

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Загородня Людмила Петрівна

Прим. № 1
УДК 378.22.01/.09:373.2](091)(477)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Освітні, педагогічні науки**

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ Л. П. Загородня

Науковий консультант:
Бірюк Людмила Яківна,
доктор педагогічних наук, професор

Глухів – 2020

АНОТАЦІЯ

Загородня Л. П. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Глухів, 2020.

У дисертації вперше в українській педагогічній науці здійснено дослідження теорії та методики підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

З'ясовано, що підготовку фахівців освітнього ступеня «Магістр» спеціальності «Дошкільна освіта» в українських закладах вищої освіти розпочато з 1999 року. У перших навчальних планах ЗВО не було дисциплін, вивчення яких сприяло б формуванню в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Проаналізовано сучасний стан підготовки магістрів в університетах України та з'ясовано, що вона в цілому зорієнтована на європейські стандарти, проте не забезпечує вповні формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Питання формування означеної готовності вирішується фрагментарно, безсистемно, у контексті викладання окремих дисциплін.

На основі аналізу змісту й особливостей підготовки магістрів для педагогічної галузі в зарубіжних країнах виявлено, що програми підготовки таких фахівців для дошкільної галузі переважно спрямовані на формування компетентностей для виконання професійних функцій на посадах вихователя дітей раннього і дошкільного віку, вчителя дітей молодшого шкільного віку або ж викладача у вищій школі та науковця. Керівників для закладів

дошкільної освіти готують за спеціальностями «Менеджмент», «Управління закладами освіти».

Охарактеризовано якість освітнього процесу як важливу умову формування іміджу освітніх послуг та позитивного іміджу дошкільного закладу в цілому. Акцентовано увагу на тому, що позитивний імідж освітніх послуг ЗДО залежить від якості освітнього процесу. Обґрунтовано залежність іміджу освітніх послуг від іміджу директора, педагогічного колективу, вихователя, середовища закладу, оскільки він є системотвірним складником іміджу дошкільної установи.

Базові поняття дослідження об'єднано у три групи: ті, що відображають нормативне підґрунтя підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти («спеціальність», «кваліфікація», «стандарт», «освітня програма», «магістр», «якість освіти», «якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «директор»); поняття, що розкривають її сутнісно-змістову сторону («освіта», «освітній процес», «підготовка», «підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу», «модель», «модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»); терміни, що представляють результат підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО («готовність», «підготовленість», «готовність до професійної педагогічної діяльності», «готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»).

Підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як полікомпонентна, динамічна, відкрита педагогічна система з притаманними їй властивостями утворена взаємопов'язаними цільовим, змістовим, діяльнісним, результативним складниками. Її результатом є сформована готовність магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, яку визначаємо як інтегративну, динамічну, складноструктуровану властивість

магістранта, утворену сукупністю спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісно-професійних якостей, знань про мету, завдання, зміст дошкільної освіти, критерії оцінювання якості, умови і засоби її забезпечення, умінь розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та організувати її реалізацію.

Схарактеризовано структуру готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти у складі мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного компонентів, однойменні їм критерії з відповідними показниками та рівні (низький, середній, достатній, високий) її сформованості.

Розроблено й обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Її метою є визначення та обґрунтування науково-методологічних засад формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Провідною ідеєю концепції є усвідомлення того, що педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – сукупність взаємопов'язаних складників та їх елементів, що утворюють інтеграційну цілісність, спрямовану на формування готовності фахівців дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Ядром концепції є загальнопедагогічні закономірності та принципи (загальнодидактичні та спеціальні). Виявлено, що провідна ідея концепції, її цілі, завдання, основні положення, суперечності, методологічні підходи, педагогічні умови, напрями, принципи вможливають розроблення педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

З'ясовано, що методологічним підґрунтям авторської концепції є системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний підходи.

