок, самостійного вибору способів їх реалізації.

Індивідуальні освітні програми будувалися в залежності від того, яким соціальним досвідом [6, с. 102–103] володіє здобувач освіти, від його потреб, на базі освітньо-кваліфікаційної характеристики, професіограми директора

загальноосвітньої школи – менеджера освіти [1; 3], моделей компетентності керівника закладу освіти [4]. Ми виділяємо декілька категорій здобувачів освіти: перша об'єднує студентів, які мають і педагогічну освіту, і досвід управлінської діяльності (директори шкіл, педагогічних коледжів та їх заступники). Інша категорія — це студенти, які мають педагогічну освіту, але не мають досвіду управлінської діяльності. Третя категорія — студенти, які мають досвід управлінської діяльності, але не мають педагогічної освіти (директори та заступники директорів медичних коледжів, професійно-технічних училищ тощо).

Під час розробки освітніх програм нами було переглянуто кількість годин, відведених на вивчення тем у блоці предметів: «Освітні технології», «Управління навчальною діяльністю». У першій групі, з метою актуалізації знань з дидактики й сучасних дидактичних технологій, було розглянуто актуальні питання цих курсів і збільшена кількість годин на поглиблене вивчення курсу «Управління навчальною діяльністю». Освітня програма цих здобувачів освіти включала питання, які охоплюють проблеми організації діяльності закладу освіти на основі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання й виховання, вивчення інноваційних технологій управління. Індивідуальна освітня програма для здобувачів освіти другої групи спрямована на вдосконалення знань і вмінь, формування вмінь організовувати діяльність закладу освіти на основі комплексно-цільового підходу. Ураховуючи, що всі студенти даної групи вже мають педагогічну освіту, кількість годин, відведених навчальною програмою на вивчення змістового модулю «Дидактика: теорія і практика», була зменшена й одночасно збільшена кількість годин на вивчення двох інших курсів: «Освітні технології», «Управління навчальною діяльністю». Індивідуальна освітня програма для здобувачів освіти третьої групи — зосереджена на питаннях, які допомагали ліквідувати недоліки в психолого-педагогічних та управлінських знаннях і сформувати необхідні вміння в організації педагогічного процесу закладу освіти на основі функціонального та компетентнісного підходів. Кількість

годин, відведених на вивчення зазначених курсів, відповідала навчальній програмі.

Індивідуальні освітні програми передбачали для кожного здобувача освіти свій рівень виконання самостійних, творчих робіт та індивідуальне просування в засвоєнні змісту освіти, вибір видів і методів організації навчання, форми пред'явлення результату.

Аналіз теоретичних праць із питань перепідготовки педагога, практики її організації дозволяє назвати вимоги, що забезпечують реалізацію освітньої програми, здійснення особистісно зорієнтованого підходу в післядипломній освіті здобувачів освіти.

1. Створення освітнього середовища, яке включає особливий тип відношень між викладачем і студентом, заснований на довірі, співробітництві, співтворчості, тому що суб'єктивний досвід виявляється в процесі обміну змістом знань, через аналіз зустрічі «моє і наше».

2. Постійне заохочення здобувачів освіти до особистісного й професійного самоаналізу та саморозвитку.

3. Індивідуалізація розроблених освітніх програм.

4. Створення умов для стимулювання та цілеспрямованого розвитку креативних можливостей здобувачів освіти: індивідуально-творчий підхід, який забезпечував би індивідуалізацію та творчу спрямованість навчального процесу.

5. Використання в процесі навчання інтерактивних технологій, спеціально спроектованих адаптаційних завдань для організації самостійної роботи.

6. Розвиток рефлексії, створення об'єктивного «образу Я» та на його основі формування особистісно-професійної «Я-концепції», розуміння незавершеності «Я-концепції», неминучість її розвитку протягом усієї подальшої професійної діяльності.

За таких умов зменшується частка прямого, ззовні заданого інформування розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під

керівництвом викладача (консультування) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальному залі, тренажерних кабінетах, враховується суб'єктний досвід особистості.

Така організація змісту навчальної дисципліни потребує глибокої аналітико-логічної роботи над змістовним наповненням дисципліни, структурування її, як системи в контексті майбутньої професійної діяльності. Позитивним моментом є можливість виділити генеральні напрямки професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль.

У процесі організації диференційованого навчання нами було проаналізовано особливості програмного матеріалу, щоб запропонувати здобувачеві освіти його певну форму опрацювання, виявити індивідуальні переваги в способах оволодіння навчальним змістом. Велике значення мало використання й стимулювання вродженої та природної потреби активного руху до розкриття властивих особистості можливостей до самовдосконалення.

