НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

Факультет психології та соціальної роботи

Кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

**КОШЕЛІВСЬКА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА**

***Формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів***

**Магістерська робота**

на здобуття кваліфікації: Керівник підприємства, установи, організації

(у сфері освіти та виробничого навчання)

Галузь знань: 07 Управління та адміністрування

Спеціальність: 073 Менеджмент

Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр

Науковий керівник:

к.п.н., доцент

Новгородська Ю.Г.

Рецензенти:

к.п.н., доцент Демченко Н.М.

к.п.н., доцент Філоненко О.С.

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, протокол №6 від 28 листопада 2018 року

Завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту к.п.н., проф.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Коваленко Є.І.

Ніжин 2018

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**………………………………………………………..……………3

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**……………………………….8

* 1. Формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ у контексті сучасних вимог та актуальних суспільних запитів………………….8
  2. Прогностичні уміння керівників ДНЗ як інтегративне явище…..18

# Висновки до 1 розділу…………………………………………………….29

**розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ формування прогностичних УМІНЬ майбутніх КЕРІВНИКІВ В СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**…………………………………….……31

* 1. Педагогічні умови формування прогностичних умінь у магістрів-керівників…………………………………………………………………….….31
  2. Наукове обґрунтування моделі формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки………………………………………………………..52

# Висновки до 2 розділу……………………………………………………62

# розділ 3. розділ 3. Дослідно-експериментальна робота з формування прогностичних УМІНЬ У майбутніх КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ у ПРОЦЕСІ ЇХ магістерської ПІДГОТОВКИ………...65

# 3.1. Програма й організація дослідно-експериментальної роботи….…65

3.2. Аналіз та узагальнення результатів сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів……………..70

3.3. Система роботи щодо розвитку прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ…………………………………………………………………...78

Висновки до 3 розділу…………………………………………………..…87

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**…………………………………………………88

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**……………………….………90

**ДОДАТКИ**……………………………………………………………..…101

**ВСТУП**

У зв’язку з інтеграцією України у європейське співтовариство, відповідно актуальною стає проблема підготовки висококваліфікованих кадрів. Майбутній керівник має діяти у просторі сучасної культури, уміти передбачати результат своїх дій, прогнозувати хід процесів та розвиток конкретної ситуації. Для виконання професійної діяльності йому необхідно володіти сукупністю умінь, які формуються на базі розумових процесів суб’єкта навчальної діяльності і знань. Одним із важливих професійних умінь, яким повинен володіти керівник, є вміння правильно передбачати можливі напрями розвитку навчального закладу та його подальшу стратегію, що неможливо без розвинутих умінь і навичок прогнозування. Уміння керівника своєчасно передбачити наслідки тих чи інших управлінських рішень дає змогу вчасно реагувати та коригувати стратегію начального закладу в залежності від тих чи інших змін станів економіки країни.

Оволодіння прогностичними уміннями дозволить майбутньому керівникові у професійній діяльності моделювати можливі зміни, цілеспрямовано вносити своєчасні корективи, формулювати мету, виходячи із наявних можливостей та отриманих попередніх результатів, планувати подальшу роботу. У зв’язку із цим підвищується роль прогностичних умінь у професійній діяльності керівників, що викликає нагальність розробки моделі, використання якої у навчальному процесі дасть можливість перейти на якісно новий рівень підготовки фахівців, що відповідає вимогам часу. Тому формування прогностичних умінь майбутніх керівників навчальних закладів слід розглядати як один із важливих напрямів поліпшення професійної підготовки.

Проблема прогнозування у педагогічній сфері досліджується науковцями в таких основних напрямах: обґрунтування необхідності формулювання прогнозів у педагогічній діяльності (І.В. Бестужев-Лада, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші); розкриття специфіки педагогічного прогнозування (М.Є. Артьомов, І.Г. Батраченко, Є.О. Бондар, Б.С. Гершунський, Л.О. Регуш та інші); здійснення прогнозування в управлінні педагогічними системами різного рівня (С.Ю. Боруха, В.В. Докучаєва, Н.В. Шалімова та інші); вивчення прогнозування як окремого компонента педагогічної діяльності (Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та інші); прогнозування, моделювання та проектування педагогічних систем (В.І. Загвязінський та інші) тощо.

Водночас невирішеними залишаються питання визначення змістовних характеристик, структури, рівнів прогностичних умінь як чинників прийняття управлінських рішень. Актуальність і недостатня розробленість окресленої проблеми, її теоретичне та практичне значення зумовили вибір теми дослідження: **«*Формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів*».**

Об’єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх керівників у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.

**Мета дослідження** полягає в розробці й теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування прогностичних умінь майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки.

В основу дослідження покладено припущення про те, що ефективність формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів суттєво підвищиться завдяки реалізації науково обґрунтованих педагогічних умов: використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ; мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями; створення інноваційного освітнього середовища.

Відповідно до мети й висунутої гіпотези було сформульовано **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми формування прогностичних умінь студентів у системі магістерської підготовки.

2. Теоретично обґрунтувати структурні компоненти прогностичних умінь керівника дошкільного навчального закладу.

3. Виявити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування прогностичних умінь майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати організаційно-функціональну модель формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.

3. Розробити систему роботи щодо формування прогностичних умінь студентів у процесі магістерської підготовки.

**Методи дослідження**. Для перевірки висунутої гіпотези й вирішення поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* – аналіз, класифікація, систематизація, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання; *емпіричні* – анкетування, педагогічний експеримент (констатувальний етап); *математико-статистичні методи обробки експериментальних даних:* кількісний і якісний аналіз, методи математичної.

**Експериментальна база дослідження**. Експериментальна робота здійснювалася на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. У дослідженні взяло участь 28 магістрів 2 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент.

**Наукова новизна й теоретичне значення** **дослідження** полягає в тому, що:

*- уточнено* поняття прогностичних умінь, під яким розуміється комплекс здатностей до виконання розумових дій, який дозволяє сформувати випереджальну інформацію щодо подальшої динаміки проблемної педагогічної ситуації з метою своєчасного прийняття педагогічного рішення; виокремлено структурні компоненти прогностичних умінь (мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний); обґрунтовано й розроблено модель та програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів;

*- розширено та доповнено* уявлення про зміст структурних компонентів прогностичних умінь, критерії та показники розвитку структурних компонентів прогностичних умінь;

*- подальшого розвитку набули* знання про значення прогностичних умінь у процесі прийняття управлінських рішень, уявлення про сучасні вимоги та особливості організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх керівників у ВНЗ.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що застосовані діагностичні методики з вивчення структурних компонентів прогностичних умінь та система роботи з цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь у майбутніх керівників можуть бути використані викладачами, кураторами студентських груп з метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх керівників ДНЗ.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалась у доповідях і виступах на 5 конференціях різного рівня: щорічній науковій  конференції молодих науковців «Молодь у науці» (м. Ніжин, 2016-2017 рр.,); ІІІ вузівській студентській науково-практичній конференції «Підготовка керівника навчального закладу: реалії сьогодення та перспективи» (м. Ніжин, травень 2018 р.); Всеукраїнській  науково-практичній Інтернет-конференції «Модернізація професійної підготовки  менеджерів» (м. Ніжин, 15 лютого 2018 р.), Міжнародній науково-практичній конференції, присвяченої 95-річчю від дня заснування кафедри педагогіки «Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє» (м. Ніжин, 19-20 жовтня 2017 р.), Міжнародній науково-практичній конференції студентів та магістрантів **«Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення» (26 квітня 2018 року, м. Ніжин).**

**Основні положення та результати дослідження висвітлені 3 у публікаціях**:

* Прогностичні уміння як складова управлінської компетентності сучасного менеджера // **Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення :** [збірник матеріалів ІІ Міжнародної студентської науково-практичної конференції] (26 квітня 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. О.В. Лісовця. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2018. – С.171-172;
* Формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів // Модернізація професійної підготовки менеджерів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, м. Ніжин 15 лютого 2018 р. / за заг. ред. Ю.Г.Новгородської. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2018.. – С.58-62;
* Наукове обґрунтування моделі формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки // Вісник студентського наукового товариства. [Електронне видання] : збірник наукових праць студентів / за заг. ред. О. В. Мельничука. – Вип. 20. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – С. 186-189.
  1. Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 121 сторінку, з них 89 сторінок – основного тексту. Список використаної літератури нараховує  89 джерела. Додатки розміщені на 21сторінці.

**РОЗДІЛ 1.**

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

* 1. **Формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ у контексті сучасних вимог та актуальних суспільних запитів**

Зміни та перетворення в системі дошкільної освіти, зокрема фінансова та педагогічна самостійність ДНЗ, висувають значні вимоги до управлінської компетентності їх керівників. Для ефективного управління ДНЗ його керівник повинен добре володіти знаннями теорії управління та вміло їх впроваджувати, бути ініціативним, вміти ставити актуальні, теоретично обґрунтовані та практично значущі цілі, знаходити нові, оригінальні методи управління, передбачати наслідки своїх рішень, їх вплив на хід та розвиток педагогічного процесу, здійснювати кваліфікований самоаналіз та аналіз діяльності всіх учасників освітнього процесу. У цьому випадку управлінський потенціал керівників освітніх установ стає тією силою, яка може вивести ДНЗ на новий, більш високий рівень діяльності, якого потребує суспільство.

Керівник ДНЗ при здійсненні управління має визначати перспективи розвитку організації освітньої установи, прогнозувати кінцеві результати її просування у галузі освіти, враховувати особливості регіону. При плануванні стратегічних і тактичних завдань та розробки концепції розвитку ДНЗ керівник має враховувати концептуальні зміни у підходах до управління розвитком дошкільної освіти, що склалися в сучасних умовах: перехід до ринкової системи, за якого ДНЗ визнається саморегулюючою системою; різноманітність шляхів розвитку системи дошкільної освіти; підвищення рівня самостійної відповідальності ДНЗ за результативність своєї діяльності, концентрація права прийняття рішення на нижчому ієрархічному рівні управління – рівні ДНЗ.

Важливою умовою функціонування сучасної освітньої установи стає «боротьба» за споживача освітніх послуг. Посилюється конкуренція між навчальними закладами, тому керівник ДНЗ як освітній менеджер повинен:

* + - уміти визначати нову стратегію управління навчальним закладом;
    - більш ефективно управляти матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами;
    - вивчати ринок освітніх послуг, урізноманітнювати їх форми;
    - вивчаючи динаміку споживчого попиту, постійно забезпечувати переваги свого навчального закладу шляхом надання освітніх послуг кращої якості та в більшому обсязі;
    - впливати на формування ринку освітніх послуг за допомогою педагогічних і управлінських засобів.

«Від повноти і якісної сформованості вмінь суб’єкта, від ступеня опанування ним способів діяльності, від рівня підготовленості до виконання тих чи інших дій залежить результат діяльності» [86, c.48]. Йдеться про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства.

У реалізації завдань гуманістичної трансформації менеджмент-освіти пріоритетна роль належить розвитку професійних умінь майбутніх управлінців. Одним із них є вміння правильно передбачати можливі напрями розвитку організації та розробляти її подальшу стратегію, що практично неможливо без розвинутих умінь і навичок соціально-економічного прогнозування, Значущість прогнозування у професійній діяльності керівника та вагомість цього поняття у контексті даного дослідження зумовлює необхідність чітко визначити його сутність та роль у діяльності фахівця, проаналізувати структурні та функціональні характеристики прогнозування як компонента управлінської діяльності керівника.

Прогнозування (від грец. prognosis – передбачення) – це науково обґрунтована система причинно-наслідкових закономірностей, що покликана виявляти стан та альтернативні шляхи розвитку явищ і процесів у майбутньому .

В Енциклопедії освіти України прогнозування (від гр. «Prognosіs» у перекладі «передбачення») трактується як «розробка прогнозів, тобто ймовірних суджень відносно стану функціонування об’єктів у найближчому і віддаленому майбутньому» [30, с. 716].

У науковій літературі поняття прогнозування розглядається як здатність людського мислення уявити спосіб розв’язання проблеми до того, як вона розв’язана (А. Брушлинський, Б. Ломов, А. Нікітіна, Л. Регуш, Т. Рум’янцева); особливий вид процесу пізнання, що орієнтується на дослідження законів, закономірностей і тенденцій майбутнього стану явищ і процесів (Д. Гвішіані, Б. Гершунський, В. Лисичкін); складова видів діяльності, що включають стратегію і тактику, кінцеву мету і способи її досягнення (І. Бестужев-Лада, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров, Н. Кузьміна, Л. Матвєєва, Л. Спірін, В. Якунін).

У філософському енциклопедичному словнику «прогнозування» трактується як розробка прогнозу – ймовірного судження про стан будь-якого явища в майбутньому; у вузькому значенні – спеціальне наукове дослідження перспектив розвитку будь-якого явища, переважно з кількісними оцінками й зазначенням більш чи менш визначених термінів зміни цього явища [84, с. 513].

На думку Б. Гершунського, «прогнозування» є категорією передбачення, що має різні форми конкретизації: просте передбачення чи передчуття, складне передбачення чи вгадування, а також спеціально організоване наукове дослідження перспектив розвитку будь-якого явища [22, с. 45].

Нам імпонує дука С.Наход, яка розглядають процес прогнозування як один із видів людської діяльності, що здійснюється на основі передбачення і спрямований на дослідження можливих перспектив, розвитку й перетворення об’єктів і суб’єктів діяльності [53 , с. 53].

Е. В. Ширшов під *прогнозуванням* розуміє визначення тенденцій і перспектив розвитку тих чи інших процесів на основі аналізу даних про їх минулий і теперішній стан. Прогнозування *–* це вид пізнавальної діяльності, спрямований на певні тенденції динаміки конкретного об’єкта або ж події на основі аналізу їх стану в минулому та теперішньому [88].

Отже, прогнозування як складна й багатогранна категорія досліджується різними науками, кожна з яких висвітлює певний аспект, що створює методологічні передумови подальшої конкретизації зазначеного поняття

У дослідженні підтримуємо думку тих вчених, які розглядають процес *прогнозування як один із видів людської діяльності, що здійснюється на основі передбачення і спрямований на дослідження можливих перспектив, розвитку й перетворення об’єктів і суб’єктів діяльності*.

Прогнозування як функція управління, є комплексною, складною й значимою в управлінській діяльності керівника навчального закладу. Відповідно вона, безумовно, вимагає від керівника мобілізації всіх його інтелектуальних ресурсів, його психічних можливостей.

Прогностична діяльність для будь-якого фахівця є специфічним видом діяльності щодо визначення та аналізу альтернативних варіантів дій у певній ситуації (розробка прогнозів), оцінювання та вибору найбільш оптимального варіанту розв’язання проблеми і досягнення поставлено ї мети. Прогностична діяльність пов’язана з передбаченням розвитку об’єктів і суб’єктів управління на перспективу, здійснюється шляхом розроблення моделей щодо ймовірних тенденцій перебігу процесу та можливих результатів тих чи інших проектів [68].

Н. Давкуш зазначає, що «прогностична діяльність – це діяльність, яка визначається ціннісним цілепокладанням, передбачає здійснення системної діагностики у професійній роботі, випереджувального планування педагогічної проблеми, прогнозування шляхів її розв’язання з використанням моделювання, проектування й конструювання технології досягнення передбачуваного результату й упровадження її у процес управління особистісним розвитком» [24, с.33].

На нашу думку, прогностична діяльність керівника – це специфічний вид професійно-управлінської діяльності щодо цілеспрямованого випереджувального планування та передбачення ймовірних змін в межах посадових компетенцій, визначення й аналізу альтернативних варіантів дій у професійних ситуаціях, а також оцінювання та вибору найбільш доцільних варіантів розв’язання професійно-управлінських проблем і виконання поставлених завдань.

У ході наукового пошуку з’ясовано, що прогностична діяльність характеризується сукупністю ознак:

* прогностична діяльність спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб’єктів і об’єктів діяльності, результатом якого є прогноз, що відображає специфіку майбутнього і має ймовірнісний характер;
* прогностична діяльність завжди обумовлена метою – успішним завершенням прогностичних дій як єдності цілей та змісту;
* прогностична діяльність здійснюється на основі знань та досвіду, і на цій же основі формуються уміння.

Відомо, що в основі будь-якої діяльності, зокрема прогностичної, лежать уміння, що її здійснюють. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняття «вміння» розглядається різними науковцями по-різному:

* як засвоєний суб’єктом *спосіб виконання дії*, що забезпечується сукупністю отриманих знань та навичок (Л.І.Даниленко, О.М.Мезіна, Є.С.Рапацевич, М.Н.Скаткін, А.В.Петровський);
* як заснована на знаннях та навичках (чи досвіді) *здібність* *(здатність)* *людини* продуктивно, якісно за чітко визначений час виконувати роботу в нових умовах (Л.А.Пермінова, В.А.Сластьонін, Л.Ф.Спірин, М.Д.Ярмаченко);
* як структурний *компонент особистості*, що визначає можливість здійснення конкретної діяльності (Л.В.Кузнєцова, Н.В.Кузьмина, В.Г.Риндак).

Вагомою для нашого наукового пошуку є думка С.А.Наход, яка зазначає, що уміння є діяльнісною характеристикою суб’єкта, що формуються у процесі свідомого виконання ним практичних дій у звичних та мінливих умовах на основі засвоєних теоретичних знань, оцінюються лише під час їх реалізації у практичній діяльності [54, с. 196-202].

У нашому досліджені ми будемо дотримуватися визначення С.У.Гончаренка, який під уміннями розуміє здатність людини належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні нею набутих знань і навичок і передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань, без яких немає вмінь [23, с. 338].

Дослідник Г. К. Селевко пов’язує вміння з певними якостями людини і відмічає: «...уміння визначається здатністю особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі знань за змінених або нових умов, а навички – це здатність виконувати певні дії автоматично, без поелементного контролю» [75, с. 8].

У довідковій літературі зустрічаємо такі трактування поняття «вміння»:

* виконання діяльності відповідно до потреб, цілей і умов що склалися, причому формування вміння не потребує системи вправ спрямованих на виконання певних дій [61, с. 362];

В Українському педагогічному словнику поняття «уміння» визначається як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [23, c. 338].

* використання суб’єктом наявних навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети [70, с. 196 ];

За психологічним словником, «уміння — це засвоєний суб’єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і дає можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в умовах, які змінились» [70, c. 174].

Таким чином, *уміння* будемо визначати як *готовність особистості на основі знань і навичок виконувати діяльність, що складається з упорядкованого ряду розумових, творчих і практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети*.

Вивчаючи сутність поняття «прогностичні вміння», ми дійшли висновку, що воно відзначається множинністю визначень, так само, як і кожна його окрема термінологічна одиниця.

Так, Т. Димова вважає, що прогностичні уміння – це система теоретичних і практичних дій та операцій, що відповідають логіці розвитку процесу педагогічного прогнозування і надають можливість його реалізації [25].

А. Маркес визначає прогностичні уміння як розумові дії, що забезпечують отримання випереджальної інформації про педагогічні явища на основі знання сутності цих явищ [47].

Вагомою для нашого наукового пошуку є думка С.Наход про те, що прогностичні уміння – це уміння шукати помилки або невідповідності у технологічній системі на етапі її первісного аналізу, обирати можливі та оптимальні шляхи ліквідування невідповідностей [55].

Л. Акімова під умінням прогнозувати розуміє психологічні властивості особистості, які проявляються у розумовій діяльності, спрямованій на пізнання будь-якої події, явища, процесу, яке може відбутися в майбутньому в будь-якому місці з будь-яким ступенем імовірності [1, с.23].

Корисними також є погляди Ю. Строкова, який визначає прогностичні уміння як уміння уявляти процес можливого розвитку явища, мисленнєвого експерименту, формулювати гіпотези, здійснювати ретроспективний аналіз, екстраполювати знання, будувати моделі явищ та процесів [27].

У дослідження Т.Бернацької прогностичні вміння розглядаються як уміння, пов’язані зі збиранням, аналізом, систематизацією інформації, визначенням проблем, постановкою цілей, завдань, розробкою стратегічних і тактичних планів, програм дій та алгоритмів окремих видів діяльності [27].

Заслуговує на увагу визначення В.Жигірь, що визначає прогностичні уміння як уміння передбачати можливі труднощі процесу розвитку навчального закладу, визначати способи їх ліквідації; прогнозувати результати цього процесу, його ефективність та перспективність; прогнозувати розвиток педагогічного колективу та власну систему педагогічної діяльності; розробляти перспективні плани професійного та особистісного саморозвитку [26].

В. Сластьонін дає визначення прогностичним умінням, як умінням, що дають можливість визначити рівень навчання та виховання учнів, проектувати розвиток особистості у колективах, прогнозувати результати, можливі труднощі та помилки, виділяти та точно формулювати конкретне завдання, планувати навчально-виховну роботу, передбачувати характер відповідних реакцій учнів на заплановану систему педагогічних впливів [79, с.27].

А. Антонець наголошує, що «суттєвою ознакою прогностичної діяльності менеджера є вирішення прогностичних завдань для визначення способу розв’язання яких необхідною умовою є наявність прогностичних умінь як здатності виконувати певні види діяльності у постійно змінюваних умовах» [2, с. 32].

Прогностичні уміння – здатність прогнозувати на основі екстраполяції майбутній стан справ; проектувати те, що потрібно досягти колективу у конкретному майбутньому; здійснювати перспективну візуалізацію як наявних можливостей, так і тих, які можуть з’явитися; планувати власну дослідницьку діяльність; складати програму експериментальної роботи [5, с.8].

С.Наход, спираючись на структуру прогностичної діяльності і специфіку роботи практичного психолога, визначає прогностичні уміння як засвоєний суб’єктом спосіб виконання розумових та практичних дій, що забезпечують отримання та аналіз випереджальної інформації про досліджуваний об’єкт (процес, явище), перетворення існуючих уявлень про об’єкт прогнозування (явище, процес) з метою оптимального вирішення поставлених прогностичних завдань, контролю та корекції прийнятих рішень на основі свідомого його застосування у професійно-практичній діяльності [54, с.197].