Теоретично обґрунтовано й представлено педагогічну систему підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в сукупності таких компонентів: мета, суб'єкти освітнього процесу (викладачі та магістранти), зміст підготовки, методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу і види навчальних занять, результат. Ця система має ієрархічно підпорядковану структуру, мету, узгоджену із сучасними вимогами до якості підготовки фахівців другого рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, і спрямованість на результат – позитивну динаміку в рівнях сформованості в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Означена модель містить такі основні блоки: *цільовий* (мета, зумовлена соціальним замовленням, та завдання формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО); *суб'єкт-суб'єктний* (взаємодія учасників освітнього процесу – викладачів і магістрантів); *методологічний* (підходи, принципи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО); *змістовий* (навчальні дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти», зміст фахових дисциплін професійної підготовки, педагогічна практика, науково-дослідна робота магістрантів); *організаційний* (педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО); *процесуально-технологічний* (етапи підготовки (діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний), технології інтерактивного, проблемного й позиційного навчання, форми організації освітнього процесу, види навчальних занять, засоби навчання); *результативно-оцінний* (критерії, показники, діагностичний інструментарій та результат – позитивна динаміка в рівнях

сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО).

Виокремлено й схарактеризовано педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування в магістрантів мотивації до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО; застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент».

Визначено критерії (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний) з відповідними показниками, які характеризують рівні (низький, середній, достатній, високий) сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти й уможливають перевірку ефективності педагогічної системи підготовки магістрів до означеного процесу. Мотиваційно-особистісний критерій відображає складники спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та особистісно-професійні якості; когнітивно-пошуковий – рівень оволодіння знаннями, необхідними для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; діяльнісно-операційний – ступінь сформованості вмінь, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; рефлексивно-оцінний – ступінь сформованості вмінь самоаналізу та самооцінювання рівня готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

На основі аналізу робочих програм фахових (нормативних і вибіркового) навчальних дисциплін запропоновано збагатити їх зміст темами

та питаннями, вивчення яких формуватиме складники готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. Розроблено й упроваджено вибірккові навчальні дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти». З'ясовано, що вивчення цих дисциплін уможливорює реалізацію інтеграції знань із фахових дисциплін, наступності в оволодінні фахом на першому і другому рівнях вищої освіти, цілеспрямовану підготовку до забезпечення якості освітнього процесу й формування в майбутніх магістрів здатності створювати позитивний імідж закладу дошкільної освіти, зокрема якісних освітніх послуг.

Виявлено переваги таких різновидів лекцій: проблемної, бінарної, з наперед запланованими помилками, з елементами ретроспективного аналізу й дискусії та практичних занять, побудованих з використанням педагогічних технологій проблемного, позиційного та інтерактивного навчання.

Доведено, що використання можливостей практичної та наукової підготовки забезпечує реалізацію тріади «навчання – практика – наукова діяльність» у цілісній педагогічній системі підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку в рівнях сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а саме: в експериментальних групах високий рівень зріс на 5 %, а в контрольних – на 1 %; достатній – на 16 %, а в контрольних – на 2 %.

Визначено прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: приведення назв посад педагогічних працівників, зазначених у Класифікаторі професій ДК 003:2010, освітніх закладів у відповідність до норм законодавства; організація системних досліджень із проблем підготовки магістрів для дошкільної галузі; залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців; реалізація принципу студентоцентризму в закладах вищої освіти; розроблення методичного

супроводу процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; використання зарубіжного досвіду під час підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Практичне значення роботи полягає в розробленні методики формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; науково-методичного супроводу підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта до забезпечення якості означеного процесу, а саме: створення навчальних програм, лекцій, планів практичних занять, завдань для самостійної роботи, тестів для підсумкового контролю з навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти», завдань і методичних рекомендацій до педагогічної практики; рекомендацій щодо збагачення фахових дисциплін темами, вивчення яких спрямовано на формування в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Науково-методичні матеріали дисертації, що ввійшли до монографії, методичних рекомендацій до проходження педагогічної практики впроваджено в освітній процес ЗВО, що здійснюють підготовку магістрів дошкільної освіти. Розроблену й експериментально перевірену педагогічну систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти можна адаптувати в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: магістр дошкільної освіти, професійна підготовка, підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

ABSTRACT

Zahorodnya L. P. Theoretical and methodical grounds of training Masters for ensuring the quality of the educational process in the preschool education institution. – Qualification scientific work with the rights of the manuscript.