Таким чином, при організації навчання необхідно створювати умови для самоактуалізації, змінювати саму процедуру учіння, тактику взаємодії здобувачів освіти й викладача та ін.

Формування теоретичних знань відбувається під час лекцій. Враховуючи мотиви, які визначаються професійною діяльністю, наприклад для менеджерів – потреба в досягненні результату діяльності, бажанні працювати з людьми, бажанні керувати, бажанні змінювати ситуацію використовуємо лекції які активно формують первинні практичні уміння: лекції-дискусії та лекції-бесіди. Особливої уваги заслуговують лекції, які формують високий ступінь самостійності в діяльності слухачів і впливають на формування їхнього досвіду пізнавальної роботи. Це лекції з елементами проблемності та проблемні лекції на відміну від інформаційної, призначені не стільки для повідомлення здобувачам освіти навчальної інформації у вигляді готових знань, скільки для залучення їх у спільну творчу роботу з викладачем.

Для сприйняття матеріалу проблемної лекції здобувачі освіти мають бути завчасно підготовлені:

- психологічно – знати, що буде саме така лекція і на ній вони будуть самостійно мислити та діяти;
- теоретично – володіти певним запасом знань з теми проблемної лекції;
- аналітично – приготуватися за потреби до аналізу результатів, отриманих на лекції.

Поступове ускладнення пізнавальної діяльності, яке супроводжується збільшенням ступеня самостійності здобувача освіти відбувається на окремому виді проблемної лекції – «розумовій атаці», коли варіанти рішень проблеми підказує не викладач, а частина добре підготовлених студентів. Саме вони й вишукують варіанти відповідей, а решта учасників цього творчого процесу критично оцінює, аналізує, вибирає найбільш вдалий варіант.

Активізації розумової діяльності здобувачів освіти сприяють лекція – інцидент (суть якої полягає в ефекті, створюваному за допомогою використання фрагментів відеозапису, висловлюванні протилежних думок, суджень), лекція – консультація (на якій кожен студент в більшій чи в меншій мірі самостійно працює, залежно від способів проведення лекції).

Практичне навчання в системі післядипломної освіти базується на тому, що особистість педагога розвивається в діяльності. В науковій літературі виділяється три складових сутності практичного навчання:

- адаптація фахівця до безпосередньої практичної діяльності;
- надання певної системи вмінь та навичок, які дозволяють здійснювати педагогічну і функціональну діяльність;
- розвиток педагогічної рефлексії.

Функціями практичного навчання є:

- розвиток практичного педагогічного мислення фахівця;
- удосконалення механізмів психіки педагога, що включають пам'ять, увагу, емоції, волю тощо;
- розвиток психологічних властивостей особистості;

- розвиток професійних якостей;
- надання педагогам необхідних вмінь та навичок, постійне їх оновлення, удосконалення;
- сприяння набуттю педагогічного досвіду;
- стимулювання та розвиток педагогічної рефлексії.

В. С. Ледньов визначає дві детермінанти структури змісту практичного навчання професії: структура поетапного опанування діяльністю; структура діяльності, що опановується. Але так як в післядипломній освіті ми маємо справу з здобувачами освіти які володіють алгоритмами професійної діяльності, або принаймі знають його, мають про нього уявлення, то на наш погляд, поетапне опанування діяльності не є детермінуючим фактором на відміну від характеру спілкування в системі «викладач – студент», «студент – студент».

Якщо здобувач освіти виконує певну діяльність по вказівці викладача, яка не відповідає його нахилам, потребам то ця діяльність не досягає мети. Тому включення студента в особистісно-значиму діяльність і є завданням яке повинно реалізуватися в практичному навчанні післядипломної освіти педагога.

На семінарських заняттях у всіх групах поглиблювалися та закріплювалися знання, отримані на лекціях, інших видах занять та в процесі самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, а також перевірялися теоретичні знання здобувачів освіти, їх уміння пошуку, узагальнення та викладання навчального матеріалу. Але врахування суб'єктивного досвіду здобувачів освіти вимагало використання різних видів семінарських занять у кожній групі. Так у першій групі переважали семінари дослідницького типу з окремих наукових проблем для поглибленого їх опрацювання, у другій групі семінарські заняття проводилися з метою поглибленого вивчення окремих питань дисципліни, тематично (змістовно) пов'язаних з навчальною програмою, а в третій групі — підсумкові семінари з базових тем, розділів, на яких розглядали головні питання дисципліни й розв'язували проблеми, для вирішення яких необхідно залучити широкий

матеріал дисципліни.