Розглядаючи процес формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів доцільно відмітити, що здатність до прогнозування можна розглядати як загальну, пов’язану з передбаченням майбутнього, так і спеціальну, пов’язану з успішним вирішенням професійних задач, зокрема – менеджерами при вирішенні управлінських питань.

С.В.Гальцова розглядає прогностичні вміння– як комплекс здатностей до виконання розумових дій, який дозволяє сформувати випереджальну інформацію щодо подальшої динаміки проблемної педагогічної ситуації з метою своєчасного прийняття педагогічного рішення [21, с.296] .

*Прогностичні вміння* дозволяють, з одного боку, адекватно проводити аналіз управлінських ситуацій, розчленовувати педагогічні явища на складники (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми вияву тощо) й осмислювати кожну частину у зв’язку з цілим; сприймати й узагальнювати фактичну інформацію про характер взаємин людей, розрізняти основні й другорядні чинники, виділяти головні спонукальні мотиви, цілі, потреби людей, адекватно проводити аналіз того, що відбувається у сфері їх життєдіяльності, та ін..

З іншого боку, прогностичні вміння, які передбачають володіння керівником основними методами прогнозування дозволяють висувати науково обґрунтовані педагогічні цілі й завдання, відбирати адекватні способи їх досягнення, передбачати результати, можливі відхилення й небажані явища, правильно визначати етапи освітнього процесу закладу, розподіляти ресурси (часові, людські, матеріально-технічні та ін.).

Розвиненість прогностичних умінь має важливу роль у здійсненні керівником ДНЗ управлінської діяльності, оскільки дозволяє:

- аналізувати діяльність закладу на основі системного підходу до об’єкта управління; співвідносити цілі й результати діяльності зі способами їх досягнення;

- виокремлювати основні завдання або проблеми в діяльності закладу, віднаходити способи їх оптимального розв’язання;

- планувати індивідуальну роботу з педагогами й дітьми, планувати розвиток виховного середовища закладу, зв’язків з батьками та громадськістю тощо;

- здійснювати прогноз розвитку закладу в цілому, педагогічного процесу, його освітніх, виховних і розвивальних можливостей, розвитку педагогічного колективу (структури, динаміки системи взаємин) та окремої особистості як вихователя, так і дитини (її особистісних якостей, почуттів, волі та поведінки, можливих відхилень й ускладнень у становленні).

*Отже*, системний аналіз наукових праць щодо проблеми формування та розвитку прогностичних умінь фахівців різних професійних галузей діяльності, змісту й особливостей прогностичної діяльності керівників уможливив визначити суть прогностичних умінь як *уміння прогнозувати розвиток об’єктів і суб’єктів управління на перспективу, передбачати можливі тенденції цього розвитку, знаходити альтернативні, найбільш доцільні варіанти розв’язання професійно-управлінських проблем та завдань у процесі реалізації посадових компетенцій.*

1.2. Прогностичні уміння керівника ДНЗ як інтегративне явище

Важливим фактором ефективності формування прогностичних умінь є поняття самих умінь та процесу їх формування в контексті прогностичних умінь майбутніх керівників. Адже формування прогностичних умінь майбутніх керівників залежить від чіткості структури самих прогностичних умінь, тобто відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої прогностичної діяльності управлінця. Тому доцільно виокремити структурні компоненти, які входять до складу прогностичних умінь майбутніх керівників.

Для виокремлення сукупності прогностичних умінь керівників навчальних закладів передусім звернемося до поглядів учених, які розглядали різні групи прогностичних умінь. Так, І. Ісаєв, В.Сластьонін, А.Міщенко, Є. Шиянов до сукупності прогностичних умінь відносять постановку цілей та завдань; відбір способів досягнення цілей, передбачення результату, можливих відхилень та небажаних явищ, розподіл часу, планування дій [60, с. 35].

М. Севастюк пропонує такі прогностичні уміння: стимулювання розвитку особистості учня і його поведінки; забезпечення подальшого вдосконалення власної педагогічної діяльності, підвищення рівня професійної майстерності; розвиток шкільної системи освіти і системи освіти загалом; організація та здійснення навчально-виховного процесу, що включає прогнозування окремих педагогічних ситуацій і перебігу навчання та виховання школярів у цілому, загальних результатів цих процесів [74].

М. Краєва до сукупності прогностичних умінь відносить «уміння побачити і сформулювати проблему; передбачити та оволодіти матеріалом, необхідним у конкретній діяльності; передбачати результат, хід діяльності; передбачати і вірно спланувати організацію діяльності; передбачати ситуаційні відхилення та ступінь їх імовірності; проводити повний аналіз змодельованої (прогнозованої) ситуації» [39, с. 51].

В. Загвязинський виокремлює такі прогностичні уміння: уявляти процес можливого розвитку педагогічного явища; здійснювати уявне педагогічне експериментування; формувати педагогічні припущення; проводити ретроспективний аналіз для виділення можливих закономірностей розвитку педагогічного явища; реалізовувати екстраполяцію педагогічних знань, тобто поширювати визначені закономірності, тенденції на нові галузі, уявляти їх дію у змінених умовах, тобто поширювати їх на майбутнє об’єкта дослідження [28].

М. Міронова у своїй праці визначає такий перелік прогностичних умінь: отримання та дослідження інформації як теоретичної основи прогнозу; побудова прогнозу з урахуванням знань, отриманих на попередньому етапі; передбачення близьких й відстрочених за часом результатів навчально- виховної діяльності; визначення умов здійснення управління вчителем навчання та виховання особистості і колективу [51].

До прогностичних умінь О. Торіков відносить таку сукупність: виділення прихованих можливостей об’єктів, що вивчаються; врахування та аналіз множини обставин, внутрішні зв’язки яких не сприймаються безпосередньо; передбачення розвитку ситуації; уміння змінювати якості оточуючого середовища на рівні свідомості; виявлення та розуміння причин та сутності протиріч, що виникають [83, с. 111].

У дослідженнях І. Білоновської та О.Філіпової „прогностичні уміння мають структурну організацію та включають аналітичні, рефлексивні, результуючі, посвідчувальні та корекційні уміння” [8, с. 8].

Т. Димова у своєму дослідженні визначила три блоки прогностичних умінь: «визначення об’єкта (суб’єкта), цілей, завдань, часу прогнозування; аналіз об’єкта (суб’єкта) прогнозування; висунення й формулювання гіпотези; вибір методів отримання прогнозної інформації; збір інформації, перевірка достовірності отриманої інформації, її опрацювання, систематизація й класифікація; створення моделей прогнозу (пошукової й нормативної); уточнення прогностичних моделей; коригування рішень через перетворення об’єкта (суб’єкта)» [25, с. 67].

Важливою для нашого дослідження є визначення сукупності прогностичних умінь Л. Регуш, яка наводить такий їх склад: «уміння визначати причинно-наслідкові зв’язки, що дає змогу забезпечити перехід дослідника від знань про поточний стан об’єкта та стан у минулому до знань про його майбутнє; реконструкцію й перетворення уявлень, що вимагає творче перетворення наявного й минулого образів в образ майбутнього, який раніше не існував і не існує; висунення й аналіз гіпотез, які найбільш повно і точно відображають специфіку майбутнього стану об’єкта, враховуючи його достовірність, імовірнісний характер та різну перспективність; планування своїх подальших дій, де план є зв’язувальною ланкою між інформацією про майбутнє і включення цієї інформації в організацію діяльністю та управління нею» [73, с. 11].

Цікавою для нас є думка H. Соколової, яка до складу прогностичних умінь включає загальні уміння прогнозувати з урахуванням знань у професійній галузі; уміння прогнозувати розвиток, розглядаючи процеси та явища як цілісну систему професійної галузі; уміння прогнозувати результати при вирішенні професійних завдань у нестандартних ситуаціях та виробляти рекомендації прогнозованих подій із позиції професіонала [81, с. 11].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу дисертаційне дослідження С.М.Наход [55], яка прогностичні уміння об’єднала у чотири основні групи: ретроспективні, конструктивні, перспективні та проективні.

*Ретроспективна група прогностичних умінь* передбачає серію послідовних дій, пов’язаних із вирішенням питання, що саме необхідно прогнозувати у професійній діяльності, тобто які об’єкти та суб’єкти психологічної дійсності підлягають прогнозуванню та психологічному обґрунтуванню. При застосуванні ретроспективних прогностичних умінь відбуваються дії із дослідження історії розвитку об’єкта (явища, процесу) та його прогнозного фону. Важливим є розробка та вибір відповідного методичного інструментарію для проведення ретроспективної діагностики. Дана дія вимагає здійснення інформаційного аналізу ситуації з метою подальшого зменшення її невизначеності та з’ясування тенденцій розвитку об’єкта (явища, процесу) прогнозування [55].

*Конструктивні прогностичні уміння* передбачають дії із перетворення існуючих уявлень про об’єкт (явище, процес) прогнозування. Ці дії вимагають здійснення попередньої систематизації отриманої інформації і є основою для формулювання гіпотез, які необхідно буде перевірити у ході виконання наступних етапів прогностичної діяльності.

До *групи перспективних прогностичних умінь* С.Наход відносить дії, що вимагають виявлення можливостей вирішення проблемної ситуації, здійснення прогнозування імовірних способів перетворення ситуації, а також формулювання сукупності альтернативних рішень. Завдяки перспективним прогностичним умінням відбувається пошук, виявлення та генерація нових можливих виходів із даної проблемної ситуації (чим більше розглядається варіантів, тим вище ймовірність, що серед них виявиться оптимальний). Дана дія вимагає попереднього вибору прийнятних альтернатив (виробляється на основі їх детального аналізу з погляду досягнення поставлених цілей, наявних обмежень) та їх оцінки (виробляється на основі даних, отриманих на попередньому етапі, за допомогою інформації, досвіду роботи й інтуїції, вибираються найкращі варіанти альтернативних рішень) [55].

Група *проективних прогностичних умінь,* як зазначає С.А.Наход, заснована на природному умінні людини мисленнєво створювати моделі необхідного майбутнього та упроваджувати їх у життя. Ця група передбачає послідовність таких дій: створення дослідного зразка поведінки, стану об’єкта прогнозування (синтезування окремих важливих якостей, потреб, вимог об’єкта в єдине ціле), яке включає: актуалізацію знань про об’єкт (явище, процес), опис його характеристик, властивостей, компонентів, визначення нового об’єкта (явища, процесу) із збереженням основних ознак оригіналу; деталізація проекту (моделі, плану), що наближує його до використання у певних умовах реальними учасниками; впровадження, орієнтоване на забезпечення його ефективного функціонування та розвитку; корекцію за умов неможливості досягнення поставлених цілей, неотримання бажаного результату тощо [55].

На підставі аналізу змістовних характеристик компонентів прогностичних умінь С.Гальцова виокремила компоненти прогностичних умінь, що є специфічними для процесу прогнозування під час прийняття педагогічних рішень:

1) *цілепокладальний компонент*, який відображає дії прогнозування у вигляді процесу вибудовування й утримання мети при прийнятті педагогічних рішень у проблемній педагогічній ситуації через смислову репрезентацію її умов, постановку проблеми, постановку мети;

2) *мисленнєвий компонент,* який містить якості прогностичного мислення вчителів (глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість);

3) *рефлексивний компонент* як інтроспективне співвіднесення власних дій з ознаками проблемної педагогічної ситуації та її динаміки [20].

Заслуговує на увагу дослідження А.Антонець, який в структурі прогностичних умінь виділяє 4 групи умінь:

*- інтелектуальні* вміння включають в себе такі розумові операції, як здатність менеджерів до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації та систематизації економічних об’єктів і явищ;

*- проективні вміння –* це уміння зіставляти і реалізовувати поставлену мету із запланованим кінцевим результатом;

* *аналітичні уміння включають :* уміння застосовувати економічні знання; уміння застосовувати методи економіко-статистичного аналізу до економічних показників; інформаційно-технологічні уміння (методи та прийоми прогнозування за допомогою комп’ютерно-орієнтованих засобів навчання);

*-моделювання –* уміння майбутніх управлінців до висування гіпотез, проведення експериментів, екстраполяції [2].

Узагальнення основних ідей, висловлених різними дослідниками, свідчить про те, що, незважаючи на різні бачення проблеми, вчені схиляються до єдиної думки: сукупність прогностичних умінь забезпечує випереджальний підхід фахівця до професійної діяльності, це дає йому можливість передбачити ймовірні зміни в об’єкті діяльності, осмислити та науково обґрунтувати прийняті рішення на основі отриманої інформації про перебіг подій.

Окреслені теоретичні положення стали основою для виділення структури прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ. Серед них особливої ваги набувають такі, як: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний компоненти (рис.1.1.).

*Рис.1.1. Структура прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу*

*Мотиваційний компонент* передбачає зацікавленість майбутнього керівника в успішності прогнозування та бажання ефективно його реалізовувати, орієнтація на здобуття інформації про прийоми прогностичної діяльності. М. Михаськова у процесі дослідження зробила висновок, що рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності як внутрішня спонука до майбутньої професійної роботи є важливим чинником у формуванні прогностичних умінь майбутнього керінвика. Рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності, на думку вченої, дає змогу з’ясувати ступінь готовності студентів до практичної діяльності, активність і зацікавленість суб’єктів навчання, спонукальну причину дій і вчинків майбутніх фахівців [52, с. 11].

Є. Ільїн вважає, що на етапі оволодіння професією мотивація, пов’язана з інтересом до професії, виступає як ресурс і передумова, які необхідні для розвитку професіоналізму. Іншими словами, студенту необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності і цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу [31, с. 79].

Науковцями (Б. Бархаєвим [7, с. 262] C. Марковою, Т. Матіс, О. Орловим [48, с. 15-16] відзначено, що мотиваційна сфера навчання особистості характеризується змістовими й динамічними параметрами. До змістових параметрів відносяться наявність особистісного сенсу навчальної мотивації, дієвість мотивації, зрілість мотивів, самостійність виникнення і вияву мотивації, широта охоплення навчальною мотивацією різних аспектів навчальної діяльності. До динамічних параметрів навчальної мотивації, які пов’язані із психофізіологічними особливостями особистості і типом нервової діяльності, учені відносять такі: сталість мотивів, що проявляється у регулярності вияву людиною навчальних інтересів та прагнень; емоційне забарвлення, що виражається у позитивному чи негативному ставленні до навчання взагалі та його окремих аспектів зокрема; сила мотиву, що значною мірою визначає рівень складності поставлених завдань, на вирішення яких індивід хоче спрямовувати свої зусилля.

Говорячи про способи і форми реалізації завдань мотиваційного компоненту, варто зауважити, що мотивація в її широкому розумінні представлена двома видами: зовнішньою та внутрішньою. Зовнішня мотивація обумовлюється зовнішніми чинниками, заданими вимогами. Внутрішня мотивація передбачає здійснення людиною певних дій, що ґрунтуються на особистому бажанні та не підпорядковуються заданим вимогам

В. Кулько у своїх дослідженнях виділяє такі групи мотивів: соціальні (усвідомлення соціальної значущості навчання, потреба у розвитку світогляду та світорозуміння тощо); пізнавальні (інтерес до отримання знань, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності тощо); особистісні (почуття самоповаги, прагнення користуватися авторитетом серед однолітків, прагнення до персоналізації або транслювання особистісних якостей, здібностей тощо) [40].

Отже, мотиваційний критерій передбачаєусвідомлення майбутнім керівником навчального закладу значення розвитку його прогностичних умінь у професійному становленні, бажання підвищити власний прогностичний рівень, тобто відображає сформованість у студентів мотивів, необхідних для успішного здійснення прогностичної діяльності.

*Змістовий компонент* є базовим, суть його полягає в тому, що майбутні керівники дошкільних навальних закладів повинні оволодіти спеціальними знаннями щодо сутності і місця прогностичної діяльності у процесі управління.

Оскільки знання про об’єкт прогнозу, не будучи значущими у даний час, можуть стати вагомими у майбутньому, при прогнозуванні необхідно залучати широке коло знань, включаючи й ті, які на даний момент здаються незначними. Але при широкому змістовному аналізі знань потрібно зберігати вибірковість їх застосування, чому сприяє актуалізація тільки необхідних знань на певних етапах прогнозування.

У визначенні змістового компонентусформованості прогностичних умінь провідною для нас була думка Л. Регуш, яка наголошує, що «для здійснення прогностичної діяльності фахівець повинен володіти певною сукупністю знань, необхідних для отримання прогнозу: знаннями про розвиток процесу або явища у минулому, знаннями про цикли повторюваності об’єктів прогнозу, знаннями аналогічних процесів, що відбувалися, знаннями закономірностей і теорій» [73, с. 143].

З позиції дослідниці, змістовний компонент включає:

а) підстави прогнозування, тобто знання, які відображають об’єктивно існуючі зв’язки і тенденції розвитку прогнозованих явищ;

б) особливості співвідношення цих знань із поточною інформацією про прогнозований об’єкт;

в) знання, якими володіє прогнозуючий суб’єкт і яким притаманні різні якісні характеристики: вибірковість, повнота, усвідомленість тощо [73, 145].

Будь-які професійні якості завжди зумовлені змістом професійної підготовки, тобто для формування прогностичних умінь, як цілісного утворення у складі управлінської компетентності майбутнього керівника дошкільного навчального закладу, необхідно забезпечити вивчення й застосування елементів прогностичної діяльності в структурі всіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Особлива увага повинна приділятися вивченню базових понять прогностики, осмисленню сутності і змісту прогнозування в управлінській діяльності, знання методів, видів, типів прогнозів та отримання уявлення про технологію побудови прогнозів підвищення результативності процесу управління.

У ході дослідження нами з’ясовано, що *процесуальний компонент* відображає рівень засвоєння студентами сукупності дій щодо здійснення прогностичної діяльності та вияву прогностичних умінь у практичній діяльності.

Дослідники одностайні у тому, що однією з підстав для виділення дій, необхідних і достатніх при прогнозуванні, є принципова можливість пізнання майбутнього, завдяки об’єктивно існуючому причинно-наслідковому зв’язку явищ і процесів. Через цю форму зв’язку і взаємообумовленості розкривається таке співвідношення явищ, при якому одне з них породжує інше. У причинно-наслідкових відносинах, що закономірно розвиваються, зафіксовані тимчасові відносини явищ об’єктивного світу: причина звернена до минулого, а наслідок - до майбутнього. Стійкий закономірний причинно-наслідковий зв’язок, існуючий у потоці часу, дозволяє здійснювати перехід від знань минулого до теперішнього та майбутнього.

Показниками даного компоненту є уміння здійснювати збір діагностичної інформації; встановлювати причинно-наслідкові зв’язки; визначати кінцеву прогнозовану мету; здійснювати відбір засобів та пошук шляхів досягнення прогнозованої мети; здійснювати конструювання моделі та управляти процесом її реалізації; виконувати перевірку, аналіз та коригування правильності розробленої моделі.

*Рефлексивний компонент* презентує ті уміння, що більшою мірою зумовлені професійною позицією, індивідуальним стилем управлінської діяльності, стилем управлінського мислення майбутнього керівника навчального закладу, здатність до яких має бути сформована у випускника вищої школи. Управлінська діяльність за своєю природою є рефлексивною і включає: рефлексію виконавчої діяльності (реальні вказівки, пропозиції, поради, накази до дії); вироблення стратегії дії (вибір програми дій залежно від обліку ситуації, що склалася і готовність до її вирішення); аналіз і власну оцінку виробленої стратегії і реалізованої на її основі програми, співвіднесення її з висунутими цілями і завданнями. Рефлексивне управління складає основу самовдосконалення управлінської діяльності, управлінського спілкування, управлінських умінь керівника, у тому числі прогностичних.

С.Наход наголошує, що зупинка у саморозвитку, яка призводить до нездатності адаптуватися до змін навколишнього світу, використовувати нові знання і технології, адекватно вирішувати професійні й особистісні проблеми, є істотним обмеженням прогностичної діяльності керівника, оскільки лише вільна і творча особистість здатна вийти за межі того, що визначено конкретними причинами та установками. Для того, щоб здійснити таку дію, треба знайти, створити нові способи діяльності і нові форми спілкування [57, с.137].

Рефлексуючий керівник – це особистість, яка має глибину, проблемність і критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем; варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особистісну включенність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення, а також уміння аналізувати та досліджувати свій досвід.

*Таким чином*, на основі проведеного аналізу зазначаємо, що для успішного здійснення прогностичної діяльності керівник дошкільного навчального закладу повинен володіти усіма визначеними групами прогностичних умінь, що необхідно для виконання управлінської діяльності. Структурна характеристика прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів дозволила чіткіше уявити сутність досліджуваного явища і конкретизувати його зміст.

**Висновки до 1 розділу**

У ході наукового пошуку з’ясовано, що серед важливих управлінських умінь керівника важлива роль належать умінням правильно передбачати можливі напрями розвитку навчального закладу та розробляти його подальшу стратегію. Це практично неможливо без розвинутих умінь та навичок соціально-економічного прогнозування, що передбачає визначення та аналіз альтернативних варіантів дій у певній ситуації (розробка прогнозів), оцінювання та вибір найбільш оптимального варіанту розв’язання проблеми і досягнення поставлено ї мети.

Категорія прогностичні уміння керівника дошкільного навчального закладу розглядається як уміння прогнозувати розвиток об’єктів і суб’єктів управління на перспективу, передбачати можливі тенденції цього розвитку, знаходити альтернативні, найбільш доцільні варіанти розв’язання професійно-управлінських проблем та завдань у процесі реалізації посадових компетенцій.