The dissertation on obtaining the scientific degree of the Doctor of pedagogical sciences in the specialty 13.00.04 – Theory and methodics of professional education. – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, 2020.

In the dissertation, for the first time in the Ukrainian pedagogical science, the research of the theory and methods of training Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution was conducted.

It was found that training specialists of Master degree in the specialty «Preschool Education» at the Ukrainian higher educational institutions began in 1999. In the first curricula of the higher educational establishments there were no disciplines contributing to forming students' readiness to ensure the quality of the educational process in the preschool education institutions.

The current state of Master's training at the Ukrainian universities was analyzed and it was found that it is generally focused on the European standards, but it does not fully provide forming the readiness of undergraduates to ensure the quality of the educational process in preschool education institution. The issue of forming the specified readiness was solved fragmentarily, unsystematically, in the context of teaching of separate subjects.

Based on the analysis of the content and peculiarities of Master's training in the pedagogical field abroad, it was found that training programmes for such specialists for the preschool industry are mainly aimed at developing competencies to perform professional functions as educators of early and preschool children, primary school teachers or university teachers and a researcher. Managers for

preschool institutions are trained in the specialties «Management», «Management of educational institutions».

The quality of the educational process was characterized as an important condition of forming the image of educational services and the positive image of the preschool institution as a whole. It was emphasised that the positive image of educational services in the preschool institution depends on the quality of the educational process. The dependence of the image of educational services on the image of the manager, teaching staff, the environment of the institution was substantiated, as it is a system-forming component of the image of the preschool institution.

The basic concepts of the study were classified into three groups: those reflecting the normative basis for training Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution («specialty», «qualification», «standard», «educational programme», «Master degree», «quality of education», «quality of the educational process in the institution of preschool education», «manager»); concepts revealing its substantive side («education», «educational process», «training», «training Masters for ensuring the quality of the educational process», «model», «model of the pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in the preschool institutions»); terms representing the result of training Masters for ensuring the quality of the educational process in the preschool institution («readiness», «readiness», «readiness for professional teaching», «readiness of future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution»).

Training future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education as a multicomponent, dynamic, open pedagogical system with its inherent properties is formed by interconnected target, content, activity, performance components. The result is the formed readiness of undergraduates for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution (PEI), which is defined as an integrative, dynamic, complex structure of the undergraduate, formed by a combination of focus on ensuring the quality of the

educational process in PEI, personal and professional qualities, knowledge of the purpose, objectives, content of preschool education, criteria for assessing quality, conditions and means of its providing, the ability to develop the programme to ensure the quality of the educational process in PEI and organize its implementation.

The structure of readiness of future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution in the composition of motivational-personal, cognitive-search, activity-operational, reflexive-evaluation components, criteria of the same names with appropriate indicators and levels (low, medium, sufficient, high) of its formation.

The author's concept of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in the preschool institution was developed and substantiated. Its purpose is to determine and substantiate the scientific and methodological principles of forming the readiness of undergraduates for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution. The leading idea of the concept is the awareness that the pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI is a set of interconnected components and their elements forming the integrity aimed at providing the readiness of preschool education professionals for ensuring the quality of the educational process. The core of the concept is made up by general pedagogical laws and principles (general didactic and special ones). It was revealed that the leading idea of the concept, its goals, objectives, main provisions, contradictions, methodological approaches, pedagogical conditions, directions, principles enable developing the pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution.

It was found that the methodological basis of the author's concept is a systemic, synergetic, activity, personal, axiological, acmeological, competence, technological approaches.

The pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI in a set of such components was theoretically

substantiated and presented: the purpose, subjects of the educational process (teachers and undergraduates), the content of training, methods and means of training, forms of organizing the educational process and types of educational classes, the result. This system has a hierarchically subordinated structure, with the goal consistent with the modern requirements for the quality of training specialists of the second level of higher education in specialty 012 Preschool education, and the focus on the result – positive dynamics in the levels of forming future Masters' readiness for ensuring the quality of education in preschool institutions.