У ході проведення практичних занять поглиблювали й конкретизували знання, одержані на лекціях і під час самостійної роботи, детально розглядали окремі теоретичні положення навчальної дисципліни, формували вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання здобувачем освіти відповідно сформульованих задач у залежності від професійних інтересів. Здійснення рівневої диференціації (рівень здобувачів освіти, власне професійний інтерес) базувалося на відповідних психологічних характеристиках, тобто при диференціації враховувалось емоційне забарвлення діяльності, ступінь пізнавальної та вольової активності, передумови розвитку здібностей, ступінь усвідомленості інтересу і його зв'язок з ціннісними орієнтаціями.

Завдання, які отримували здобувачі освіти для роботи, відрізнялися рівнем складності. Крім того, технологія роботи в кожній із виділених груп, відрізнялася дозованою допомогою при виконанні навчальних завдань та змістом адаптуючих завдань.

Одним із основних методів проведення семінарських занять в різних групах є методи проблемного навчання, «кейс-метод» («метод випадків» – Case-method). Готуючи менеджерів, викладачі, враховуючи особливості їхньої діяльності – уміти за будь-яких обставин «грати у шахи» з десятками суб'єктів (учні, вчителі, батьки, спонсори...), кожен із яких цілком може дотримуватись власних правил, використовують цей метод, враховуючи його суто операційну перевагу.

Характерною особливістю педагогічної ситуації у ЗВО виступають соціальні взаємодії і відношення між учасниками, а в самій системі взаємодій центральним динамізуючим фактором є система форм співробітництва викладача і студента. Тому особистісно зорієнтовану ситуацію визначають як ту, яку не можливо реалізувати на знаннєво-репродуктивному рівні. Її матеріалізація передбачає пошук змісту діяльності, співвіднесення його з перспективами свого життя, аналіз діючих умов і факторів, вибір творчого

рішення [5, с. 64].

Основною ланкою навчання слухачів є особистісно орієнтована проблемна ситуація, яка може бути створена за допомогою завдань з недостатніми вихідними даними та багатьма варіантами розв'язування видозмінених вправ. Такі ситуації істотно виникають у процесі викладання, бо необхідність застосування закономірностей загального менеджменту для освітніх організацій сприяє пошуку власної моделі вирішення проблеми, потребує переносу знань, умінь з однієї галузі в іншу, так-як ситуація не має регулятивів у вигляді інтелектуальних штампів і поведінкових стереотипів. Вона орієнтована не на прописні істини і зважені рішення, а на критичний аналіз і пошук нестандартних варіантів. В силу цього суб'єктний досвід особистості може стати непридатним на даному конкретному ситуаційному етапі і потребує змістовної і ціннісної ревізії. Так, наприклад, при розробці критеріїв ефективності роботи установи, діяльності керівника освітньої установи, комплексно-цільової програми розвитку школи або реалізації конкретної проблеми здобувачі освіти використовують розроблені в загальному менеджменті критерії ефективності для промислових підприємств і створюють аналогічні моделі для організацій освіти.

Диференціація навчання для різних категорій здобувачів освіти мала такі форми:

- індивідуальну, яка передбачала організацію навчальної діяльності з одним студентом. За такою формою проходили заняття зі здобувачами освіти, якщо робочою програмою передбачено теми для індивідуальної роботи. Ці теми вони виконували та здавали в письмовій або усній формі;
- індивідуально-групову. Дана форма передбачала індивідуально-самостійне виконання кожним здобувачем освіти завдань, загальних для всіх;
- диференційовано-групову, яка передбачала поділ академічної групи на відносно-гомогенні типологічні підгрупи з різними навчальними можливостями (різною початковою професійною компетентністю);
- індивідуально-диференційовано-групову. У цій формі

передбачалося виконання кожним студентом завдань різної трудності чи складності.

Диференціація процесу підготовки здобувачів освіти здійснювалася за індивідуальними освітніми програмами, які розроблялися з урахуванням соціально-педагогічного досвіду. Здійснення диференційованого навчання відповідно до базової професії, спеціальності, якої набуває студент, рівнів базових педагогічних знань, умінь, соціально-педагогічного досвіду, дозволяє організовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, її здібностей, нахилів, потреб.

Література

1. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи. *Директор школи (Україна)*. 2001. № 3. С. 12—15.
2. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : СПОЛОМ, 2000. 421 с.
3. Професіограма директора загальноосвітньої школи – менеджера освіти : метод. рек. для керівників шк., здобувачів освіти ін.-ту після диплом. освіти пед. кадрів / уклад. : П. А. Масленіков, М. М. Тураш, В. В. Корнілов та ін. Харків : Авеста, 1997. 84 с.
4. Фурсенко Л. Модель компетентності керівника школи. *Директор школи*. 1998. № 13. С. 4; № 14. С. 3—4.
5. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Основа, 2019. 128 с.
6. Хлебнікова Т. М. Особистісно орієнтоване навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2009. Вип. 35. С. 100—108.