Встановлено, що прогностичні уміння керівника дошкільного навчального закладу, охоплюючи всі сфери функціонально цілісної психіки особистості (розумову діяльність, емоційно-почуттєву й вольову сфери), включає такі основні компоненти:

* мотиваційний – передбачає зацікавленість майбутнього керівника в успішності прогнозування та бажання ефективно його реалізовувати, орієнтація на здобуття інформації про прийоми прогностичної діяльності;
* змістовий полягає в оволодінні певною сукупністю знань, необхідних для отримання прогнозу: знаннями про розвиток процесу або явища у минулому, знаннями про цикли повторюваності об’єктів прогнозу, знаннями аналогічних процесів, що відбувалися, знаннями закономірностей і теорій;
* процесуальний – відображає рівень засвоєння студентами сукупності дій щодо здійснення прогностичної діяльності та вияву прогностичних умінь у практичній діяльності;
* рефлексивний – презентує ті уміння, що більшою мірою зумовлені професійною позицією, індивідуальним стилем управлінської діяльності, стилем управлінського мислення майбутнього керівника навчального закладу.

Володіння керівником дошкільного навчального закладу усіма визначеними компонентами прогностичних умінь забезпечить ефективність виконання управлінської діяльності.

**РОЗДІЛ 2.**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ В СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

**2.1. Педагогічні умови формування прогностичних умінь у магістрів-керівників**

Здійснення соціально-економічних та політичних реформ в Україні вимагає радикальної модернізації в сфері освіти. У реалізації завдань гуманістичної трансформації менеджмент-освіти пріоритетна роль належить розвитку професійних умінь майбутніх управлінців. Одним із них є вміння правильно передбачати можливі напрями розвитку навчального закладу та розробляти його подальшу стратегію, що практично неможливо без розвинутих умінь і навичок соціально-економічного прогнозування. Згідно з цим, назрілою є потреба вдосконалення професійної підготовки управлінців, зокрема розробки та впровадження системи формування прогностичних умінь майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки.

Зміна вектора репродуктивного навчання в дослідницьке русло не може відбуватися стихійно та некеровано. Його результативність визначається створенням комплексу певних умов, що забезпечують формування прогностичних умінь із подальшою трансформацією їх у навички.

У психологічному довіднику «умову» тлумачать як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [71, с. 206].

Педагогічний словник визначає поняття «умова» як сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку та навчання, формування особистості [23, с. 36].

Щодо педагогічних умов, то дослідники розглядають їх як:

– обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв’язку і створюють атмосферу плідної співпраці між викладачем та студентами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а студентам – успішне навчання; взаємопов’язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [46, с. 159];

– взаємопов’язані обставини, обстановка чи спосіб упорядкування і тривалого існування педагогічного процесу, що утворюють певну систему, рівень складності якої розкривається через їх зв’язки (зв’язки взаємодії, перетворення, функціонування, розвитку, управління), за рахунок яких утворюється означена система, і які виявляються у взаємозумовленості та взаємовпливовості педагогічних явищ, що виникають унаслідок запровадження цих умов і призводять до підвищення результативності процесу [64, c. 173];

– обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв’язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [23, с. 286];

– сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що зумовлюють фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [65, с. 473].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами формування прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу будемо розуміти взаємопов’язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента, наближення характеру його навчально-пізнавальної діяльності до характеру прогностичної діяльності, перехід студента на більш високий рівень здійснення управлінської діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, а також особливості навчального процесу у ВНЗ й специфіку управлінської діяльності керівників навчальних закладів визначимо педагогічні умови, формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ у процесі навчання у вищій школі:

* *використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ;*
* *мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями;*
* *створення інноваційного освітнього середовища.*

*Використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ*

Тенденція впровадження у процес навчання інтрактивних технологій стала прогресивним кроком у переході від репродуктивного до активного способу здійснення освіти, який передбачає організацію самостійної діяльності студентів та їх взаємодію із викладачем на основі партнерських відносин.

Слово «інтерактивний» (від англ. *іnteract: inter,* – взаємний, *act* – діяти) походить з англійської і перекладається як «здатний до взаємодії, діалогу» [61].

Інтерактивне навчання передбачає організацію навчального процесу таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими у процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати із приводу того, що вони знають і думають. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не лише отримувати нові знання, але й розвивати пізнавальну діяльність, переводити її на більш високі форми кооперації і співробітництва [34] .

Особливу роль у контекстному навчанні відіграють технології активного навчання (інтерактивні технології), які спираються не тільки на процеси сприймання, пам’яті, уваги, а передусім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування.

Що стосується поняття «інтерактивні технології», то О. Пометун презентує їх як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей [66, с.13].

За визначенням Г. Селевка, інтерактивними є технології, у яких студент виступає у постійно флуктуючих суб’єкт-об’єктних відношеннях відносно навчальної системи, періодично стаючи її автономним активним елементом [75].

І. Пєшня визначає інтерактивні технології як процес, заснований на системі правил організації взаємодії студентів між собою та викладачем, що забезпечує педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, у результаті чого створюються умови для ситуації успіху у навчальній діяльності та розвитку професійно значущих компетенцій [62].

У ході аналізу науково-педагогічних праць встановлено, що інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання;

- зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень студентів;

- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;

- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організовується навчання і стимулюється активна діяльність студентів;

- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;

- розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких студенти можуть досягти запланованих результатів, представлених у вигляді системи пізнавальних завдань;

- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання [17].

У дослідженні *інтерактивні технології навчання* визначаємо як *сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості і гарантують досягнення поставленої мети (формування прогностичних умінь) під час підготовки майбутніх фахівців.*

На основі вивчених наукових праць ми виокремили групи інтерактивних технологій, які забезпечують ефективність формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навальних закладів: *технології ситуаційного навчання, ігрові технології.*

*Технології ситуаційного навчання.* Цей вид технологій передбачає подання досліджуваного матеріалу у вигляді сукупності творчих завдань, пов’язаних із життєво-змістовою, майбутньою професійною діяльністю студентів, що виступає необхідною умовою реалізації контекстного підходу у формуванні прогностичних умінь майбутніх керівників навчальних закладів.

І. Білоновська підкреслює переваги технологій ситуативного навчання, які полягають у «спрямуванні на самостійний пошук студентами нових знань та способів дій; забезпеченні особливого – прогностичного типу мислення та глибини переконань; орієнтуванні на міцність засвоєння знань та їх творче застосування у практичній діяльності» [9, с. 31].

Зміст навчання в умовах застосування технології ситуаційного навчання у підготовці магістрів передбачає, по-перше, набуття майбутніми керівниками ДНЗ сукупності спеціальних знань, пов’язаних з термінологічно-категоріальним апаратом самої технології на заняттях та умінь застосовувати ці знання у фахових ситуацій. По-друге, частина змісту навчання трансформується у ситуаційні завдання, створені на основі певної сукупності основних дидактичних одиниць – педагогічних ситуацій, які відображають основні напрями (сфери) управлінської діяльності керівника: організаційну, управлінську, навчальну тощо.

Дидактичною одиницею технології ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх керівників ДНЗ є *педагогічна ситуація*, оформлена у ситуаційне завдання. Педагогічна ситуація – сукупність суперечливих обставин, які виникають в процесі управління внаслідок діяльності та вчинків його суб’єктів, вимагаючи від них прийняття обґрунтованого рішення. Педагогічна ситуація є основою ситуаційного завдання, яке визначає дидактично обумовлений зміст та обсяг навчальної діяльності студентів щодо розв’язання педагогічної ситуації шляхом виокремлення у процесі її аналізу ситуаційної проблеми та вирішення ситуаційної задачі. Усвідомлення особистістю включеної у цю ситуацію суперечності призводить до появи у неї потреби в нових знаннях, інформації, яка дає можливість вирішити суперечність [15, с. 68]. За такої ситуації студент позбавлений готового стандарту її вирішення і сам шукає шляхи її розв’язання.

Науковці [49; 50] доводять доцільність використання методу розв’язання педагогічних ситуацій, оскільки проблемна професійна ситуація містить можливості розгортання змісту підготовки в його динаміці, дозволяє спроектувати систему інтелектуальних та соціальних відносин суб’єктів освітнього процесу (викладача та студентів), є об’єктивною передумовою зародження мислення студента, спонукає до виявлення суб’єктом навчання пізнавальної потреби та створює внутрішні умови для активного засвоєння ним знань і способів діяльності.

Серед технологій ситуаційного навчання привертають увагу навчально-творчі задачі як форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагогу вдається створити студентам проблемну ситуацію, безпосередньо або опосередковано задати мету, умови і вимоги навчально-творчої діяльності, у процесі якої студенти активно опановують знання, уміння і навички прогностичної діяльності [43, с.415].

На думку І. Пешні, рішення задач сприяє розвитку проективно-конструктивних, гностичних, комунікативних умінь, оскільки спонукає студентів подивитися на знайомі явища та об’єкти з іншої точки зору, а отже розвиває гнучкість розумових процесів, допомагає долати стереотипи мислення, формує уміння мислити нестандартно, що є основою здійснення студентами прогностичної діяльності [62].

На необхідності вирішення ситуацій прогностичної спрямованості у процесі формування прогностичних умінь наголошує у своєму дослідженні Н.Степанова, яка вважає, що зміст використаних у процесі навчальної діяльності прогностичних задач моделює реальні ситуації, за яких майбутньому фахівцю доводиться прогнозувати і конструювати, застосовуючи відповідні професійні знання. Дослідниця надає великого значення аналізу ситуацій, навчальною метою якого є формування у студента оцінки практичної проблеми, а також стимулювання особистісних прогнозів та моделей відносно можливого розвитку та рішення проблем [82, с.111].

Ми погоджуємося з думкою М. Краєвої, яка вважає, що формування прогностичних здібностей, які виступають підґрунтям для формування прогностичних умінь, відбувається у процесі вирішення студентами професійних завдань, зміст яких визначається напрямами професійної діяльності психолога. Науковець вважає, що саме технології ситуаційного навчання сприяють розвитку у студентів професійного прогнозування, тому що у процесі здійснення прогностичної діяльності будується «модель необхідного майбутнього» [39, с. 132].

Інтерес для нашого дослідження представляють здобутки вчених, які розглядають проблемні ситуації як мотиваційний інструментарій формування прогностичних умінь майбутніх фахівців. Зокрема, М. Міронова вважає, що підготовка до прогностичної діяльності фахівця забезпечується «вирішенням професійних ситуацій та завдань, у процесі яких формуються такі прогностичні уміння, як уміння формулювати професійне завдання; висувати гіпотези про спосіб його виконання; обирати оптимальні умови рішення» [51, с. 11].

Подібні думки має Н.Осіпова, яка доводить, що послугування технологіями ситуативного навчання забезпечує високий рівень підготовки фахівців до прогностичної діяльності. Дослідниця аналізує можливості прогностичних задач у процесі навчання і визначає, що результатом рішення прогностичної задачі та формою її вираження є гіпотеза. Отже, вирішення прогностичних задач – це діяльність, яка припускає висунення і обґрунтування різних гіпотез. Вчена акцентує, що саме прогностичні задачі є засобом формування прогностичних умінь фахівців [58, с. 70].

Важливою для нашого дослідження є думка Л. Кувандикової про те, що проблемні ситуації можуть створюватися не лише на матеріалах минулих проблем, але і в контексті майбутньої для студентів професійної діяльності, при цьому проблемне навчання сприяє трансформації пізнавальної мотивації у професійну, що певним чином відображається на мотиваційному критерії прогностичних умінь практичних психологів [9].

У ракурсі дослідження доречно апелювати до наукової позиції О. Філіпової, яка зазначає, що «проблемна ситуація характеризує певний психологічний стан студента, який виникає у процесі виконання завдання, для якого немає готових рішень і яке вимагає засвоєння нових знань про предмет, спосіб або умову його виконання. Умовою виникнення проблемної ситуації є необхідність у розкритті нового відношення, властивості або способу дії. Проблемна ситуація – це психологічний стан студента, при якому він бачить протиріччя, певну невідповідність, усвідомлює їх як складнощі, для подолання яких необхідна нова інформація, бажає вирішити це протиріччя, а отже потребує застосування прогностичних умінь» [8].

Слушну думку обстоює Н.Давкуш, яка у структуру навчально-виховного процесу з формування прогностичних умінь включила особливий тип задач – професійно-прогностичні. Це задачі на встановлення причинно-наслідкового зв’язку, планування, висунення й аналіз гіпотез. Авторка послугувалася двома серіями прогностичних задач.

Перша серія спрямована на характеристику якостей мовленнєво-мисленнєвих процесів, які складають структуру здібності до прогнозування. У таких задачах передбачення майбутнього пов’язане зі змінами у поведінці і спирається на науковий і життєвий досвід майбутніх фахівців. Для їх розв’язання студентам не потрібно використовувати професійні знання.

Друга серія – задачі на прогнозування явищ. Зміст цих задач моделює реальні ситуації, у яких фахівцю необхідно прогнозувати, а розв’язання задач передбачає використання відповідних професійних знань [24].

Цікавим в аспекті нашої роботи є дослідження А. Матюшкіна, який звернув увагу на те, що рішення проблемних ситуацій вимагає від студента використовувати потенціал своїх прогностичних здібностей та умінь: пізнавальну потребу; невідоме знання або спосіб дії; інтелектуальні можливості. Вирішення комплексу прогностичних задач дозволяє активізувати даний потенціал і змоделювати прогностичну діяльність, орієнтовану на траєкторію майбутньої професійної діяльності [49].

У наукових працях Н.Соколової акцентується увага на можливостях технологій ситуативного навчання. Науковець виділяє чотири способи формування прогностичних умінь фахівців на основі вирішення задач: 1) із повним алгоритмом та описом складання прогнозу за зразком у стандартній ситуації; 2) із перерахованими основними операціями без деталізації їх виконання у частково зміненої ситуації; 3) із загальними рекомендаціями дій у незнайомій ситуації; 4) із загальними вимогами для самостійного складання оригінальних нестандартних прогнозів професійних задач [81].

Серед технологій ситуаційного навчання заслуговує на увагу *кейс-метод* як метод аналізу професійних ситуацій, оскільки він допомагає студентам отримати досвід прогностичної діяльності, який може бути використаний надалі у реальних ситуаціях; дозволяє самостійно аналізувати ситуації і знаходити способи їх розв’язання, що вимагає від студентів оволодіння певною сукупністю прогностичних умінь.

Підтверджує вищезазначене М. Іонова, яка вважає, що «виконання вправ, заснованих на професійних ситуаціях, актуалізує теоретичні знання і досвід професійної діяльності; сприяє усвідомленню студентами себе як майбутніх спеціалістів; допомагає краще зрозуміти сутність професії «психолог» та високу відповідальність професіонала за прийняті рішення, що веде майбутніх фахівців до оволодіння прогностичними уміннями» [32, с.125].

Кейс, маючи визначену структуру, являє собою специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, об’єднує операції дослідницького процесу та аналітичні процедури. Це складна система, у яку інтегровані такі методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, мисленнєвий експеримент, ігрові методи тощо, кожен із яких виконує у кейсі свої завдання [67]. На думку дослідниці, кейс-метод дає можливість для реалізації у діяльності студентів різних видів аналізу (проблемного, системного, причинно-наслідкового, прагматичного, програмно-цільового), стимулює розумову аналітичну активність; дозволяє оволодіти сучасними методами аналізу інформації та використати результати аналізу у практичній професійній діяльності; сприяє установленню причинно-наслідкових зв’язків між об’єктами, явищами, процесами; інтеграції структурних проблем у нестандартних ситуаціях [67, с. 120], що і складає основу формування прогностичних умінь майбутніх фахівців

Отже, використання технологій ситуаційного навчання, які імітують у навчальному процесі події, що містять елементи протиріччя, невизначеності або альтернативний сценарій розвитку управлінських процесів (проблемні ситуації, орієнтовані на отримання прогнозу розвитку подій, поведінки учасників подій, розвитку процесів в особистісній сфері) є доцільним у якості педагогічного засобу формування прогностичних умінь керівників дошкільних навчальних закладів.

*Ігрові інтерактивні технології.* Одним з ефективних шляхів формування прогностичних умінь засобами активізації навчання є використання рольових і ділових ігор, яке дозволяє безпосередньо інтегрувати процес навчання в модель майбутньої професійної діяльності студентів. Науковці доводять, що гра дозволяє змоделювати більш адекватні в порівнянні з традиційними умови формування особистості фахівця. У грі відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності та професійного мислення на основі динамічно створюваних та вирішених сумісними діями учасників навчальних ситуацій [16].

Усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців» [35]. Перевагами ігрових технологій є:

– активізація та інтенсифікація процесу навчання;

– відтворення міжособистісних відносин, процедури прийняття колективних рішень студентів в ситуаціях, що моделюють реальні умови професійної діяльності;

– гнучке поєднання різноманітних прийомів і методів навчання;

– моделювання практично будь-якого виду діяльності.

Л.Маладика наголошує, що сааме у процесі гри створюються умови для розкриття особистості, адже учасники входять у роль і беруть на себе певні обов’язки. Роль спонукає до імпровізації з максимальним використанням наданих можливостей, знань. Ефективність гри залежить від творчого підходу до своєї ролі, свободи в ігрових діях. Саме ділова гра розкриває потребу особистості в реалізації своїх можливостей. Ролі і функції гравців повинні адекватно відображати «посадову картину» того фрагмента професійної діяльності, що моделюється в грі. Відповідно правила гри відображають характеристики реальних процесів і явищ, що мають місце у прототипах дійсності, що моделюється [45].

Моделювання професійно орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробці комплексу різноманітних ігор, вибір яких детермінується наявними практичними потребами майбутніх фахівців і симулюється реальними професійними умовами. Роль викладача полягає у тому, щоб запропонувати такі ігри, які є професійно цінними для студента, оскільки мають фахове спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес студента і водночас надають йому змогу розкрити і реалізувати професійну компетентність.

У вищому навчальному закладі моделювання професійної діяльності відбувається із застосуванням дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацьовування практичних умінь і навичок студентів.

На думку Б. Коротяєва, ділова гра є компонентом контекстного навчання, в якому засвоєння знань, формування умінь і навичок поєднується з професійною діяльністю, що представлена у певній модельній формі [37].

Для досягнення поставлених навчальних цілей в діловій грі передбачають реалізацію п’яти психолого-педагогічних принципів:

• імітаційного моделювання;

• проблемності змісту імітаційної моделі;

• рольової взаємодії у сумісній діяльності;

• діалогічного спілкування;

• двоплановості ігрової навчальної діяльності [41, с. 10].

Визначальним для нас є дослідження А. Вербицького, який зосереджує увагу на можливостях ділової гри у контексті формування прогностичних умінь майбутніх фахівців: отримання студентами цілісного досвіду виконання майбутньої професійно-прогностичної діяльності, розгорнутої у часі та просторі; інтеграція вже засвоєних прогностичних знань студентів за допомогою інших педагогічних технологій у цілісну систему; отримання досвіду соціальних відносин, засвоєння моральних норм; формування досвіду взаємодії майбутніх спеціалістів; формування творчого перспективно спрямованого професійного мислення, навчальної та професійної мотивації [16].

У вищій школі застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, які припускають імітацію майбутньої професійної діяльності студентів. Сценарій імітаційної гри, окрім сюжету події, містить опис структури і призначення імітованих процесів та об’єктів; операційні, завдяки яким відпрацьовують виконання конкретних специфічних операцій. Ігри цього типу проводяться в умовах, що імітують реальні; рольові, де відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов’язків конкретної особи; ділові ігри – розігрування будь-якої ситуації та поведінки людини у цій обстановці.

Імітаційне моделювання передбачає розробку імітаційної моделі майбутньої діяльності. Моделювання у грі – це створення макетів, які замінюють об’єкти реальної ситуації. Модель гри реалізується, приводиться в дію за допомогою її правил. Моделювання ситуації реалізується завдяки діям учасників гри.

Предметним змістом гри є імітація конкретних умов, а також діяльності й стосунків залучених до цього фахівців. Основний засіб включення партнерів до спільної діяльності й одночасно засобом створення й вирішення ігрових проблемних ситуацій – це двостороннє й багатостороннє спілкування, що забезпечує можливість вироблення індивідуальних і групових рішень, досягнення проміжних й кінцевих результатів гри.

Отже, в ігрових ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи у певних обставинах, що збагатить їхній життєвий досвід і допоможе набути практичних навичок із фаху, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих прогностичних умінь і навичок.

Таким чином, послугування ігровими інтерактивними технологіями дозволяє стимулювати пізнавальну мотивацію студентів для забезпечення умов вияву професійної мотивації; розвивати теоретичне та професійно-прогностичне практичне мислення у фаховій сфері практичних психологів; формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню прогностичну діяльність; набувати досвід у прийнятті рішень.

Серед інноваційних технологій формування прогностичних умінь у майбутніх керівників у вищій школі є тренінгові технології. На думку російської дослідниці П. Бавіної, «тренінгові технології» – це спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується уся система взаємозв’язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв’язку і корекції. Це технології, які доцільно розглядати у контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання [4, с. 15].

Представляє значний інтерес дослідження Л.Бондаревої, в роботі якої навчальний тренінг розглядається як активна форма навчальної діяльності студентів,під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідно з сучасними вимогами професійної діяльності [13,с.15].

О.Кочерга характерною ознакою тренінгу називає активну взаємодію учасників навчального процесу, яка зумовлена ігровою імітацією та моделюванням ситуацій, пов’язаних з професійним досвідом, і спрямована на підвищення мотивації до навчання. На переконання вченої, тренінг не передбачає передачу знань та вмінь у незмінному вигляді, а створює можливості прямої взаємодії з реальністю, яка вивчається, навчання на власному досвіді [38].

У нашому дослідженні вагомого значення набуває тренінг прогностичних умінь, що орієнтований на розвиток особистості, реалізацію людського потенціалу; спрямований на об’єднання дидактичних способів навчання із навчанням через безпосередній досвід для здійснення майбутньої прогностичної діяльності.