The structural-functional model of the pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in the preschool institution was theoretically substantiated. This model contains the following main blocks: *the target* (the goal due to the social request, and the task of forming the readiness of future Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI); *subject-subject* (interaction of participants of the educational process – teachers and undergraduates); *methodological* (approaches, principles of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI); *semantic* (academic disciplines «Methods of ensuring the quality of the educational process in preschool education institution» and «Image of preschool education institution», the content of professional disciplines, pedagogical practice, research work of undergraduates); *organizational* (pedagogical conditions for training future Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI); *procedural-technological* (stages of training (diagnostic, motivational-target, gnostic, professional-activity, reflexive), technologies of interactive, problem and positional training, forms of organizing the educational process, types of classes, teaching aids); *result-evaluation* (criteria, indicators, diagnostic tools and the result – positive dynamics in the levels of forming readiness of future Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI).

The pedagogical conditions of forming readiness of future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution were singled out and characterized: the orientation of the educational process of

higher education establishment at motivating undergraduates to master readiness to ensure the quality of the educational process in PEI and its constant improvement during their professional activity; enrichment of the theoretical, practical and scientific components of undergraduates' professional training with the content focused on purposeful forming their readiness for ensuring education quality in PEI; applying problem, interactive and positional learning technologies in the educational process of the higher education establishment; harmonization of relationships in microsystems «teacher – teacher», «teacher – student», «student – student».

Criteria were defined (motivational-personal, cognitive-exploratory, activity-operational, reflexive-evaluative) with the corresponding indicators characterizing levels (low, average, sufficient, high) of formation of Masters' readiness for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution and enabling the check the effectiveness of the pedagogical system of training Masters for this process. Motivational and personal criterion reflects the components of the focus on ensuring the quality of the educational process in PEI and personal and professional qualities; cognitive-search – the level of mastering the knowledge necessary for ensuring the quality of the educational process in PEI; activity-operational – the degree of formation of skills necessary for ensuring the quality of the educational process in PEI; reflexive-evaluative – the degree of formation of skills of self-analysis and self-assessment of the level of readiness for ensuring the quality of the educational process in PEI.

Based on the analysis of curricula of the professional (normative and elective) disciplines, enriching their content with topics and issues was suggested, the study of which will form components of readiness of undergraduates for ensuring the quality of the educational process in preschool institutions. Selective disciplines «Methods of ensuring the quality of the educational process in preschool education institution» and «Image of preschool education institution» were developed and implemented. It was found that mastering these disciplines allows the implementation of integration of knowledge in the professional

disciplines, continuity in mastering the profession at the first and second levels of higher education, purposeful training for ensuring the quality of the educational process and forming future Masters' ability to create the positive image of the education institution, in particular, quality educational services.

The advantages of the following types of lectures were revealed: problem, binary, with pre-planned mistakes, with elements of retrospective analysis and discussion and practical classes planned with the use of pedagogical technologies of problem, positional and interactive learning.

It was proved that the use of opportunities for practical and scientific training ensures the implementation of the triad «learning – practice – scientific activity» in the holistic pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution.

The results of the pedagogical experiment showed the positive trend in the levels of readiness of undergraduates for ensuring the quality of the educational process in PEI, namely: in the experimental groups the high level increased by 5%, and in the control – by 1%; sufficient – by 16%, and in the control – by 2%.

The prognostic directions of training Masters for ensuring the quality of the educational process in the institution of preschool education were determined: bringing the titles of positions of pedagogical workers specified in the Classifier of Professions DK 003: 2010, educational institutions in accordance with the law; organizing systematic research on the problems of training Masters for the preschool education; involving employers in the process of training specialists; implementing the principle of student-centeredness in higher education institutions; development of methodical support of the process of training Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI; applying foreign experience in training Masters of specialty 012 Preschool education.