У контексті нашого наукового пошуку тренінг прогностичних умінь як технологія навчання виявляє зони, пов’язані із прогностичною діяльністю психолога, яким необхідний розвиток або корекція; сприяє формуванню самоконтролю, саморегуляції за будь-якої ситуації та самооцінці вчинків незалежно від сили зовнішніх чинників; усвідомленню учасниками себе і розумінню інших людей. Крім того, зазначений тренінг спрямований на передачу нового досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, пов’язаних із майбутньою прогностичною діяльністю студентів, що сприяє розвитку конструктивної та перспективної групи прогностичних умінь практичних психологів.

Завдяки тренінгу кожен учасник розширює власну картину світу, підвищує ефективність у різних сферах життя, просувається у самопізнанні, відходить від вузько суб’єктивного сприйняття самого себе, чому сприяє отримання великого діапазону різного зворотного зв’язку. Все це становить комплексне навчання та системне вдосконалення.

Підсумовуючи, зазначимо, що інтерактивні технології є засобом максимального наближення особистості до реальної професійної діяльності та залучення її до розв’язання конкретних завдань у просторі професійного спілкування, вони сприяють набуттю досвіду прогностичної діяльності.

Другою педагогічною умовою є *мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями.* Свідоме ставлення майбутніх керівників залежить від їхньої мотивації, прагнення ефективно вирішувати професійні проблеми, що будуть виникати під час управлінської діяльності. Важливими чинниками професійної діяльності керівника є його мотиви та інтереси, оскільки мотивація надасть можливість не тільки оволодівати знаннями, уміннями, навичками і нормами поведінки, а здійснювати смислову реалізацію своєї професійної діяльності. Саме від наявності мотивації залежить здатність керівника визначати пріоритетні та значущі професійні цілі, знаходити смислові й ціннісні шляхи виконання своє справи.

Мотивацію у психології науковці розуміють як систему різноманітних мотивів, які детермінують поведінку і діяльність людини. Цей процес може бути зумовлений внутрішніми (психічними, фізіологічними) і зовнішніми (професійними, соціальними, економічними, екологічними) подразниками. Водночас ці процеси пов’язані з формуванням і реалізацією мотивів (дії з реалізації потреби чи усвідомленого внутрішнього спонукання до активності) та мають спонукальні функції [29, с. 164–165].

За науковою позицією І. Блощинського [10], мотивація перш за все рушійна сила, що виконує роль внутрішнього регулятора діяльності фахівця. Мотивація передбачає наявність цікавості для вдосконалення своїх професійних знань, а також оволодіння як найбільшою кількістю ефективних способів виконання поставленого завдання.

На думку А. Сірого, мотивація є додатковим чинником, що надає професійній діяльності керівника спрямованості, вибірковості, осмисленості, динамічності й ефективності та складається з двох фундаментальних підходів: з одного боку, мотивація є процесом динамічної складової діяльності, а з іншого – системою чинників, що визначає поведінку (потреби, мотиви, мету, інтереси, прагнення тощо) [77].

Майбутніх керівників можуть спонукати до формування прогностичних умінь різні мотиви: інтерес до майбутнього, інтерес до змісту та процесу прогностичної діяльності, прагнення до самоствердження, самореалізації, бажання підвищити рівень прогностичної компетентності тощо. Оскільки основи прогностичної діяльності засвоюються майбутніми керівниками в процесі навчання, мотиви формування прогностичних умінь поділяються на два типи: мотиви, пов’язані з набуттям знань, умінь, навичок і досвіду в процесі навчання; мотиви, пов’язані з освоєнням обраної спеціальності. Професійні мотиви формуються та розвиваються впродовж усього періоду професійної підготовки.

Умовами, що сприяють формуванню мотивації майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями, є:

* усвідомлення найближчих та кінцевих цілей прогностичної діяльності у вирішенні професійних задач управління повсякденною діяльністю підлеглих;
* усвідомлення теоретичної та практичної значущості засвоюваних прогностичних знань в управлінській діяльності керівника;
* показ перспективи розвитку прогностичних здібностей та умінь;
* особистісні інтереси (підвищення професіоналізму в сфері менеджменту, кар’єрне зростання);
* емоційна та креативна форма викладу навчального матеріалу викладачем.

Мотиви, що сприяють формуванню прогностичних умінь, на нашу думку, є: мотив усвідомлення і розуміння актуальності й важливості здійснення прогнозування в процесі здійснення управлінської діяльності; мотив прогностичної діяльності (бажання виконати завдання з мінімальними витратами; мотив професійної спрямованості (мотив передбачення майбутніх подій) .

Отже, щоб вмотивувати майбутніх керівників навчальних закладів опанувати прогностичними уміннями, необхідно, насамперед, через розкриття суспільного значення майбутньої професії, ознайомлювати їх з управлінською діяльністю; окреслювати вимоги, які висуваються до знань, умінь і якостей успішного керівника; створювати умови повсякденної квазіпрофесійної діяльності й формувати потребу в застосуванні прогностичних умінь та мотивацію їх освоєння.

Третя педагогічна умова – *створення інноваційного освітнього середовища.* Для виявлення закономірностей впливу умов інноваційного освітнього середовища на формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів проаналізуємо сутність поняття «інноваційне освітнє середовище».

У сучасних теоретичних дослідженнях є такі тлумачення цього поняття:

* функціональне і просторове об’єднанням суб’єктів освіти; характеристиками його є здатність до самовідтворення й самооновлення відповідно до потенційних можливостей усіх складових елементів цього середовища (А. Каташов) [3];

– комплекс взаємопов’язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність (Н. Разіна) [72].

– педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу (О. Шапран) [87].

* середовище, наповнене інноваційними змістом і формами організації, що забезпечує умови для формування нової якості професійної науково-педагогічної та управлінської діяльності, тим самим створює потужний потенційний ресурс для розвитку і професійної діяльності [14, с. 39].

– система впливів і умов формування особистості, згідно із заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які перебувають в соціальному і просторово-предметному оточенні [89, с. 80].

– педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [87, с. 109].

* середовище, яке сприяє реалізації, вдосконаленню особистісних проявів та професійному становленню майбутніх педагогів через організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їхню взаємодію [63, с. 34].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу положення А.Смолюка, який зазначає, що інноваційне освітнє середовище впливає на вдосконалення особистісних проявів та професійне становлення майбутніх фахівців через оптимальну організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їхню взаємодію. Середовище здійснюватиме розвивальний вплив у тому випадку, якщо воно створює умови для розвитку та професійного саморозвитку кожної особистості з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей; сприяє особистісному і професійному становленню студентів; ставить їх у ситуації прийняття самостійних рішень; виховує відповідальне ставлення за результати навчально-пізнавальної діяльності; створює можливості досліджувати, експериментувати, використовуючи при цьому певні засоби, форми педагогічного спілкування та взаємодії [80, с. 45]

Як засвідчують результати аналізу наукової літератури, для того, щоб освітній простір закладу освіти став розвивальним середовищем, воно має набути таких властивостей:

– гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови, відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства;

– неперервності, що виражається через взаємодію та наступність у діяльності всіх суб’єктів;

– варіативності, у якій передбачено зміну освітньо-розвивального середовища, відповідно до потреб суб’єктів в освітніх послугах;

– інтегрованості, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які належать до його структури;

– відкритості, у якій передбачено широку участь усіх суб’єктів освіти в управлінні – демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії;

– налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб’єктів освітнього процесу, що його здійснюють на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей вихованців позиції педагога (В. Биков, Н. Ковальчук, В. Луговий, О. Писарчук) [36; 44; 63].

Як системне утворення інноваційне середовище навчального закладу має власну організаційно-функціональну структуру. Зокрема, Р. Пріма розглядає інноваційне освітнє середовище як цілісну систему, що містить такі компоненти: організаційно-методичний (навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін тощо); особистісно-орієнтований (наявність умов і можливостей для накреслення власної траєкторії професійного саморозвитку кожного студента, відповідно до його потреб, потенційних і актуальних можливостей); змістовно-технологічний (технологічний підхід до формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи) [69].

А.Кух вважає, що інноваційне освітнє середовище структурно складається із трьох взаємопов’язаних компонентів: суб’єктно-ресурсного, матеріально-технічного та технологічного [42, с.74].

*Суб’єктно-ресурсний компонент* визначає суб’єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

А. Баранов, Р. Шарафутдинов наголошують, що у процесі проектування інноваційного освітнього середовища і викладач і студенти є рівними партнерами та розвиваються у якості педагогів інноваційного рівня. При цьому студенти переймають досвід навчальної інноваційної діяльності, яка виступає моделлю їх майбутньої професійної роботи, коли в ролі викладача (вчителя) будуть виступати вони самі [6, с.11].

*Матеріально-технічний компонент* відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Кожен освітній заклад має власний матеріально-технічний потенціал для створення інноваційного освітнього середовища. Основна увага в сучасних освітніх закладах приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища за допомогою впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях. Інформаційні технології – це сукупність методів виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів. Найбільш використовувані у професійній підготовці є мультимедійні технології навчання.

Сучасні мультимедійні технології навчання – це сукупність різних засобів навчання, зібраних у єдиному програмному продукті, який поєднує різні види інформації (текст, графічні зображення, слайди, аудіо- та відеоінформацію, мультиплікації), у процесі використання яких формуються елементи особистісно-діяльнсного та гносеологічно-творчого компонентів готовності майбутніх керівників навчальних закладів до проектної діяльності.

*Технологічний компонент* визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні [11, с.74]. Технологічний компонент формування інноваційного освітнього середовища пов'язаний з технологізацією системи освіти. І. Богданова у структурі педагогічної інноватики виділяє специфічний напрямок, орієнтований на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема, що отримав назву «техноматика» [11 ].

І. Габа визначає структурні компоненти інноваційного освітнього середовища: інформаційний, соціальний і технологічний. *Інформаційний компонент* насичений різноманітними професійно-освітніми ресурсами: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, Інтернет-сайти тощо. *Соціальний компонент* представлений взаємодією різних суб'єктів (викладачів, студентів, представників служб вищого навчального закладу: соціальної, психологічної, методичної, навчальної частини, працівників бібліотек, лабораторій тощо), заснованому на принципі діалогічності, партнерства, а також традиціями вищого навчального закладу. *Технологічний компонент* включає в себе навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність студентів, діяльність викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні шляхи і способи набуття та застосування професійних знань і досвіду соціальних відносин і слугує основою моделювання предметного і соціального контекстів діяльності студентів [19, с.78].

Отже, інноваційне освітнє середовище вищого навчального закладу – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який має потужний потенціал для формування прогностичних умінь студентів і сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості.

*Таким чином*, на основі проведеного теоретичного дослідження зробимо висновок, що формування прогностичних умінь студентів-керівників буде проводитись на більш високому рівні, за вищенаведених педагогічних умов.

**2.2. Наукове обґрунтування моделі формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки**

Постає необхідність конструктивного вдосконалення підготовки майбутніх керівників ДНЗ як управлінців-професіоналів, менеджерів дошкільної освіти, розробки нових технологій, методик навчання фахівців і підходів до організації навчального процесу в системі професійної підготовки, які б сприяли ефективності розвитку їх управлінських умінь відповідно до вимог і запитів суспільства та інтеграції у світовий освітній простір. Розробка нових моделей підготовки керівників навчальних закладів зумовлена змінами в суспільстві й у системі освіти: створенням полікультурної ситуації, формуванням демократичних цінностей, ринковими відносинами, збільшенням питомої ваги міжнародної інтеграції та ін…

Побудова структурно-функціональної моделі потребувала чіткого визначення основних її елементів та їхніх функцій з метою покращення процесу формування професійних вмінь. *Модель* – це уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об’єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінювати його простішим прототипом так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об’єкта [23, с.78].

Нашу увагу привернули погляди Н. Волкової та О. Тарнопольського, які вважають, що модель являє собою «теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об’єкт дослідження, модель здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт» [18, с.8]. Саме такого тлумачення феномену «модель» ми дотримувалися в ході дисертаційного дослідження.

У нашому дослідженні, ґрунтуючись на системному підході до моделювання, будемо виходити з того, що модель являє собою «…упорядковану сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв’язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети» [76, с. 135].

Побудова теоретичної моделі формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ у процесі їх професійної підготовки передбачає виконання ряду завдань, серед яких:

– розгляд даної моделі як системи, відокремлено від інших систем, які створюють відповідне середовище;

– визначення структури та ієрархії побудови системи, її складових та зв’язків між ними;

– прийняття ймовірнісного характеру причинно-наслідкових зв’язків у середині системи;

– пошук базового системоутворюючого фактора;

– визнання природних внутрішніх суперечностей між структурними компонентами, окремими ієрархічними рівнями тощо [76].

Відтак базуючись на результатах аналізу досліджень науковців, під *моделлю формування у майбутніх керівників* розуміємо описово-схематичну характеристику педагогічного процесу, в якій сукупність педагогічних умов, методологічних підходів, принципів, методів, засобів спрямована на формування прогностичних умінь з урахуванням основних етапів методики їх формування та критеріїв і показників їх оцінювання.

Відзначимо, що педагогічна наука пропонує багато різних підходів до організації процесу формування прогностичних умінь. Так, А. Антонець обґрунтував та експериментально перевірив модель формування прогностичних умінь на основі взаємодії цільового, змістового, діяльнісного та діагностико-коригувального компонентів [2, с.9].

С.Гальцова розробила модель цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями, яка передбачає два напрями роботи. Основу першого напрямку роботи складає спецкурс з елементами тренінгу «Розвиток прогностичних умінь», метою якого є набуття майбутніми вчителями досвіду самостійного прийняття педагогічного рішення, уміння прогнозувати під час прийняття рішень шляхом розвитку прогностичних умінь. Другий вид навчальної діяльності студентів – це виробнича педагогічна практика, метою якої є подальший розвиток прогностичних умінь, сформованих у майбутніх учителів у процесі опанування спецкурсу з елементами тренінгу.

Другий напрямок створеної моделі цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями передбачає роботу з викладачами та кураторами студентських груп у ВНЗ і включає виступи та обговорення актуальних проблем на наукових семінарах, проведення міні-лекції, круглих столів. Як зазначає С.Гальцова, співробітництво студента, викладача, куратора в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості фахівця [20, с.14].

Модель С. Наход щодо формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій являє собою взаємозв’язок структурно-функціональних блоків: *цільового* (з’ясування мети, завдань, методологічних підходів, принципів та педагогічних умов формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів); *діагностичного* (визначення наявного стану сформованості прогностичних умінь у студентів*)*; *змістово-організаційного* (упровадження змісту, форми і технології навчання); *рефлексивно-аналітичного* (аналітико-оцінна діяльність, рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні; самодіагностика, самоконтроль); *оцінювально-коригувального* (контроль, аналіз, та коригування отриманих результатів) [55, с.9-11].

Проектуючи структурно-функціональну модель формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів, послугувалися загальновідомими елементами наявних моделей. Зважаючи на вищезазначене, у структурі основних складових розробленої моделі (рис. 2.1) виділено три блоки: *методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, моніторинговий.*

*Методологічно-цільовий блок* моделі визначає діяльність суб’єктів професійної підготовки – майбутніх керівників ДНЗ, спрямовану на реалізацію мети – задоволення потреб суспільства у фахівцях із сформованими прогностичними уміннями, інтегрованими у професію, що характеризується задоволенням особистісних потреб студентів у підготовці до прогностичної діяльності. Ця мета конкретизується низкою завдань:

- виробляти усвідомлення значущості опанування прогностичними вміннями для майбутньої управлінської діяльності;

- виховувати усвідомлення відповідальності за результати прийнятих управлінських рішень;

- домагатися засвоєння системи теоретичних і прикладних знань із питань, що визначають контекст прогностичної діяльності керівника навчального закладу;

- організовувати навчально-виховний процес, спрямованого на розкриття управлінського потенціалу студентів-керівників та набуття первинного професійного досвіду.

**МЕТОДОЛОГІЧНО-ЦІЛЬОВИЙ БЛОК**

*Мета*: формування прогностичних умінь

**ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ БЛОК**

**МОНІТОРІНГОВИЙ БЛОК**

***Рівні сформованості прогностичних умінь***

*Закономірності та принципи*, які забезпечують ефективність формування прогностичних умінь студентів

**Структура прогностичних умінь**

Мотиваційний компонент поненонентзмістовий, процесуальний та рефлексивний компоненти

Змістовий компонент

***Критерії сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ***: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний

Високий

Середній

НизькийІ

*Завдання*

Процесуальний компонент

Рефлексивний компонент

**Педагогічні умови:** використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ; мотивування майбутніх керівників ДНЗ до опанування прогностичними уміннями; створення інноваційного освітнього середовища формування прогностичних умінь.

***Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ у процесі магістерської підготовки***

В основі процесу формування прогностичних умінь лежать певні закономірності, при визначенні яких послуговуємося дослідження С.Наход.

Перша закономірність: ефективність формування прогностичних умінь залежить від повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення мети: нормативне, науково-методичне, організаційне, моніторингове забезпечення. Цій закономірності відповідають такі принципи: системності, науковості, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

Друга закономірність: ефективність формування прогностичних умінь керівників залежить від повноти реалізації структурно-функціональних зв’язків між окремими компонентами пропонованої моделі. Цій закономірності відповідають принципи інтегративності, систематичності, послідовності, гуманізму. Відповідно, формування розглядається як система, побудована на єдності загального, групового та індивідуального навчання.

Третя закономірність: ефективність формування прогностичних умінь майбутніх керівників залежить від особистісного ставлення студента до професійної підготовки. Принципи, які відповідають цій закономірності, такі: внутрішньої свободи особистості, полісуб’єктної взаємодії, професійної спрямованості, зворотного зв’язку, рефлективності [56, с.124].

Ми переконані, що ефективність функціонування моделі формування прогностичних умінь значною мірою обумовлюється ступенем реалізації основних дидактичних принципів, а саме:

* *принцип професійної спрямованості*, який передбачає можливість застосування отриманих знань у майбутній управлінській діяльності;
* *принцип цілісності*, що реалізується у спрямованості всіх компонентів моделі на формування прогностичних умінь майбутнього керівника;
* *принцип* *проблемності* за своєю суттю відображає теорію розвивального навчання, який передбачає постановку перед майбутніми керівниками проблемно-пошукових завдань прогностичної спрямованості, створення проблемних ситуацій, що, в свою чергу, сприяє активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого, критичного й прогностичного мислення, самостійності, рішучості, реалізації власного потенціалу;
* *принцип системності*, що полягає в об’єднанні всіх форм і методів навчання в єдину систему, спрямовану на досягнення поставленої мети;
* принцип *комплексності* втілюється у здійсненні комплексного дослідження підготовки майбутніх керівників до прогностичної діяльності як системи; здійснення комплексного впливу на всі складові прогностичних умінь майбутніх керівників; формування у них не тільки сукупності практико-орієнтованих знань і здатності до розв’язання різного роду управлінських проблем, але й розвиток світогляду, здатності до індивідуальних креативних рішень, саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції та саморефлексії;
* *принцип варіативності* полягає в гнучкості та варіативності змісту, форм і методів навчання, що забезпечує якісне зростання рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ з урахуванням їх індивідуальних можливостей, запитів та потреб; дозволяє усвідомлено будувати процес власного професійного розвитку і брати участь в управлінні цим процесом.
* *принцип гуманізації*, що має сприяти розвитку особистісних якостей і здібностей студентів, які необхідні їм для того,щоб зайняти активну позицію в суспільстві. Це сприятиме формуванню у керівника цілісної картини світу і дасть йому змогу розглядати події і явища в усіх можливих аспектах;
* *принцип зв’язку теорії та практики в навчанні* полягає у створенні зв’язків між наукою та управлінською діяльністю, тобто у вивченні наукових основ прогнозування, умов і шляхів їх застосування в процесі управління повсякденною діяльністю педагогічного колективу. Реалізація цього принципу передбачає таку організацію освітнього процесу, при якій навчальний матеріал максимально підкріплений прикладами, ситуаціями з реальної управлінської діяльності керівника дошкільного навального закладу;
* *принцип інтеграції* – наскрізна складова системи опанування відповідними дисциплінами в процесі підготовки майбутніх керівників, що спрямована на формування прогностичних знань, умінь, навичок і досвіду їх практичного застосування в майбутній діяльності [56].

*Змістово-процесуальний блок* включає структуру прогностичних умінь (мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний компоненти); передбачає організацію оптимального навчального процесу, що сприяє формуванню прогностичних умінь майбутніх керівників і розкриває методику їх формування, відповідні етапи, методи та засоби.

Зміст навчання – педагогічно обґрунтована, логічно упорядкована та текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова і технічна інформація про навчальний матеріал, яка визначає діяльність педагогів і навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців для оволодіння всіма компонентами професійної освіти відповідного рівня й профілю [2, с.30-31]. Зважаючи на це, зміст кожної навчальної дисципліни, що представлений у вигляді навчальної програми, підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях щодо теоретичної, практичної, самостійної роботи магістрів має передбачати формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ.

Підготовку майбутніх керівників до прогностичної діяльності, в першу чергу, забезпечує зміст таких навчальних дисциплін, як: «Менеджмент в освіті», «Психологія управління», «Стратегічне управління освітніми системами», «Теорія та техніка управління», «Проектний менеджмент в освіті». Вибір цих дисциплін обмовлений їхніми потенційними резервами щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів.

На наше переконання, знання з вищезазначених дисциплін мають стати для студента основою для здійснення організаційно-управлінської діяльності, формування прогностичних умінь. Для цього зміст має проектуватися як предмет діяльності студента, що зможе забезпечити його засвоєння у контексті цієї діяльності. За такого підходу форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

З метою забезпечення зв’язку між теоретичною і практичною підготовкою передбачено гармонійне поєднання таких технологій: *діалогічно-дискусійних* (мозковий штурм, круглий стіл, симпозіум, судове засідання), *тренінгових* (передбачають включення взаємопов’язаних змістових блоків – особистісного, комунікативного та професійного, надання психологічної (змістовної та емоційної) підтримки в організації та проведенні роботи, реалізації аналітичної позиції щодо проведення ходу тренінгу у вигляді зворотного зв’язку), *ситуативних* (вирішення ціннісно-змістових, комунікативно-рефлексивних ситуацій ціннісно-смислових конфліктів), *ігрових* (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, інтерактивні, симуляційні), *проектних* (дослідні, науково-пошукові, креативно-пошукові, міжпредметні та позапредметні проекти), *технології накопичення організаційно-управлінського досвіду* (забезпечують формування стратегій поведінки в різноманітних організаційно-управлінських ситуаціях). Реалізація інтерактивних технологій навчання потребує організації освітнього процесу в режимі співробітництва, ненав’язливої координації, створення ситуацій успіху, умов для самоосвіти й самореалізації.

Складовою змістово-процесуального компоненту є педагогічні умови, дотримання яких забезпечує ефективність процесу формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ: використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ; мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями; створення інноваційного освітнього середовища. Дані умови теоретично обґрунтовані в п.2.1.

Останній блок моделі (*моніторинговий*) відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів системного формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ; поєднує критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний) з відповідними показниками, що в комплексі характеризують три рівні сформованості складного багатофакторного процесу формування прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу: високий, середній, низький.

Підводячи підсумок, зазначимо, що реалізація запропонованої моделі є ефективним інструментарієм організації системи підготовки кваліфікованого фахівця сфери управління. Модель постійно розвивається, є відкритою, може бути доповнена новими компонентами.

**Висновки до 2 розділу**

У ході наукового пошуку з’ясовано, що формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів залежить від дотримання педагогічних умов.

Під педагогічними умовами формування прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу будемо розуміти взаємопов’язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента, наближення характеру його навчально-пізнавальної діяльності до характеру прогностичної діяльності, перехід студента на більш високий рівень здійснення управлінської діяльності.

Встановлено, що взаємопов’язаними умовами, які забезпечують ефективність формування прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу у процесі його професійної підготовки, є:

* використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ;
* мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями;
* створення інноваційного освітнього середовища.

З метою покращення професійної підготовки майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів було розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування прогностичних умінь з чітким визначенням основних її елементів. Представлена модель являє собою взаємозв’язок структурно-функціональних блоків: *методологічно-цільового, змістово-процесуального та моніторингового.*

*Методологічно-цільовий блок* моделі визначає діяльність суб’єктів професійної підготовки – майбутніх керівників ДНЗ, спрямовану на реалізацію мети – задоволення потреб суспільства у фахівцях із сформованими прогностичними уміннями, інтегрованими у професію, що характеризується задоволенням особистісних потреб студентів у підготовці до прогностичної діяльності. Ця мета конкретизується низкою завдань:

- виробляти усвідомлення значущості опанування прогностичними вміннями для майбутньої управлінської діяльності;

- виховувати усвідомлення відповідальності за результати прийнятих управлінських рішень;

- домагатися засвоєння системи теоретичних і прикладних знань із питань, що визначають контекст прогностичної діяльності керівника навчального закладу;

- організовувати навчально-виховний процес, спрямованого на розкриття управлінського потенціалу студентів-керівників та набуття первинного професійного досвіду.

З’ясовано, що ефективність процесу формування прогностичних умінь у майбутніх менеджерів залежить від: повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення мети (нормативне, науково-методичне, організаційне, моніторингове забезпечення); повноти реалізації структурно-функціональних зв’язків між окремими компонентами пропонованої моделі; особистісного ставлення студента до професійної підготовки.

Доведено, що ефективність функціонування моделі формування прогностичних умінь значною мірою обумовлюється ступенем реалізації основних дидактичних принципів, а саме: професійної спрямованості, цілісності, проблемності, системності, комплексності, варіативності, гуманізації, інтеграції, ; принцип зв’язку теорії та практики в навчанні.

*Змістово-процесуальний блок* включає структуру прогностичних умінь (мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний компоненти); передбачає організацію оптимального навчального процесу, що сприяє формуванню прогностичних умінь майбутніх керівників і розкриває методику їх формування, відповідні етапи, методи та засоби.

*Моніторинговий блок*  відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів системного формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ; поєднує критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний) з відповідними показниками, що в комплексі характеризують три рівні сформованості складного багатофакторного процесу формування прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу: високий, середній низький.

# розділ 3.

# Дослідно-експериментальна робота з формування прогностичних УМІНЬ У майбутніх КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ у ПРОЦЕСІ ЇХ магістерської ПІДГОТОВКИ

**3.1. Програма й організація дослідно-експериментальної роботи**

Для визначення необхідності удосконалення управлінської підготовки майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів необхідно було перевірити рівень прогностичних умінь, який був сформований у студентів у традиційних умовах навчального процесу. В педагогічному експерименті взяли участь 29 студентів 2 курсу спеціальності 073 Менеджмент факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Вибір даної категорії респондентів для експерименту обумовлювався тим, що студенти на цей час закінчують своє навчання у вузі, і в такий спосіб можна було встановити, яким чином існуюча система професійної освіти сприяє розвитку прогностичних умінь як важливої складової управлінської діяльності керівника.

Вивчення питання стану розвитку прогностичних умінь керівників ДНЗ як цілісного об’єкта вимагало використання комплексу адекватних методів дослідження. У ході констатувального етапу було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, що відповідали природі предмету дослідження та поставленим завданням: анкетування, розв’язання педагогічних ситуацій.

Відповідно до моделі прогностичних умінь були виділені критерії, показники та рівні сформованості прогностичних умінь.

***Інтегральними критеріями*** сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ було визначено: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний.

**Діагностичний інструментарій оцінювання сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Критерій** | **Показники** | **Діагностичні методики** |
| **Змістовий** | * знання теоретичних основ прогностичних умінь в управлінській діяльності; * знання алгоритму прогнозування та його інструментарію; * знання процедур проведення прогностичної діагностики під час виконання професійного завдання | АНКЕТИ на:   * виявлення стану обізнаності студентів щодо прогностичних умінь керівника ДНЗ * виявлення думки студентів, майбутніх менеджерів, щодо рівня своєї готовності до вирішення професійних управлінських завдань в контексті майбутньої прогностичної діяльності * виявлення студентської думки про значущість формування прогностичних умінь у майбутніх менеджерів |
| **Мотиваційний** | * глибина розуміння необхідності використання прогностичних умінь у професійні діяльності керівника ДНЗ; * професійна спрямованість мотивів студентів; * позитивне ставленням до майбутньої професії   усвідомлення майбутніми керні виками значущості прогностичної діяльності та бажання її реалізовувати | Діагностика особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса  Методика Шуберта  «Діагностика ступеня готовності до ризику» |
| ***Процесуальний*** | * уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, формулювати ціль, гіпотезу, планувати і розробляти шляхи подолання проблеми; * уміння бачити перспективу, планувати та виробляти практичні рекомендації щодо проведення подальшої роботи з урахуванням визначеного прогнозу; * уміння застосовувати прогностичні методи у управлінській діяльності; * уміння застосовувати алгоритм прийняття рішення, визначати варіанти дій у певній ситуації, приймати ефективні рішення відповідно до посадових обов’язків | Тест «Здібність до прогнозування» (Л. О. Регуш)  Розв’язання управлінських ситуацій |

На підставі визначених критеріїв і показників було виділено три рівні сформованості у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів прогностичних умінь: високий, середній, низький (за основу взята характеристика С..Наход).

*Високий рівень* характерний длястудентів, які володіють прогностичними уміннями, що проявляються під час застосування методів прогнозування (екстраполяція, моделювання або експертні оцінки) у новій ситуації; під час складання прогнозів на рівні проектування при вирішенні професійних завдань. Студенти даного рівня здатні до застосування прогностичних умінь під час виконання продуктивної діяльності (самостійно запропонованої) у незнайомій ситуації. Вони пропонують оригінальні рішення професійних задач, проявляючи при цьому прогностичні уміння. Діяльність, пов’язана із проявом прогностичних умінь, виконується швидко, незалежно від ситуації. Інтерес до діяльності, що вимагає застосування прогностичних умінь, стійкий у будь-якій ситуації. Мотивація діяльності студентів цього рівня пов’язана з широким спектром завдань майбутньої професійної діяльності. Теоретичні знання із прогнозування глибокі, носять системний характер. Склад прогностичних умінь повний, розвинуті загальні уміння прогнозувати і уміння прогнозувати результати при вирішенні професійних задач у нестандартних ситуаціях та виробляти рекомендації прогнозованих подій із позиції професіонала.

*Середній рівень* властивий студентам, які володіють прогностичними уміннями, що проявляються при використанні методів прогнозування (екстраполяція, моделювання або експертні оцінки) у частково змінених ситуаціях. Прогностичні уміння можна спостерігати при складанні прогнозів на рівні планування. Студенти володіють прогностичними уміннями, що дозволяють виконувати репродуктивну діяльність у дещо зміненій ситуації, застосовувати відомі способи дії під час вирішення професійних задач. Діяльність із прогнозування завдань професійної галузі, що вимагає застосування прогностичних умінь, виконується швидко у стандартних ситуаціях. У студентів середнього рівня інтерес до діяльності, у якій застосовуються прогностичні уміння, пов’язаний із самовираженням у процесі прогностичної діяльності. Мотиви прогностичної діяльності стійкі, але пов’язані з окремими сферами майбутньої професійної діяльності, у яких студенти зможуть проявити прогностичні уміння. Діяльність, у якій виявляються прогностичні уміння, здійснюється студентами епізодично у спеціально створених ситуаціях. Під час прогнозування професійних задач у студентів може проявлятися розуміння значущості застосування прогностичної діяльності, однак ступінь ще недостатній для гнучкого використання у процесі вирішення професійних завдань. Теоретичні знання із прогнозування глибокі, але в окремих сферах професійної діяльності. Є система понять про прогнозування. Склад прогностичних умінь неповний: розвинені загальні уміння прогнозувати, але уміння прогнозувати результати при вирішенні професійних завдань у нестандартних ситуаціях знаходяться на середньому рівні сформованості.

*Низький рівень.* У процесі вирішення завдань професійної сфери з прогнозування студенти можуть застосовувати прогностичні уміння, використовуючи методи прогнозування (екстраполяція, моделювання або експертні оцінки) у стандартній ситуації, за пропонованими зразками. Прогностичні уміння у студентів проявляються переважно при складанні прогнозів на рівні визначення мети. Майбутні керівники здатні застосовувати прогностичні уміння тільки при виконанні репродуктивної діяльності у стандартній ситуації, застосовуючи відомі прийоми прогнозування, які необхідні для вирішення професійних завдань. Інтерес до діяльності, пов’язаної із застосуванням прогностичних умінь, практично відсутній. Переважають мотиви вимушеності та уникнення труднощів; індиферентне і негативне ставлення до прогностичної діяльності у професійній сфері, що передбачає застосування прогностичних умінь. Діяльність, у якій можуть проявлятися прогностичні уміння, носить неусвідомлений характер. Теоретичні знання із прогнозування носять формальний характер. Система понять про прогнозування відсутня. Склад прогностичних умінь неповний: розвинені загальні уміння прогнозувати, однак уміння прогнозувати результати при вирішенні професійних завдань у нестандартних ситуаціях і виробляти рекомендації прогнозованих подій з позиції професіонала відсутні.

**3.2. Аналіз та узагальнення результатів сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів**

На початку констатувального етапу експерименту було проведено анкетування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів (Додатки А-В). Питання були спрямовані на визначення: ступеню обізнаності студентів про сутність прогностичних умінь; наскільки студенти володіють понятійним апаратом досліджуваної проблеми; яке відношення студентів до необхідності формування прогностичних умінь; яке розуміння цілей, задач формування, а також відмінних особливостей прогностичних умінь від інших груп умінь; які уявлення студентів про хід процесу прогнозування.

Результати аналізу анкетних даних дозволили зробити важливі висновки. Виявилося, що переважна більшість студентів не мають стійких та систематизованих знань відносно запропонованих запитань.

У ході анкетування нами виявлено, що у сутність поняття «прогностичні вміння» майбутні керівники ДНЗ включають наступне:

* уміння визначати та аналізувати альтернативні варіанти дій у певній ситуації (розробка прогнозів), оцінювати та вибирати найбільш оптимальний варіант розв’язання проблеми і досягнення поставлено ї мети – 21,4 %;
* здатність застосовувати професійні знання та навички для ефективного керівництва колективом, навчально-виховним процесом, ступінь теоретичної та практичної підготовки – 35,7 %;
* здатність людини належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні нею набутих знань і навичок і передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань – 28,6 %;
* керування у будь-якій ситуації, вибір правильного шляху до вироблення стратегії ефективного управління ДНЗ – 14,3 %.

Цікавим для нас стало питання «Які уміння входять до складу прогностичних умінь?» виявились найбільш складними. Майже половина студентів 46,4% визначають аналітичні уміння, як більш загальне, широке поняття по відношенню до прогностичних умінь; інші 31,1% пов’язують прогностичні уміння з проектними уміння, з можливістю розробляти різні види проектів. Решта не дали відповіді.

Відповіді на 3 питання анкети: «Чи вважаєте Ви прогностичні уміння необхідними для здійснення професійної діяльності керівника навчального закладу?» були не одностайними. Деякі студенти (57,1%) визначили їх як значущі для своєї майбутньої діяльності та необхідними для можливості передбачення, складання прогнозу розвитку проблеми, з якою звертається підлеглий до керівника; інші (42,9%) вважають їх другорядними. Проте дещо відрізнялися відповіді на дане запитання. Зокрема було надано такі відповіді: «після знань це обов’язкова складова професії керівника. Завдяки цьому можна полегшити управлінський процес»; «без прогностичних умінь керівнику важко плідно організувати свою роботу і роботу підлеглих», «це невід’ємний атрибут роботи керівника, тому важливо не лише організувати колектив, а й уміти спланувати та передбачити результати діяльності» тощо.

На запитання «Які риси, на Вашу думку, повинні бути притаманні керівнику для здійснення прогностичної діяльності ?» більшість студентів (57,1 %) відзначили такі риси, як пунктуальність, оперативність, відповідальність, ризикованість. 28,6 % респондентів додали до цих якостей такі: вміння організовувати і керувати, вміння згуртовувати колектив, спрямовувати підлеглих на продуктивну працю, займати позицію лідера, вміння швидко реагувати на запитання чи ситуації. 14,3 % майбутніх керівників не змогли відповісти на це запитання.

Потім студентам було поставлене питання «Чи впливає стажувальна практика на формування прогностичних умінь?» Відповідь «так» надали більшість студентів 85,1%; відповідь «ні» - 14,9% Ми згодні з думкою більшості опитаних щодо впливу стажувальної практики в ДНЗ на формування прогностичних умінь тому, що саме вона відображає реальні умови подальшої діяльності майбутнього керівника й надає всі можливості для становлення його особистості, розвитку прогностичних умінь, управлінських навичок.

За програмою дослідження студенти повинні були відзначити форми навчання, які доцільно використовувати при формуванні прогностичних умінь майбутніх керівників. Як видно з результатів відповідей, найбільш ефективними формами навчально-виховної роботи з формування прогностичних умінь студенти вважають тренінги, семінари, кейс-методи, виконання проектів, ділові ігри . Майже третина респондентів висловлюють свій інтерес до зустрічей з професіоналами, що допоможе сформувати власні прогностичні уміння.

В цілому можна констатувати, що в умовах традиційної системи навчання сформованість у студентів прогностичних умінь виявляється недостатньою для ефективної практичної діяльності у майбутньому. Це пояснюється тим, що в навчальному процесі не приділяється належного значення формуванню прогностичних умінь. У процесі навчання у вузі переважають такі форми і методи, які орієнтуються на виконавську, пасивну позицію студентів, а отже, не розвивають прогностичні якості майбутніх фахівців, не формують у них розуміння значимості прогностичних умінь для майбутньої успішної управлінської діяльності.

Звідси стає зрозумілим, що підготовка до виконання управлінських функцій проходить складний шлях від простого бажання абітурієнта стати керівником до оволодіння ним необхідними знаннями та вміннями. Бажання особистості щось робити не може виникнути без мотивації, яка спонукає людину енергійно працювати для досягнення поставленої мети. Поняття «мотив» у науковій літературі означає спонукання людини до діяльності; сукупність умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість. Тому наступним кроком констатувального етапу експерименту було визначення мотивації до формування прогностичних умінь у майбутніх керівників навчальних закладів ***Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса*** (Додаток Г) та ступінь їх готовності до ризику: ***методика Шуберта «Діагностика ступеня готовності до ризику»*** (Додаток Д).

При діагностиці особистості на виявлення мотивації до успіху Т.Елерс виходив з положення: особистість,у якої переважає мотивація до успіху, вважає за краще середній або низький рівень ризику. Їй властиво уникати високого ризику. При сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху. З точки зору Д. Мак-Клелланда, мотивація досягнення може розвиватися і в зрілому віці в першу чергу, за рахунок навчання. Крім того, вона може розвиватися в контексті трудової діяльності, коли люди безпосередньо відчувають всі переваги, пов’язані з досягненнями. Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в рамках системи відносин, які характеризуються рисами справжнього співробітництва.

Основним сегментом дослідження обрано молодих фахівців управлінської галузі, яким було запропоновано дати відповіді «так» або «ні» на 41 питання.

Від 1 до 10 балів — низький рівень мотивації до успіху.

Від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації до успіху.

Від 17 до 20 балів — помірно високий рівень мотивації до успіху.

Понад 21 бал — дуже високий рівень мотивації до успіху.

Проаналізувавши анкети магістрів-керівників, отримуємо такі результати:

Низький рівень мотивації до успіху — 7,1%

Середній рівень мотивації до успіху — 57,1%

Помірно високий рівень мотивації до успіху – 21,4%

Дуже високий рівень мотивації до успіху — 25,6%

Дослідження показали, що студенти з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто завеликому рівню ризику. Чим вища мотивація людини до успіху — досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику.

При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику. Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху — досягнення мети. Серед молодих фахівців переважає середній рівень мотивації до успіху та високий рівень мотивації до уникнення невдач, а отже ці люди віддають перевагу малому чи навпаки — занадто великому ризику, де невдача не загрожує престижу.

Отже, скориставшись методикою Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» та методикою Шуберта «Діагностика ступеня готовності до ризику»отримали результати дослідження, які показали середній рівень мотивації до успіху у майбутніх керівників, тобто такі люди зводять до мінімуму ризики, оскільки існує страх перед нещасними випадками.

Чим вища мотивація людини до успіху — досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику.

Наступне завдання констатувального етапу експерименту передбачало виявлення рівня готовності майбутніх керівників до вирішення професійних управлінських завдань в контексті майбутньої прогностичної діяльності. Це здійснювалося за допомогою тесту Л. О. Регуш ***«Здібність до прогнозування»*** (Додаток Ж) ***та розв’язування управлінських ситуацій*** (Додаток З).

Аналіз даних свідчить, що переважна кількість студентів (39,4%) оцінила рівень сформованості своєї готовності до вирішення професійних управлінських завдань в контексті майбутньої прогностичної діяльності задовільно. Найбільші показники рівня сформованості зазначених знань відносяться до знань змісту, обов’язків і функцій сучасного керівника, роботи з підлеглими. Це пояснюється тим, що ці знання набуваються студентами на заняттях із психолого-педагогічних дисциплін протягом усього навчання.

Ми поцікавилися думками студентів, щодо наявності в них здібностей до прогнозування. Дані засвідчують, що 32,2% респондентів вважають, що мають такі здібності, а 50,0% відповіли, що недостатньо володіють здібностями до прогностичної діяльності, решта (17,8%) відзначили відсутність таких умінь. Бажане є не завжди реальним.

З метою виявлення рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ ми застосували такий метод, як розв’язання практичних ситуацій. Аналіз вирішення практичних ситуацій під час семінарських занять дозволяє відзначити, по-перше, що у багатьох студентів обсяг умінь явно недостатній для ефективної організації прогностичної діяльності. Наявні уміння поверхневі, а з багатьох питань вони взагалі відсутні. При цьому у переважної більшості студентів, хоча й виявляються деякі розрізнені, уривчасті знання з прогностичної діяльності, однак відсутнє справжнє розуміння специфіки, сутнісних характеристик цього виду діяльності. Студенти здебільшого не бачать перспектив і можливостей їх практичного застосування у своїй майбутній професійній діяльності. Так, на такий важливий момент, як постановка мети в управлінні, вказали 14,9% студентів, тобто тільки така їх частка збирається починати свою діяльність як керівника з визначення чіткої мети і вже далі організовувати роботу підлеглих відповідно до неї.

На необхідність розуміти і враховувати індивідуальні особливості підлеглих, їх здібності і потенційні можливості вказують 31,6% учасників дослідження. Однак при цьому, коли у практичних ситуаціях потрібно продемонструвати розвиток цих умінь, спостерігається зворотний результат. Значна кількість досліджуваних (53,5%) виявилися не здатними до вибору стратегії своєї поведінки і засобів впливу, виходячи із специфіки ситуації та індивідуальних особливостей людей.

Слід відзначити, що 56,2% студентів у вирішенні практичних ситуацій можуть частково моделювати особливості своєї поведінки відповідно до ситуації, однак не враховують усієї сукупності факторів, виходячи з яких потрібно було б обирати стратегію поведінки. І тільки 42,9% досліджуваних продемонстрували здатність враховувати ті умови, в які вони були поставлені практичною ситуацією, що розігрувалась. Викликали труднощі і завдання, пов’язані з мотивацією персоналу.

Проведений аналіз дозволив виявити нерівномірність розвитку у студентів окремих складових прогностичних умінь. Особливо важко давалися завдання, в яких потрібно було мотивувати підлеглих, висловлювати критичні зауваження, коректувати їх діяльність, а також змінювати свій стиль поведінки відповідно до вимог ситуації. Набагато краще розвинені уміння аналізувати проблему, висувати оригінальні ідеї її вирішення, висловлювати свою точку зору й обґрунтовувати та аргументувати її.

Узагальнюючи кількісні та якісні показники проведених методик, ми виявили три рівні сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів (діаграма 3.1. ).

*Рис. 3.1. Стан сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів*

За результатами констатувального етапу експерименту ми виявили, що рівень сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів знаходиться переважно на середньому (50,0%) рівні. Це свідчить про необхідність розробки методики, яка б дозволила спрямовано розвивати здатність студентів до ефективної прогностичної діяльності.

**3.3. Система роботи щодо розвитку прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ**

За даними констатувального етапу експерименту ми встановили, що у студентів недостатньо сформовані прогностичні уміння, вони нечітко усвідомлюють значення прогностичних умінь у повсякденній управлінській діяльності, не виділяють їх як самостійний напрям праці компетентного керівника. Отже, перед нами постало завдання – розробити систему роботи щодо розвитку прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів. При створенні відповідної методики удосконалення управлінської підготовки керівників необхідно вирішити такі завдання:

1) забезпечити усвідомлення студентами значимості прогностичних знань і умінь для майбутньої професійної діяльності, сформувати бажання підвищувати свою управлінську компетентність;

2) забезпечити найбільш оптимальну форму засвоєння знань, яка дозволяє студентам вільно орієнтуватися у сутнісних особливостях, положеннях прогностичної діяльності;

3) забезпечити дієвість набутих прогностичних знань, розуміння студентами можливостей та ефективних способів їх практичного застосування;

4) створення умов для формування прогностичних умінь та застосування їх на практиці;

5) максимальне використання потенціалу самостійної роботи студентів для підвищення ефективності розвитку прогностичних умінь.

У процесі розвитку прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ ефективним є ***метод ігрового моделювання***. Ігрове  моделювання  науковці розглядають  як  проектування  моделей  реальних педагогічних явищ та ситуацій, які дають змогу студентам під  час  гри  максимально  зануритись у професійну  діяльність,  що  сприяє  розвиткові  пізнавального  інтересу майбутніх  керівників,  їхнього  творчого  потенціалу,  прогностичної діяльності тощо. У цьому сенсі слушною вважаємо думку А. Панфілової про те,  що ігрове моделювання сприяє розв’язанню в освітньому процесі таких  значущих педагогічних цілей і завдань:

* створення  у  студентів  цілісного  уявлення  про  прогностичну діяльність,  її  динаміку  і  місце  в  реальній  управлінській діяльності;
* набуття  на  матеріалах,  що  імітують  управлінську діяльність,  соціального  досвіду,  зокрема  міжособистісної  та  групової взаємодії  для колективного  ухвалення  рішень,  здійснення  співпраці
* формування пізнавальної мотивації, створенню умов для появи особистісної психологічної установки і мотивації;
* виявлення  нових  сенсів  спілкування  і  взаємодії  з  діловими партнерами;
* закріплення знань у сфері професійного ділового спілкування;
* формування  прогностичної   компетентності  [59, с. 52].

Зазначимо,  що  у  процесі  ігрового  моделювання  під  час  вивчення психолого-педагогічних дисциплін  студентами  спеціальності «Менеджмент»  доцільно вводити різні ігри:

1. ігри, що сприяють засвоєнню знань студентами і спонукають їх до  аналізу,  порівняння,  систематизації  й  узагальнення  педагогічних понять,  фактів,  теорій,  закономірностей,  явищ,  конкретних ситуацій тощо;  ігри,  що  формують  уміння  студентів  осмислювати  управлінські ситуації, виділяти в них головні характеристичні ознаки;
2. ігри,  під  час  проведення  яких  у  майбутніх  керівників  розвиваються  прогностичні здібності ;
3. ігри,  проведення  яких  сприяє  формуванню  умінь  студентів,  важливих  для  здійснення  прогностичної  діяльності .

Моделювання професійно орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробці комплексу різноманітних ігрових ситуацій, вибір яких детермінується реальними професійними потребами майбутніх фахівців та симулюються реальними професійними умовами. У вищій школі застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові, ділові ігри.

Як зауважив В. Скакун [78], найбільш ефективним є використання ділових ігор у навчальному процесі вищої школи. *По-перше*, це підвищує активність студентів, що пов'язано з широкими можливостями застосування отриманих знань на практиці. Властивий грі азарт, можливість іти на ризик без побоювань реального збитку дозволяє учасникам бути більш розкутими, повніше проявити себе, що сприяє розвитку професійного творчого мислення. Таким чином, відбувається поступове зняття напруженості, посилюється інтерес до ігрового процесу, що виявляється найбільш сильним стимулом дій гравців, задає творчу спрямованість особистості, викликає позитивні емоції, які, супроводжуючи процес пошуку, прискорюють його, пробуджуючи евристичність мислення.

*По-друге*, «захопленість» діловими іграми визначається специфікою вимог до працівника в умовах становлення ринкових відносин, розширення сфери ділових контактів. Продуктивність професійних контактів для майбутніх фахівців часто стає вирішальним фактором досягнення поставленої мети: правильний вибір тактики спілкування, гнучкість, витримка, такт дозволять завоювати довіру і повагу клієнтів, створити позитивний імідж, що дуже важливо в процесі виконання професійних обов’язків. Всі ці якості ефективно можна відпрацювати в ході ділової гри. Вважаємо, що реалізація ділової гри в навчальному процесі сприятиме подоланню типових труднощів у застосуванні на практиці фахових знань студентів, формуванню в них прогностичних умінь.

Одним з різновидів ігрових моделей є ділова гра. Під *діловою грою* розуміють процес відпрацювання і прийняття рішення в умовах покрокового уточнення необхідних чинників, аналізу інформації, що додатково надходить і обробляється на окремих етапах гри. Одна з вимог ділових ігор – імітування найбільш характерних елементів діяльності керівника, максимальне наближення до реальності, що зумовлює необхідність урахування специфіки і умов діяльності конкретного закладу чи відповідних структурних підрозділів. Перевагами методу ділових ігор є те, що він дозволяє:

• розглянути певну проблему в умовах стислого проміжку часу (стискання реального процесу);

• відпрацювати певні навички виявлення, аналізу і розв’язання конкретних управлінських проблем;

• доповнити отримані в процесі вивчення навчальних дисциплін теоретичні знання при підготовці і прийнятті управлінських рішень для орієнтації в нестандартних ситуаціях;

• сконцентрувати увагу на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв’язки;

• розвивати взаєморозуміння між учасниками.

Саме ділова гра моделює реальний управлінський процес, «приводиться в рух» безпосередньо учасниками, їхніми рішеннями, дозволяє штучно відтворювати реалістичні, професійно і життєво значущі для керівника управлінські ситуації. Тим самим у процесі ділової гри учасники «проживають» події в ігровій формі, що дозволяє відпрацювати навички і вміння, включаючи управлінські.

Ділова гра передбачає різного роду інтеракції: фізичну (взаємодія учасників, пересування в процесі гри, робота в групах, малювання, жестикуляція тощо), соціальну (вибір стратегії взаємодії, діалоги, дискусії тощо), пізнавальну (формулювання проблеми, вибір варіантів рішення задач, розробка проектів тощо). При розробці загального сценарію важливо здійснювати максимальне занурення учасників у гру, рівномірно розподілити ігрове навантаження, застосувати прийом змагання груп, змоделювати реалістичну і актуальну ситуацію.

У ході роботи з формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів можуть використовуватися різноманітні ігри (Додаток К).

З метою системного формування у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів прогностичних умінь, на нашу думку, доцільно використовувати *метод аналізу конкретних управлінських ситуацій*. «Ефективності використання методу аналізу ситуацій сприяє тісний зв’язок теорії з практикою з урахуванням досвіду тих, хто вчиться, тобто обговорення реальних ситуацій, що мають місце у професійній діяльності педагогів. Цінність цього методу полягає в тому, що він надає можливість педагогові оволодіти професійними знаннями та вміннями не шляхом пасивного прослуховування інформації, а через самостійне розв’язання проблем. Це сприяє розвитку творчого мислення, створює підґрунтя для формування здатності підготовки й ухвалення ефективних управлінських рішень у складних ситуаціях професійної діяльності» [86, c.118].

У ході розв’язання ситуацій студенти мають виконати наступні дії:

* знайти серед великої кількості різноманітної та суперечливої інформації необхідну проблему, виділити її та ясно сформулювати;
* означити серед багатьох чинників ті, що найбільше впливають на цю проблему;
* розглянути та проаналізувати вплив цих чинників на об’єктивний стан явища, що вивчається;
* опрацювати альтернативні варіанти розв’язання проблеми й оцінити їх;
* проаналізувати й порівняти альтернативні варіанти та вибрати оптимальний;
* прийняти рішення для розв’язання проблеми та сформулювати рекомендації для реалізації цього рішення;
* запланувати контрольні дії щодо реалізації прийнятого рішення та його результатів [85, с.211-217].

З точки зору постановки та цільової спрямованості управлінських ситуацій розрізняють ситуації-проблеми, ситуації-ілюстрації та ситуації-оцінки.

Перший різновид управлінських ситуацій – *ситуації-ілюстрації* – є відображенням найбільш простих випадків з практики керівника ДНЗ. За їх допомогою стає очевидним той чи інший спосіб вирішення управлінської проблеми, оскільки модель ситуації ілюструє зміст конкретного рішення з яким потрібно лише ознайомитися та висловити свою думку про згоду чи незгоду.

Другий різновид управлінських ситуацій – *ситуації-вправи* – відображають конкретний випадок з управлінської діяльності ДНЗ, але їх зміст подається так, що необхідно знаходити власне вирішення наявної проблеми, виконавши для цього деякі вправи: скласти документ, заповнити таблицю, виконати певні розрахунки тощо.

Третій різновид управлінських ситуацій – *ситуації-оцінки*, в основі яких лежить певна управлінська проблема, яка вже має певні варіанти вирішення, необхідно дати оцінку, вибрати краще вирішення і обґрунтувати свій вибір одного з варіантів розв’язуваної проблеми або альтернативне рішення. Вирішення ситуації-оцінки вимагає мобілізації знань при виборі правильного варіанту і визнання його переваг перед іншими.

Найбільш складний четвертий різновид управлінських ситуацій – *ситуації-проблеми .*І. Білоновська підкреслює переваги технологій ситуативного навчання, які полягають у «спрямуванні на самостійний пошук студентами нових знань та способів дій; забезпеченні особливого – прогностичного типу мислення та глибини переконань; орієнтуванні на міцність засвоєння знань та їх творче застосування у практичній діяльності» [8, с. 31].

У цьому випадку конкретний приклад із практики управління викладається як існуюча проблема. Найчастіше вона конкретизується у вигляді питань для більш оперативної і цілеспрямованої роботи в процесі вирішення. Застосовується вона у тих випадках, коли виникає необхідність використання колективної думки для вирішення нових завдань у поєднанні з обміном досвідом слухачів.

За способом створення проблемні ситуації класифікують так:

- ситуація несподіваності – створюється при ознайомленні магістрів з фактами чи ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними вражають своєю несподіваністю. При цьому природно постає запитання: чи може бути так?

- ситуація конфлікту – нові факти, висновки, досвід вступають у протиріччя з усталеними науковими теоріями, уявленнями;

- ситуація передбачення;

- ситуація спростування – магістрантам пропонується довести неспроможність якоїсь ідеї, розв’язку, спростувати антинауковий підхід;

- ситуація невідповідності – виникає, коли життєвий досвід, поняття, що раніше склалися у студентів, вступають у суперечність з науковими даними;

- ситуація невизначеності – проблемне завдання містить недостатню кількість даних для одержання своєчасного розв’язання. Розрахунок у даному випадку робиться на кмітливість, дотепність майбутніх керівників, які мають самостійно здобути дані, яких не вистачає;

- ситуація вибору – створюється у тих випадках, коли магістрантам пропонується обрати правильний варіант розв’язання з низки можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір [12, с.30].

Зокрема, в роботі з майбутніми керівниками ДНЗ можуть бути використані наступні ситуації:

* + ситуація, орієнтована на критерій «суттєвості умов, що слугують основою прогнозу»;
  + ситуація, орієнтована на критерій «варіативність прогнозів»;
  + ситуація, орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування (Додаток Л).

Метод аналізу управлінських ситуацій дозволяє організувати процес прийняття управлінських рішень, сприяє появі у керівника умінь відбору та аналізу найважливіших факторів, що становлять проблему, їх групування, актуалізує і мобілізує теоретичні знання, сприяючи науковому обґрунтуванню рішень, що приймаються. Цей метод сприяє розвитку таких груп управлінських умінь, як контрольно-коригувальні та уміння управління відносинами.

Методична цінність цього методу полягає в тому, що опанування прогностичними знаннями відбувається шляхом самостійного розв’язання проблем, які містять дидактично обґрунтовані та відповідно підібрані ситуації, що забезпечує розвиток абстрактного і творчого мислення у студентів, яке сприяє підготовці та прийняттю рішень у складних ситуаціях і формуванню умінь використання набутих теоретичних знань у процесі прогностичної діяльності.

Для реалізації завдань розвитку прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ доцільним є використання спецкурсу «Основи прогнозування в діяльності керівника дошкільного навчального закладу» (Додаток М).

*Мета дисципліни*: формування та розвиток прогностичних умінь практичних психологів; теоретичної бази, практичних навичок та особистісних якостей, необхідних у виконанні професійної прогностичної діяльності.

Даний спецкурс складається із двох змістових модулів:

Змістовий модуль1. Теоретико-методологічні основи прогнозування

Тема 1.1. Проблема прогнозування у філософській та психолого-педагогічній літературі.

Тема 1.2. Види, функції та методи прогнозування.

Тема 1.3. Прогнозування в психічному житті людини.

Тема 1.4. Методика здійснення психологічного прогнозування.

*Змістовий модуль 2. Прогностичний компонент у професійній діяльності практичного психолога*

Тема 2.1. Теоретичні основи прогностичної діяльності людини.

Тема 2.2. Проблемні ситуації та прогностичні задачі як педагогічні засоби в професійній освіті.

Тема 2.3. Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного практичного психолога.

Тема 2.4. Інноваційні методи і засоби навчання в системі формування прогностичних умінь.

Таким чином, результатом успішного управління процесом розвитку прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ є така система робота, яка наближає їх до професіоналізму, сприяє досягненню гармонії в прогресивному розвитку, відкриває шлях до особистісного та духовного зростання, самоствердження у професії, слугує механізмом у прискореному переході до вершинного розвитку керівника-професіонала.

**Висновки до 3 розділу**

Завдання педагогічного експерименту націлювались на практичне вивчення рівнів сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів. В педагогічному експерименті взяли участь 29 студентів 2 курсу спеціальності 073 Менеджмент факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

*Інтегральними критеріями* сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ було визначено: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний.

З метою вивчення стану сформованості прогностичних умінь керівників ДНЗ як цілісного об’єкта було використано комплекс взаємодоповнюючих *методів*: анкети на виявлення стану обізнаності студентів щодо прогностичних умінь керівника ДНЗ та значущості їх формування в умовах магістерської підготовки; виявлення думки студентів щодо рівня своєї готовності до вирішення професійних управлінських завдань в контексті майбутньої прогностичної діяльності; виявлення студентської думки про значущість формування прогностичних умінь у майбутніх менеджерів; методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, розв’язання практичних ситуацій тест «Здібність до прогнозування» (Л. О. Регуш); методика Г.М.Шуберт «Діагностика ступеня готовності до ризику».

Узагальнення результатів методів діагностики магістрів дало можливість визначити три рівні сформованості прогностичних умінь: високий (21,4%), середній (50,0%) та низький (28,6%).

За результатами констатувального етапу експерименту ми виявили, що рівень сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів знаходиться переважно на середньому (50,0%) рівні, що обумовило розробку системи роботи удосконалення управлінської підготовки майбутніх керівників ДНЗ. Запропонована система включала: використання методів ігрового моделювання та аналізу конкретних управлінських ситуацій; розробку спецкурсу «Основи прогнозування в діяльності керівника дошкільного навчального закладу».

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Досягнута мета дослідження, виконані завдання та підтверджена гіпотеза слугують підставою для формулювання загальних висновків:

1. На сучасному етапі розвитку системи менеджмент-освіти України підготовка майбутніх керівників потребує оновленої траєкторії навчання, спрямованої на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних у майбутньому успішно прогнозувати й адаптуватися до мінливих умов соціально-економічного середовища та бути конкурентоспроможними на інтернаціональному ринку праці.

Обґрунтовано зміст основного поняття дослідження «прогностичні уміння майбутніх керівників», які розглядаємо як уміння прогнозувати розвиток об’єктів і суб’єктів управління на перспективу, передбачати можливі тенденції цього розвитку, знаходити альтернативні, найбільш доцільні варіанти розв’язання професійно-управлінських проблем та завдань у процесі реалізації посадових компетенцій.

1. Доведено, що прогностичні уміння – це складне особистісне інтегральне утворення, що містить чотири взаємопов’язаних складових: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний компоненти.
2. Визначено педагогічні умови, які впливають на ефективність формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ у процесі магістерської підготовки: використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ; мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміннями; створення інноваційного освітнього середовища.

4. Для ефективної реалізації вищенаведених умов у роботі розроблено структурно-процесуальну модель формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ. Запропонована модель є основою для реалізації системи формування прогностичних умінь майбутніх керівників у процесі магістерської підготовки. Модель репрезентована методологічно-цільовим, змістово-процесуальним та моніторинговим блокамина засадах активної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу.

5. Констатувальний етап експерименту дозволив виявити та проаналізувати рівень сформованості прогностичних умінь у студентів, рівень їх розуміння, мотивації та готовності до формування прогностичних умінь, а також виокремити основні шляхи і підходи щодо більш ефективного їх засвоєння. Результати даних експерименту свідчать про переважання середнього рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ (50,0%), що й обумовило необхідність розробки відповідної системи роботи.

6. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Потребують більш глибокого аналізу та вивчення питання впливу різноманітних чинників на успішність формування прогностичних умінь майбутніх керівників навчальних закладів у навчальній та позааудиторній діяльності студентів, а також розробка дидактичного забезпечення процесу формування прогностичних умінь майбутніх керівників, можливі порівняльні дослідження розвитку прогностичних умінь майбутніх і працюючих фахівців різних професійних сфер.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Акимова Л.Н. Психология спорта: Курс лекцій / Л.Н.Акимова. – Одесса: Студия «Негоциант», 2004. – 127 с.
2. Антонець А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А.В.Антонець. – Полтава – 2011. – 270 с.
3. Антонець А.В1 Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів як педагогічна проблема / А.В.Антонець // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 7. – С.7-11 : Режим доступу: http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/710/1/antonets\_a.v.\_formation\_of\_predictive\_skills\_of\_future\_managers\_as\_a\_pedagogical\_problem.pdf
4. Бавина П. А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров: автореф. дисс. канд. пед. наук / П. А. Бавина. – СПб., 2006. – 26 с.
5. Базелюк В.Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук / В.Г. Базелюк. – К., 2008. – 20 с.
6. Баранов А.А. Проектировочное образовательное пространство как условие становлення инновационного потенциала педагога / А.А. Баранов, Р.Н. Шарафутдинов // Вестник Удмурдского университета 3 (Педагогика и психология). – 2007. – №9. – С.3 – 12.
7. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. – Спб. : Питер, 2007. – 448 с.
8. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста : монография / И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2012. – 192 с.
9. Белоновская И. Д. Проблемные ситуации как фактор развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики : монография / И. Д. Белоновская, Л. З. Кувандыкова / Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2013. – 161 с.
10. Блощинський, І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця : ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – С. 74–76.
11. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій: дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Богданова Інна Миколаївна. – К., 2003. – 440 с.
12. Богомазов Г. Г. Активизация преподавания посредством использования метода проблемного обучения. Активные методы преподавания политической экономии / Г.Г.Богомаз: Лениздат, 1989. – С. 29–39.
13. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.І. Бондарева - Київ, 2006. – 21 с.
14. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти / Л. Ващенко // Післядипломна освіта. – 2012. – № 1. – С. 37–40.
15. Вербицкий А. А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования / А. А. Вербицкий, К.А.Арзамасова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 10- 2. – С. 68-71.
16. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр / А. А. Вербицкий, А. В. Филиппов, Ю. Д. Красовский. – М. : НИИ ВШ, 1982. – 44 с.
17. Винокурова М. И. Педагогический потенциал интерактивных **технологий** обучения как фактор развития **коммуникативной** **компетенции** **студентов** [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Винокурова М. И. – Иркутск, [2007]. - 19 с.
18. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський [Під загальною та науковою редакцією О. Б. Тарнопольського]. – Д. : Вид-во Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля, 2013. – 267 с.
19. Габа І.М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості / І.М. Габа // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2011. – Т. XIII. – Ч. 6. – С. 74-82.
20. Гальцова С. В. Прогностичні уміння як чинник прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями: дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / С.В.Гальцова. – Київ – 2016. – 231 с.
21. Гальцова С. В. Проблема розвитку прогностичних умінь у майбутніх вчителів / С.В.Гальцева // Магістр : матеріали наук. конф. «Накові пошуки молодих вчених» (12 травня 2010 р., м. Суми). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 295–298.
22. Гершунский  Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: [учеб. Пособие] / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 768 с.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко ; [гол. ред. С. Головко]. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
24. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до прогностичної діяльності: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Валеріївна Давкуш. – Ялта, 2011. – 316 с.
25. Дымова Т. В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Владимировна Дымова. – Астрахань, 1998. – 203 с.
26. Жигірь В.І. Структура професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти / В.І.Жигірь // [Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672786:%D0%A1.16). - 2012. - Вип. 15. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\_016\_2012\_15\_28](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nchnpu_016_2012_15_28)
27. Загвязинский В. И. Основы социальной педагогіки : Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого / В. И. Загвязинский, М. Л. Зайцев, Г. Н. Кудашов, О. А. Селиванова, Ю. П. Строков. – М. : изд. ИСИМ, 2002. – 236 с.
28. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
29. Зимняя И.А. Педагогическая психология.– 2-е изд., доп., испр. и перер. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
30. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
31. Ільїн Є.П. Мотивація і мотиви: [підручник ] / Є.П. Ільїн. – СПб.: Пітер, 2004. – 112 с.
32. Ионова М. С. Развитие планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов / М.С.Ионова // Интеграция образования. – 2008. – №1. Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-planirovaniya-i-prognozirovaniya-v-professionalnom-myshlenii-studentov-psihologov
33. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 15 с.
34. Каурцев М. Н. Интерактивное обучение педагогов в учебном заведении НПО / М. Н. Каурцев // Методист. – 2007. – № 4. – C. 58.
35. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – № 3–4. – С. 61–65.
36. Ковальчук Н. П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу / Н. П. Ковальчук. – Умань : Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка, 2007. – 123 с.
37. Коротяев Б. Учение – процесс творческий / Б.Коротяев . – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
38. Кочерга О.М. Особливості використання тренінгових технологій у процесі формування практичної компоненти професійної підготовки майбутнього учителя / Кочерга О.М. : Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/osoblivosti-vikoristannyatreningovih-tehnologiy-u-protsesi-formuvannya-praktichnoyi-komponentiprofesiynoyi-pidgotovki-maybutnogo
39. Краева М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Марина Юрьевна Краева. – Астрахань, 1999. – 205 с.
40. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмисперова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
41. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: [навч. посібник] / З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
42. Кух А.М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А.М.Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентністносвітоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2.). – 2008. – С.73 – 76. – Режим доступу до журн. // www.mvf. kam-pod.org/zbirnuku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf
43. Лернер И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И. Я. Лернер / В кн. : Научное творчество / под ред. С. В. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1969. – С. 413-418.
44. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : (теоретико-методологічний аспект) : автор. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. І.. – К., 1995. – 48 с.
45. Маладика Л. В. Ділові ігри в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін майбутніми фахівцями пожежної безпеки / Л.В.Маладика // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 4 : Режим доступу: http://pedagogica.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/93.pdf
46. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : [зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова]. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161/
47. Маркес А. Формирование учений прогнозировать затруднения школьников e будущих учителей: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Маркес. – М., 1978. – 166 с.
48. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : [кн. для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
49. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
50. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М., 1975. – 368 с.
51. Миронова М. В. Формирование прогностических умений студентов педвуза в процессе педагогической практики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01/ Марина Вадимовна Миронова. – Красноярск, 2001. – 18 с.
52. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф.. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Михаськова. – К., 2007. – 186 с.
53. Наход С. А. Прогнозування в професійній діяльності майбутнього психолога / С. А. Наход // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 3. – С. 51-55.
54. Наход С. А. Прогностичні вміння в структурі професійних вмінь майбутнього психолога / С. А. Наход // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 3. – 360 с.
55. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис.. канд. пед.. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Дніпропетровськ, 2015. – 24 с.
56. Наход С. А. Щодо зв’язку між закономірностями та принципами, які використано при обґрунтуванні технології формування прогностичних умінь практичних психологів / С. А. Наход // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : [матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 року] : у 4 ч. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія». – 2014. – Ч.1. – 256 с.
57. Наход С. А. Щодо питання визначення сутності та критеріїі сформованості рефлексивного компоненту прогностичних умінь практичних психологів / С. А. Наход // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін :[ матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2015 року м. Суми)]. – Том І. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 136-139.
58. Осипова Н. Н. Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математике младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Николаевна Осипова. – Пенза, 2000. – 145 с.
59. Панфилова А. П. Игровое Моделирование  в  деятельности  педагога:  [Учеб. пособие ] / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой: Академия, 2006. – 368 с.
60. Педагогика: [учебное пособие] / [В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов]. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
61. Педагогическая энциклопедия / [под. ред. И. А. Каирова]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. ‑ С. 363.
62. Пешня И.С. Интерактивные технологии обучения в высшем профессиональном образовании на примере военизированного ВУЗа 6 [монография] / И.С.Пешня. – Иркутск: ИИПКРО, 2007. – 123 с.
63. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи / О. Т. Писарчук. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 60 с.
64. Подтергера Є. М. Визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки офіцерів запасу / Є. М. Подтергера // Наука і освіта. – Одеса, 2005. – № 7–8.
65. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая. школа, 2004. – 512 с.
66. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10- 15.
67. Постникова Е. В. Формирование умений прогнозирования у студентов-будущих экономистов: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Екатерина Вячеславовна Постникова. – Самара, 2006. – 182 с.
68. Прасол Д. В. Прогнозування як передумова успішного функціонування сучасного українського суспільства / Д. В. Прасол // Інформаційне здоров’я суспільства як джерело глибинної екології свідомості : [всеукр. наук.-практ. конф.]. – Миколаїв : МДУ, 2006. – С. 54–61.
69. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [моногр.] / Р. М. Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 367 с.
70. Психологічний словник / [авт.-уклад. : В.В. Синявський, О. П. Сергєєнкова] ; за ред. Н.А. Побірченко. — К. : Наук. світ, 2007.— 274 с.
71. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
72. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи / О. Н. Разіна // Вісн. наук. шк. педагогів «АКМЕ». – 2009. – Вип. 3.: Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/school\_akme\_vestnik\_akme\_akme\_3\_2009\_razina\_akmeolog\_podhod\_k\_razvit/
73. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Р. А. Регуш. – Спб. : Речь, 2003. – 352 с.
74. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Мар’яна Степанівна Севастюк. – К., 2000. – 211 с.
75. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие для пед. вузов и ИПК] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
76. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : [навч. посіб.] / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К . : РННЦТ "ДІНІТ", 2000. – 259 с.
77. Сірий А.В. Основні напрями дослідження проблеми мотивації особистості в зарубіжній психології / А.В.Сірий // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. – 2008. - №20-21. – С. 40-44.
78. Скакун В. А. Педагогические технологии производственного обучения / В. А. Скакун. – М. : Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 54 с.
79. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной підготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
80. Смолюк А.І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу / А.І.Смолюк : дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А.І.Смолюк . – Луцька, 2018. – 240 с.
81. Соколова Н. Ф. Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Надежда Федоровна Соколова. – М., 2004. – 27 с.
82. Степанова Л. Н. Реализация прогностических способностей личности в менеджменте и управлении / Л.Н.Степанова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 11. – С.109-116.
83. Ториков А. В. Прогностические умения как показатель качества профессиональной подготовки сервиса / А. В. Ториков // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 9-1. – С. 109-113.
84. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук та ін.. — Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
85. Чистовська І. П. Активні методи навчання та їхня роль у формуванні педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління / І.П.Чистовська // Військова освіта. – 2006. – №1 (17). – С. 211–217.
86. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: [Учеб. пособие для студ. выcш. пед. учеб. Заведений] / Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Г.Н. Шибанова – М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 384 с.
87. Шапран О.І., Шапран Ю.П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Шапран О.І., Шапран Ю.П // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – №9. – С.108-110.
88. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / [под ред. Т. С. Буториной]. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 2006. – 256 с.
89. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**АНКЕТА**

**з виявлення стану обізнаності студентів щодо прогностичних умінь керівника ДНЗ**

1. Що Ви розумієте під поняттям «прогностичні уміння»?

2. Які уміння, на Вашу думку, входять до складу прогностичних умінь керівника?

3. Чи вважаєте Ви прогностичні уміння необхідними для здійснення професійної діяльності керівника навчального закладу?

4. Які риси, на Вашу думку, повинні бути притаманні керівнику навчального закладу для здійснення прогностичної діяльності?

5. Як, на Вашу думку, впливають прогностичні уміння на якість менеджмент-освіти?

|  |
| --- |
| Сприяють покращенню якості менеджмент-освіти |
| Удосконалюють процес навчання з професійно орієнтованих дисциплін |
| Підвищують конкурентоздатність фахівців-менеджерів на ринку праці |
| Не дають відчутних результатів |
| Не потрібні в навчальному процесі вузу, бо не приносять ніякої користі |
| Ваш варіант |

6. Чи впливає стажувальна практика на формування прогностичних умінь?

7. Які форми організації навчання доцільно використовувати при формуванні прогностичних умінь керівників (навпроти кожної форми організації навчання в графі "так" або в графі "ні" поставте позначку "+")?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Форма організації навчання** | **Так** | **ННі** |
| Лекція |  |  |
| Практичне заняття |  |  |
| Семінарське заняття |  |  |
| Лабораторне заняття з використанням комп’ютера |  |  |
| Кейс-методи |  |  |
| Самостійна робота студентів |  |  |
| Організація написання проектних робіт |  |  |
| Організація стажувальної практики |  |  |
| Організація написання магістерської роботи |  |  |
| Ділові ігри |  |  |

1. Що, на Вашу думку, необхідно для ефективного формування прогностичних умінь (оберіть необхідний Вам варіант позначенням «+» ):

|  |  |
| --- | --- |
| **Потреба** |  |
| Ефективна система реалізації моделі формування прогностичних умінь |  |
| Висока мотивація студентів |  |
| Інформаційне забезпечення (конференції, семінари, огляди, статті тощо) |  |
| Широке використання методів інтерактивного навчання |  |
| Комп’ютерно-орієнтовані засоби навчання |  |
| Посилення міжпредметних зв’язків |  |
| Науково-дослідницька робота |  |
| Відповідне методичне забезпечення |  |
| Нічого не потрібно, все необхідне є |  |
| Ваш варіант |  |
|  |  |

**Додаток Б**

**Анкета**

**виявлення думки студентів, майбутніх менеджерів щодо рівня**

**своєї готовності до вирішення професійних управлінських завдань**

**в контексті майбутньої прогностичної діяльності**

***Потрібне підкреслити***

1. Як Ви оцінюєте свій наявний рівень сформованості прогностичних умінь в контексті майбутньої професійної діяльності:

1. маю глибокі прогностичні знання;
2. маю загальні прогностичні знання;
3. маю фрагментарні прогностичні знання.

2. Як Ви оцінюєте особистісну підготовку до розв’язання реальних професійних ситуацій щодо конкретних виробничих функцій?

1. розв’яжу складні професійні ситуації;
2. прості професійні ситуації;
3. окремі професійні ситуації.

3. Як Ви оцінюєте особистісну здатність до самостійної прогностичної діяльності при прийнятті виробничих рішень на конкретній посаді?

1. Здатний (а) до самостійного прийняття рішень;
2. пересторога до прийняття професійних рішень;
3. нездатний (а) до самостійного прийняття рішень.

4. Які найважливіші особистісні та професійні цінності сучасного менеджера?

1. теоретичні знання;
2. відповідальність за результати праці;
3. системність у виконанні роботи;
4. дотримання порад інших;
5. креативність;
6. самостійність;
7. опанування власними емоціями.

5. На скільки важливі прогностичні вміння майбутніх менеджерів для їх подальшої успішної професійної діяльності?

1. необхідні;
2. достатньо важливі;
3. непотрібні.

**Додаток В**

**Анкета**

**виявлення студентської думки про значущість**

**формування прогностичних умінь у майбутніх менеджерів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Питання** | **Так** | **Ні** |
| 1. Чи потрібні майбутньому фахівцю-менеджеру прогностичні вміння і навички? |  |  |
| 1. Чи викликають у Вас як у майбутнього фахівця-управлінця, прогностичні знання, уміння і навики навчальний інтерес? |  |  |
| 1. Як Ви вважаєте, чи підвищують прогностичні знання, вміння і навички ефективність професійних знань? |  |  |
| 1. Чи впливають набуті прогностичні уміння і навички на ефективність виконання майбутньої управлінської діяльності? |  |  |
| 1. Чи є достатніми набуті професійні знання і уміння студентів-менеджерів без сформованих прогностичних умінь і навичок для вирішення управлінських виробничих завдань |  |  |

**Додаток Г**

Діагностика особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Шановний студенте!

Просимо Вас щиро і відверто відповісти на питання даної анкети. Тест містить твердження, які допомагають виявити Ваш рівень мотивації до успіху.

У тесті міститься 41 твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, зробіть позначку «Так» поряд із ним, якщо не згодні, – «Ні». Ніяких додаткових написів робити не слід. Заповнюючи аркуш для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми, відповідайте швидко і обов’язково на кожне запитання. Поганих і хороших відповідей не існує.

Дослідження проводиться виключно в наукових цілях, отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Дякуємо за співпрацю!

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № |  | **Так** | **Ні** |
| 1. | Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити  швидше, не відкладаючи на певний час. |  |  |
| 2. | Я нервую, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати  завдання. |  |  |
| 3. | Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю все для  отримання успіху. |  |  |
| 4. | Коли виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю  рішення один з останніх. |  |  |
| 5. | Коли у мене два дні поспіль немає справ, я втрачаю спокій. |  |  |
| 6. | У деякі дні мої успіхи нижче середніх. |  |  |
| 7. | По відношенню до себе я більш вимогливий, ніж по  відношенню до інших. |  |  |
| 8. | Я більш доброзичливий, ніж інші. |  |  |
| 9. | Коли я відмовляюсь від важкого завдання, то згодом собі  дорікаю за те, що зміг би впоратися із завданням. |  |  |
| 10. | У процесі роботи я потребую невеликих паузах для  відпочинку. |  |  |
| 11. | Старанність –головна риса моєї вдачі. |  |  |
| 12. | Мої досягнення в праці не завжди однаково успішні. |  |  |
| 13. | Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | займаюсь. |  |  |
| 14. | Зауваження стимулюють мене сильніше, ніж похвала. |  |  |
| 15. | Я переконаний, що мої колеги вважають мене діловою  людиною. |  |  |
| 16. | Перешкоди роблять мої рішення більш рішучими. |  |  |
| 17. | У мене легко викликати честолюбність. |  |  |
| 18. | Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно. |  |  |
| 19. | При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших. |  |  |
| 20. | Іноді я відкладаю на потім те, що повинен був зробити  зараз. |  |  |
| 21. | Варто покладатися лише на власні сили. |  |  |
| 22. | У житті мало речей, які важливіші за гроші. |  |  |
| 23. | Завжди, коли я маю виконати важливе доручення, я ні про  що інше не думаю. |  |  |
| 24. | Я менш честолюбний за багатьох інших. |  |  |
| 25. | Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на  роботу. |  |  |
| 26. | Коли робота мені до вподоби, я роблю її краще і  кваліфікованіше за інших. |  |  |
| 27. | Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть  завзято працювати. |  |  |
| 28. | Коли у мене немає справ, я відчуваю дискомфорт. |  |  |
| 29. | Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше  за інших. |  |  |
| 30. | Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь  робити це якомога краще. |  |  |
| 31. | Мої друзі іноді вважають мене ледачим. |  |  |
| 32. | Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег. |  |  |
| 33. | Безглуздо йти всупереч волі керівника. |  |  |
| 34. | Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати. |  |  |
| 35. | Коли щось йде не так, то я втрачаю терпіння. |  |  |
| 36. | Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення. |  |  |
| 37. | Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей. |  |  |
| 38. | Багато того, за що я берусь, я не доводжу до кінця. |  |  |
| 39. | Я заздрю людям, які не завантажені роботою. |  |  |
| 40. | Я не заздрю тим, хто прагне влади і посад. |  |  |
| 41. | Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний  зробити все, щоб довести власну правоту. |  |  |

*Обробка результатів:*

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номери запитань з  відповіддю «ТАК» (+) | Оцінка | Номери запитань з  відповіддю «НІ» (-) | Оцінка |
| 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15,  16, 17, 21, 22, 25, 26, 27,  28, 29, 30, 32, 37, 41 | 1 | 6, 13, 18, 20, 24, 31,  36, 38, 39 | 1 |

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, студент не прагне досягти перемоги, не схильний докладати власних сил у працю, апатичний, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації студент не боїться ризикувати, він не скутий у своїх діях, бо можлива невдача не надто його хвилює.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі студенти схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище за 21 бал: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому студент може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в нього меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху студент може втрачати віру в те, що він досягне бажаного.

**Додаток Д**

**МЕТОДИКА ШУБЕРТА**

**«ДІАГНОСТИКА СТУПЕНЯ ГОТОВНОСТІ ДО РИЗИКУ»**

**Інструкція:** *Оцініть міру своєї готовності здійснити дії, про які Вас питають. При відповіді на кожних з 25 запитань поставте відповідний бал за такою схемою:*

*2 бали – повністю згоден, повне „ТАК”*

*1 бал – більше „ТАК”, ніж „НІ”*

*0 балів – ні „ТАК”, ні „НІ”, дещо середнє*

*-1 бал – більше „НІ”, ніж „ТАК”*

*-2 бали – повне „НІ”*

**Запитання**

1. Чи перевищили б Ви встановлену швидкість, щоб швидше надати медичну допомогу важкохворій людині?
2. Чи погодилися б Ви заради гарного заробітку брати участь у небезпечній і довготривалій експедиції?
3. Чи стали б Ви на шляху небезпечного злодія-втікача?
4. Чи могли б Ви їхати на підніжці товарного вагона при швидкості 100км/год ?
5. На наступний день після безсонної ночі Ви можете нормально працювати ?
6. Чи перейшли б Ви першим дуже холодну річку ?
7. Чи позичили б Ви другові велику суму грошей, будучи не зовсім упевненим, що він зможе повернути Вам ці гроші ?
8. Чи зайшли б Ви у клітку з левами разом з дресирувальником, якби він запевнив Вас, що це безпечно ?
9. Чи могли б Ви під керівництвом ззовні залізти на високу фабричну трубу?
10. Чи могли б Ви без тренування керувати вітрильним човном?
11. Чи ризикнули б Ви схопити за вуздечку коня, котрий біжить?
12. Чи могли б Ви після 10 стаканів пива їхати на велосипеді?
13. Чи могли б Ви здійснити стрибок з парашутом ?
14. Могли б Ви при необхідності проїхати без квитка від Донецька до Ужгорода?
15. Чи могли б Ви здійснити автотурне, якби за кермом сидів Ваш знайомий, котрий нещодавно потрапив у важку дорожно-транспортну пригоду ?
16. Чи могли б Ви з 10-метрової висоти зістрибнути на тент пожежної команди?
17. Чи могли б Ви, щоб позбутися важкого і тривалого захворювання з постільним режимом, зважитися на небезпечну для життя операцію?
18. Чи могли б Ви зістрибнути з підніжки товарного потягу, який рухається зі швидкістю 50 км/год.
19. Чи могли б Ви у винятковому випадку разом з сімома іншими людьми піднятися у ліфті, розрахованому на 6 людей ?
20. Чи могли б Ви за велику грошову винагороду перейти із зав’язаними очима пожвавлене вуличне перехрестя ?
21. Чи взялися б Ви за небезпечну для життя роботу, якби за неї добре платили ?
22. Чи могли б Ви після 10 чарок горілки виконувати арифметичні дії ?
23. Чи могли б Ви за вказівкою Вашого начальника взятися за високовольтний провід, якби він запевнив Вас, що той знеструмлений ?
24. Чи могли б Ви після деяких попередніх пояснень керувати вертольотом ?
25. Чи могли б Ви, маючи квитки, але не маючи грошей і продуктів доїхати від Москви до Хабаровська?

**Ключ:** Потрібно підрахувати суму набраних балів відповідно до інструкції.

Загальна оцінка тесту дається за неперервною шкалою як відхилення від середнього значення. Позитивні відповіді свідчать про схильність до ризику.

Значення тесту: від -50 до +50 балів.

**Результат:**

*Менше -30 балів* – занадто обережний.

*Від – 10 до +10 балів* – середнє значення.

*Понад +20 балів* – схильний до ризику.

Висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникнення невдач (захистом). Готовність до ризику достовірно прямо пропорційно зв’язана з кількість допущених помилок.

Дослідження показують, що:

* з віком готовність до ризику спадає;
* у більш досвідчених працівників готовність до ризику нижча, ніж у недосвідчених;
* у жінок готовність до ризику реалізується при більш визначених умовах, ніж у чоловіків;
* у військових командирів і керівників підприємств готовність до ризику вища, ніж у студентів;
* зі зростанням знедоленості особистості, у ситуації внутрішнього конфлікту зростає готовність ризику;
* в умовах групи готовність до ризику проявляється сильніше, ніж при діях сам на сам, і залежить від групових очікувань.

**Додаток Ж**

**ТЕСТ «ЗДІБНІСТЬ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ»** (Л. О. РЕГУШ).

Мета: визначити рівень розвитку здібності до прогнозування.

Інструкція. Опитувальник призначено для виявлення схильності до ризику. Кожен із 20 пунктів опитувальника має два висловлювання: «а» і «б». Уважно прочитайте кожне із них і відмітьте, те, яке в більшому ступені відповідає Вашій точці зору.

Текст методики:

1. а) без повного, всебічного аналізу обставин, я, як правило, не приймаю рішень, не починаю діяти;

б) думаю, що досить мати мінімальну інформацію, щоб прийняти рішення і почати діяти.

2. а) зазвичай я не замислююся про далекі наслідки прийнятих рішень;

б) як правило, я намагаюся продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки.

3. а) я згоден з твердженням, що ризик себе не виправдовує;

б) я вважаю, що той не виграє, хто не ризикує.

4. а) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще не упустити подробиці, викладаючи їх у конкретній, образній формі;

б) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще передавати тільки суть в узагальненій формі.

5. а) буває, що я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;

б) як правило, я не забуваю про мету, про плани, які задумую.

6. а) «заглянувши в майбутнє», я зазвичай замислююся над тим, чому у мене склалося саме це уявлення про майбутнє;

б) «заглянувши в майбутнє», я не намагаюся зрозуміти, де джерело цього знання.

7. а) при встановленні зв'язку знайомого і незнайомого, нового і старого, минулого і сьогодення я зазвичай бачу одну-дві лінії зв'язку між ними;

б) порівнюючи нове і старе, знайоме і незнайоме, минуле і майбутнє, я намагаюся встановити кілька ліній зв'язку.

8. а) якщо у людини є здібності, то у нього є і больше часу для розваг;

б) якщо у людини є здібності, то у нього є і большіе шанси на успіх у справі.

9. а) перебуваючи у кіоску «Лотерея спринт», я вважаю за краще дивитися, як грають інші, не граючи сам;

б) в будь-якій лотереї я вважаю за краще грати сам, а не дивитися, як це роблять інші;

10. а) при вирішенні найрізноманітніших завдань я зазвичай рухаюся вперед «короткими кроками», перевіряючи правильність кожного з них;

б) при вирішенні будь-якої проблеми я зазвичай шукаю загальні підходи до вирішення, роблю примірку їх правильності, а потім вже починаю діяти.

11. а) зазвичай при встановленні причинно-наслідкових зв’язків я бачу кілька варіантів, а потім розвиваю ланцюги наслідків по кожному з них;

б) якщо я замислююся про наслідки, то бачу спочатку одне, потім ‑ наступне, наслідки мають вигляд ланцюжка.

12. а) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, я обмежуюся 1-2 фактами;

б) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, то я обов'язково шукаю всі можливі докази.

13. а) мені не знайомий стан, який можна назвати «гра уяви», коли знайомі образи включаються в нові зв'язки, химерні комбінації;

б) я досить часто займаюся «грою уяви», коли знайомі образи легко створюють нові химерні комбінації.

14. а) для мене не складає труднощів дати повний, всебічний аналіз причин і наслідків будь-якій ситуації;

б) якщо потрібно проаналізувати проблему, умову задачі, ситуацію я зазвичай веду глибокий односторонній аналіз.

15. а) про мене можна сказати, що я людина, схильна до ризику;

б) мене ніяк не назвеш людиною, схильною до ризику.

16. а) якщо я замислююся про наслідки вчинків, подій, то, як правило, враховую всі обставини, які можуть їх викликати;

б) якщо я знаю про наслідки подій, вчинків, то, як правило, «не копаюсь» в їх причинах.

17. а) щоб довести правильність причинно-наслідкових зв'язків, досить одного доброго прикладу;

б) вважаю, що наявність причинно-наслідкових зв'язків не можна довести, спираючись на поодинокі приклади.

18. а) якщо надійшла пропозиція взяти участь в вигідній справі, то зазвичай я її приймаю не замислюючись;

б) якщо є пропозиція брати участь у вигідній справі, то я, зазвичай, її не приймаю без ретельної оцінки близьких і далеких наслідків.

19. а) якщо мої припущення (гіпотези) виявилися невірними, я з легкістю можу сформулювати принципово нові;

б) якщо у мене виникло якесь припущення (гіпотеза), то замінити її новою мені буває дуже важко.

20. а) при вирішенні завдань, при сприйнятті людей мені буває важко позбутися шаблонів, які у мене є;

б) я легко звільняюся від наявних у мене стереотипів, у мене легко виникають нові, несподівані уявлення.

**Додаток З**

**УПРАВЛІНСЬКІ СИТУАЦІЇ**

*Ситуація 1.*  *«Задоволеність працею».*

Один з Ваших підлеглих заявив, що не отримує задоволення від своєї праці,вона йому не до душі, і він просить доручити йому більш цікаве завдання. Як Ви відреагуєте на подібні заяви підлеглого?

А.Гадаю, що будь-хто хотів би мати роботу, яка приносить йому задоволення, однак організація не може надати таку можливість усім працівникам. Тому намагатимусь впевнити працівника, що багато співробітників терпляче працюють на ділянках, які їм доручені.

Б. Поясню, що задоволення працею визначається тим, як до неї відноситися і як її виконувати. Треба довести, що від виконаної роботи можливо отримати велике задоволення, якщо бачити в ній творчі задатки.

В. Поясню, за свою роботу працівник отримує заробітну плату. Буду намагатися впевнити працівника, що задоволення працею тим більше, чим більше її розмір.

Правильна відповідь *– Б.* Задоволеність працею – це відчуття того, що Ви повністю розкриваєте в ній свої здібності, що Ваша праця належним чином оцінюється оточуючими. Все залежить від Вашого ставлення до праці, сама по собі зміна роботи ніколи не піде на користь. У всіх випадках необхідно досягати правильного розуміння підлеглими сутності роботи, яка виконується.

*Ситуація 2*. *«Управління конфліктом»*

В трудовий колектив, де є конфлікт між двома угрупованнями з приводу втілення нових форм роботи, прийшов новий керівник, якого запросили з іншого підприємства. Яким чином йому краще, з Вашої точки зору, діяти, щоб нормалізувати психологічний клімат у колективі?

А. По-перше, встановити контакт із прибічниками нового, не беручи до уваги доводи прибічників старого порядку, вести роботу по впровадженню нового, впливаючи на противника силою свого прикладу та прикладу інших.

Б. Намагатися привернути на свою сторону прибічників попереднього стилю роботи, противників впровадження нових методів роботи, діяти на них переконанням у процесі дискусії.

В. Вивчити перспективи розвитку колективу та поліпшення якості продукції, яка випускається, поставити перед колективом нові перспективні задачі спільної трудової діяльності, опиратися на кращі досягнення та традиції колективу, не порівнювати нове зі старим.

Правильна відповідь *– В.* Залежно від того, яке рішення буде прийнято, наслідки конфлікту можуть перетворитися у функціональні та дисфункціональні, що в свою чергу може мати вплив на виникнення наступних суперечок. Проблему бажано вирішувати таким чином, щоб вона задовольняла дві сторони, завдяки цьому сторони матимуть досвід співробітництва та поліпшуються відносини між людьми.

***Ситуація 3.***

У сформований колектив зі своїми традиціями приходити новий керівник. Яким чином він повинен вести свою роботу і вирішувати конфлікти:

а) вести роботу, не звертаючи уваги на суперечки, конфлікти, впливаючи, таким чином, позитивно на підлеглих;

б) спробувати переконати, залучити на свій бік тих, хто виступає проти або не погоджується з нововведеннями, хоче працювати по-старому;

в) спираючись на актив, громадські та адміністративні організації, доручити їм вирішувати виникаючі суперечки.

***Ситуація 4.***

Ви - новий молодий керівник навчального закладу і відчуваєте насторожене ставлення до себе оточуючих Вас співробітників. Причому Ви потрапили в колектив, де немає чіткого розподілу і виконання своїх обов'язків. А на Вас ще тисне і вантаж невирішених справ, що залишилися після Вашого попередника. Вам необхідно підвищити рівень ефективності праці та організувати злагоджену та успішну роботу Вашого закладу.

Ваші дії в цей період?

***Ситуація 5.***

Побудуйте модель прийняття науково обґрунтованого рішення з управління конфліктом у такій ситуації.

Ви – керівник дошкільного навчального закладу. До Вас на роботу влаштовується працівник, якому Ви пообіцяли певні пільги в разі, якщо він проявить себе з кращого боку. Уже через півроку він продемонстрував свою високу кваліфікацію. Настала черга розподілу відпусток і цей працівник поскаржився вихователю-методисту, що йому запропонували для відпочинку найменш підходящий для його сім'ї місяць. Потім Ви забули внести його до наказу про подяку, а путівку до будинку відпочинку, яку він просив виділити, отримав інший працівник. Ви просто забули про свої обіцянки щодо цього працівника. В результаті він подав заяву про звільнення.

**Додаток К**

**ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ**

Гра 1

Директор школи оповістив персонал про те, що найближчим часом очікується перевірка представників вищого керівництва, до якої слід належним чином підготуватися: від цього залежить майбутнє цієї організації. Робочого часу на оформлення документації не вистачало, і співробітникам щодня доводилося на кілька годин залишатися після роботи. Коли ж більшість документів були приведені в порядок, провідні викладачі і завуч з виховної роботи відмовилися залишатися після робочого дня, посилаючись на те, що постійна відсутність вдома руйнує їхні сім’ї, діти «кинуті» і взагалі вони втомилися.

*Дійові особи*: директор, завуч з виховної роботи, два педагога, психолог.

*Завдання директору школи*. Потрібно поговорити з працівниками, зняти їх емоційне напруження і переконати в необхідності додаткової роботи ще кілька днів.

*Інструкція педагогам і завучу*. Реагувати бурхливо, відмовлятися виходити на понаднормову роботу; в процесі бесіди вести себе за ситуацією, залежно від того, як буде вести себе директор.

*Інструкція психологу:* Заспокоїти педагогів, розібратися в тому, що трапилося, дати рекомендації педагогам, завучу, керівнику для вироблення рішення, що задовольнить кожного, використовуючи техніки встановлення контакту, аргументації тощо.

Гра 2

Робочий контакт літнього та молодого педагогів. Старший, більш досвідчений, не приймає сучасних технологій навчання: ігри, тренінги, аналіз кейсів.

Дійові особи: молодий педагог, педагог у зрілому віці, психолог.

*Завдання молодому педагогу:*нав’язливо пропонувати нові методи роботи, акцентувати увагу на невміння літнього педагога.

*Завдання літньому педагогу:*реагувати бурхливо, доводити, що традиційні методи навчання досить ефективні і Ви не збирається перебудовуватися.

*Завдання психологу:* використовуючи техніки і прийоми встановлення контакту провести бесіду з досвідченим, але незговірливим педагогом та молодим, але зарозумілим педагогом.

Додаток Л

СИТУАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ

***Ситуація 1,*** *орієнтована на критерій* «*суттєвості умов, що слугують основою прогнозу*»*.*

Мета - навчити студентів виділяти умови в розглянутій ситуації і відрізняти істотні умови від несуттєвих.

*Умови:* В організації з’явився новий співробітник ініціативний, старанний і акуратний в роботі, він з великою ретельністю починає виконувати ігноровані іншими співробітниками настанови керівництва, що стосуються боротьби за здоровий спосіб життя. Він примушує колег наслідувати його приклад і записуватися в спортивні секції, під час обідніх перерв робити гімнастику тощо. Новий співробітник засуджує тих, хто палить та нагадує кожного разу про шкідливість від куріння. Крім того, він є вегетаріанцем та агітує людей не приймати їжу, яка містить «тваринні» елементи.

Постійно зайнятті виснажливою, важкою працею, що потребує великих затрат енергії, співробітники цієї організації на такі зміни не згодні.

*Варіанти розвитку ситуації:*

1. Колеги об’єднають свої зусилля проти нового співробітника, але він не усвідомить своїх помилок і в тому, що відбувається буде звинувачувати їх. Він повідомить керівництву про небажання колег виконувати відповідні настанови, чим ще більше налаштує колектив проти себе. Неприйняття з боку оточуючих сприятиме розвитку негативних рис характеру: він стане озлобленим, можливо, навіть агресивним, деспотичним щодо підлеглих, педантизм досягне крайнього ступеню.
2. Можливо, з часом співробітники звикнуть до нововведень, приймуть їх. Сама ідея вести здоровий спосіб життя  відмінна. Може бути, когось зацікавлять спортивні секції, хтось захопиться здоровим харчуванням тощо. Співробітники змінять своє ставлення до нового колеги, стануть прихильнішими, що позитивно позначиться на його особистості (стане більш чутливим до проблем інших, більш розуміючим).
3. Неприйняття з боку колег настільки травмує нового співробітника, що він, зневірившись у власних силах, вирішить залишити це місце роботи. Влаштувавшись в іншу організацію, він вже не буде з таким ентузіазмом впроваджувати ідеї керівництва. Можливі проблеми в спілкуванні з колегами, оскільки чоловік заздалегідь буде налаштований на негативне ставлення з їхнього боку. Колись енергійний, ініціативний, старанний працівник стане пасивним, невпевненим у собі, замкнутим.

*Інструкція*: із запропонованих варіантів розвитку ситуації вибрати найбільш і найменше ймовірний. Аргументувати свою відповідь, посилаючись на підстави прогнозу  істотні умови.

*Ситуація 2,* орієнтована на *критерій* «*варіативність прогнозів».*

*Мета* - показати студентам можливість побудови різних варіантів прогнозу і навчити їх багатоваріантному прогнозуванню.

*Умови:* Михайло гарний працівник, ініціативний, цілеспрямований, винахідливий. При цьому він сильно прив’язаний до своєї родини, відчуває велику відповідальність за близьких і намагається не давати їм зайвих приводів для хвилювання. Відзначивши заслуги Михайла, керівництво організації, в якій він працює, приймає рішення про переведення співробітника в центральний офіс, розташований в Києві. Перед Михайлом відкриваються великі можливості для кар’єрного зростання, але він не зможе найближчим часом перевезти сім’ю на нове місце, тому що керівництвом компанії не створені необхідні для цього умови. Співробітник опиняється перед важким вибором.

*Інструкція:* розробити максимальну кількість можливих варіантів розвитку ситуації (спираючись на істотні умови і вказуючи не тільки найближчі, а й віддалені наслідки).

Ситуація 3, *орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування*.

*Мета:* вирішення професійних ситуацій.

*Умови:* Керівник невеликої організації з метою підвищення ефективності роботи своїх підлеглих оголошує конкурс на кращий проект. Автор кращого за підсумками конкурсу проекту повинен був отримати підвищення по службі і значну грошову винагороду. За порадою одного зі своїх «наближених», для участі у фіналі він обирає двох співробітників, що працюють в одному відділі.

«Конкурсанти» давно недолюблюють один одного, обидва демонстративні і образливі.

Всупереч очікуванням керівництва ефективність роботи організації знизилася, ще до оголошення підсумків конкурсу. Більшість співробітників захоплено спостерігали за суперництвом колег. Напруга у відносинах «конкурсантів» наростала і перейшла у відкрите зіткнення після оголошення переможця. Посварившись, колеги перестали розмовляти один з одним навіть з робочих питань. На початку те, що відбувається навіть тішило інших співробітників, але з часом тривалий конфлікт все більше утруднював роботу цього відділу і організації в цілому. Відчуваючи свою безпорадність у ситуації, що склалася, керівник організації звертається за допомогою до психолога.

*Способи вирішення:*

1. Індивідуальна психолого-консультативна робота з кожним із конфліктуючих співробітників, спрямована на усвідомлення ними демонстративності поведінки як домінуючої риси характеру і пошук шляхів більш раціонального задоволення своїх бажань.
2. Проведення психодіагностичної роботи з метою отримання більш повної інформації про психологічні особливості співробітників і рекомендації керівнику найбільш адекватних заходів по вирішенню конфлікту (в даному випадку, переведення одного зі співробітників в інший відділ).
3. Проведення з керівником організації роботи з психологічної освіти (інформування керівника про психологічні особливості людей, їх вплив на ефективність діяльності і спілкування, про правила формування команди тощо); розвиток у нього якостей, необхідних для керівної роботи (рекомендація прийняти участь у тренінгах для керівних працівників з метою розвитку самостійності при прийнятті рішень, вольової поведінки тощо).

*Інструкція*: із запропонованих способів вирішення професійного завдання вибрати найбільш ефективні, спрогнозувавши результати застосування кожного із них (при цьому дотримати вимогу суттєвості умов, які є підставою прогнозу і опису найближчих та віддалених наслідків).

Додаток М

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ

«ОСНОВИ ПРОГНОЗУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»

**Пояснювальна записка**

У сучасному суспільстві висуваються якісно нові вимоги до особистості керівника, рівня його освіти та професійної кваліфікації. Підготовка такого фахівця можлива лише за умови глибокого, системного вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що спрямовані на особистісно-орієнтовану модель освітньої парадигми, на принципи гуманістичного спрямування навчального процесу.

*Мета спецкурсу*: формування та розвиток прогностичних умінь майбутніх керівників; теоретичної бази, практичних навичок та особистісних якостей, необхідних у виконанні професійної прогностичної діяльності.

Програма передбачає читання лекцій, проведення практичних (семінарських) занять, самостійну та індивідуальну роботу. Все це спрямовано на формування чотирьох компонентів прогностичних умінь: мотиваційного, змістового, процесуального і рефлексивного та знаходить відображення у реалізації отриманих знань в ході професійної діяльності.

Зміст спецкурсу

**МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОГНОЗУВАННЯ**

**Тема 1.1. Проблема прогнозування у філософській та психолого- педагогічній літературі**

**План**

1. Основні періоди розвитку поняття „прогнозування”: історичний аспект.
2. Аналіз основних підходів сучасних науковців до визначення поняття„прогнозування” і суміжних до нього дефініцій („завбачення”, „передбачення”, „передчуття” тощо). Висвітлення взаємозв’язку й відмінностей між цими феноменами.

Тема 1.2. Види, функції та методи прогнозування

План

1. Класифікації видів прогнозування.
2. Основні функції психологічного прогнозування.
3. Класифікації методів прогнозування.

Тема 1.3. Методика здійснення прогнозування

План

1. Основні принципи здійснення прогнозування.
2. Етапи реалізації психологічного прогнозування.

*МОДУЛЬ 2. ПРОГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ*

Тема 2.1. Теоретичні основи прогностичної діяльності людини

План

1. Педагогічний зміст, структура та функції прогностичної діяльності людини.
2. Прогностичний компонент у професійній діяльності керівника навчального закладу.
3. Зміст прогностичної діяльності у різних видах професійної діяльності керівника навчального закладу

Тема 2.2. Проблемні ситуації та прогностичні задачі як педагогічні засоби в професійній освіті

**План**

1. Поняття „прогностична задача” та „проблемна ситуація” в професійній підготовці керівників навчальних закладів.
2. Класифікація проблемних ситуацій в аспекті розвитку прогностичної компетентності керівнимків навчальних закладів.
3. Моделювання проблемних ситуацій в практиці педагогічноїосвіти.

Тема 2.3. Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного керівника навчального закладу

**План**

1. Етапи становлення визначення провідних професійних вмінь діяльності керівника навчального закладу.
2. Прогностичні уміння в структурі управлінськоїдіяльності, їх сутність та склад.
3. Розвиток прогностичних умінь в процесі професійної освіти.

Тема 2.4. Інноваційні методи і засоби навчання в системі формування прогностичних умінь

**План**

1. Методи інтерактивного навчання в системі формування прогностичних умінь керівників навчальних закладів.
2. Особливості використання комп’ютерно-орієнтованих засобів навчання в системі формування прогностичних умінь керівників навчальних закладів.
3. Дослідницька робота як фактор формування прогностичних умінь.

*ТЕМАТИЧНИЙ ЗМІСТ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ*

МОДУЛЬ 1

Семінарське заняття №1

Тема: Проблема прогнозування у філософській та психолого- педагогічній літературі (прес-конференція).

Семінарське заняття №2

Тема: Види, функції та методи прогнозування («круглий стіл)

Семінарське заняття №3

Тема: Прогнозування в психічному житті людини

Семінарське заняття №4

Тема: Методика здійснення психологічного прогнозування

МОДУЛЬ 2

Семінарське заняття №5

Тема: Теоретичні основи прогностичної діяльності людини

Семінарське заняття № 6

Тема: Проблемні ситуації та прогностичні задачі як педагогічні засоби в професійній освіті

Семінарське заняття №7

Тема: Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного практичного психолога

Семінарське заняття №8-9

Тема: Інноваційні методи і засоби навчання в системі формування

прогностичних умінь

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ

1. Ретроспективний аналіз філософсько-історичних коренів теорії прогнозування.
2. Проблема прогнозування на сучасному етапі розвитку суспільства.
3. Передбачення як людська здібність.
4. Прогнозування в структурі людської діяльності.
5. Основні етапи циклу прогнозування.
6. Прогноз, проектування, планування: схожість та відмінність понять.
7. Прогностична здібність як інтегративна якість, її роль в діяльності психолога.
8. Майстерність психологічного прогнозування.
9. Вимоги до особистості практичного психолога: прогностичний аспект.
10. Функції та структура прогностичної діяльності практичного психолога.
11. Психологічна діяльність практичного психолога як творчий процес.
12. Види професійної діяльності психолога: прогностичний компонент.
13. Принципи реалізації прогнозування у професійній діяльності психолога.
14. Прогнозування як один із конструктивних засобів розв’язання проблемних ситуацій.
15. Професіограма практичного психолога: прогностичний компонент.
16. Загальнонаукові методи психологічного прогнозування.
17. Прогностичні задачі, які розв’язує практичний психолог в межах своєї професійної діяльності.
18. Використання методів прогнозування в професійній діяльності практичного психолога.
19. Прогностичні уміння практичного психолога.
20. Вимоги до технології становлення прогностичних умінь психолога.

Література для підготовки:

1. Баталов Э. Социалистическая утопия и утопическое сознание / Э. Баталов // Общественные науки. – 1982. – № 5. – С. 91–105.
2. Багаутдинова С. Стратегическое планирование / С. Багаутдинова, К. Корнилова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 9. – С. 91-94.
3. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста: монография / И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург : ООО ИПК

„Университет”, 2012. – 192 с.

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : Логико- психологический аналіз / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
2. Впереди ХХІ век : перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952-1999. Редактор, составитель и автор предисловия академик РАО И. В. Бестужев-Лада. – М. : Academia, 2000. – 480 с.
3. Рабочая книга по прогнозированию / [Э. Араб-Оглы [и др.]; редкол.: И. Бестужев-Лада, С. Саркисян, Э. Минаев]. – М. : Мысль, 1982. – 430 с.
4. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познинии будущего / Л. А. Регуш. – Спб., Речь, 2003. – 352 с.
5. Тоффлер Э. Футурошок / Э. Тоффлер : [пер. с англ.]. – СПб. : Лань, 1999. – 461 с.
6. Храленко Н. Философско-методологические идеи. Проблемы прогнозирования / Н. Храленко. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 187 с.
7. Ярская В. Научное предвидение: вопросы методологии / В. Ярская. – Саратов : Изд-во СГУ, 1980. – 151 с.
8. Ясперс К Смысл и назначение истории : Пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. (Мыслители XX в.). – С. 28-286.