The practical significance of the work consists in developing the method of forming the readiness of Masters for ensuring the quality of the educational process in PEI; scientific and methodological support for training Masters of specialty 012 Preschool education to ensure the quality of the process, namely:

developing curricula, lectures, plans of practical classes, tasks for independent work, tests for final control in disciplines «Methods of ensuring the quality of the educational process in preschool education institution», «Image of the preschool institution», tasks and methodical recommendations for pedagogical practice; recommendations for the enrichment of professional disciplines with themes studying which is aimed at forming undergraduates' readiness to ensure the quality of the educational process in preschool education institution.

Scientific and methodical materials of the dissertation included in the monograph, methodical recommendations for pedagogical practice were introduced into the educational process of the higher educational establishments, which train Masters of preschool education. The developed and experimentally tested pedagogical system of training Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution can be adapted to the system of postgraduate education.

Key words: Master of preschool education, professional training, training future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution, pedagogical system of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution, future Masters' readiness for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution, pedagogical system model of training future Masters for ensuring the quality of the educational process in preschool education institution.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

Монографії:

1. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: теорія та практика : монографія. Суми, 2019. 372 с.

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до переліку МОН України:

2. Загородня Л. П. Історико-ретроспективний аналіз підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у вітчизняній теорії і практиці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 2. С. 19–30.

3. Загородня Л. П. Підготовка магістрів для педагогічної галузі в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 4. С. 29–36.

4. Загородня Л. П. Дослідження сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 1 (39). С. 22–30.

5. Загородня Л. П. Методологічні підходи до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 3 (41). С. 18–27.

6. Загородня Л. П. Концепція формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Молодь і ринок.* 2020. № 1 (180). С. 61–66.

7. Загородня Л. П. Принципи формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 3 (62). Т. 2. С. 102–107.

8. Загородня Л. П. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. ДПУ. Педагогічні науки.* 2020. Вип. 1 (42). С. 10–19.

9. Загородня Л. П. Організаційно-методичні умови реалізації системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2020. № 1 (99). С. 35–47.

10. Загородня Л. П. Критерії, показники та рівні сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2018. Вип. 25. Ч. 1. С. 65–71.

11. Загородня Л. П. Формування готовності магістрів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін. *Педагогічний дискурс.* 2019. Вип. 26. С. 71–78.

12. Загородня Л. П. Викладання методики забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти магістрам спеціальності «Дошкільна освіта». *Інноватика у вихованні.* 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–134.

13. Загородня Л. П. Дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» як інтегрований складник формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 1 (95). С. 180–191.

14. Загородня Л. П. Застосування педагогічних технологій у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 1. С. 249–255.

15. Zahorodnia L. P. Empirical study on the formation of the motivational-personal component of masters' readiness to ensure the quality of educational process in the preschool educational. *Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1 (96). С. 51–57.

16. Загородня Л. П. Викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності» за КМСОНП з використанням інтерактивних методів навчання. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 1. С. 227–234.

17. Загородня Л. П. Застосування методів активізації навчальної діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 2004. Вип. 28. С. 58–60.

18. Загородня Л. П. Інтерактивні методи у фаховій підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2005. Вип. 6. С. 82–91.

19. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх вихователів до створення позитивного іміджу педагога сучасного дошкільного закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2011. Вип. 1 (44). С. 137–140.

20. Загородня Л. П. Якість освітніх послуг як компонент іміджу дошкільного навчального закладу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 35. С. 150–160.

Статті в періодичних виданнях інших держав:

21. Загородня Л. П. Формирование деятельности-операционного компонента готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в дошкольном учреждении. *Вестник Актыбинского регионального*

государственного университета им. К. Жубанова. Педагогика и психология. 2019. № 1 (55). С. 205–212.

22. Загородня Л. П. Формування мотиваційно-особистісного компонента готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2019. VII (78), вип. 196. С. 54–57.

23. Загородня Л. П. Результати експериментальної перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2020. VIII (87), вип. 219. С. 51–55.

24. Загородня Л. П. Модель формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2019. VII (83), вип. 203. С. 50–54.

Тези наукових доповідей:

25. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 17 трав. 2019). Чернівці, 2019. С. 43–47.

26. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх магістрів до забезпечення розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. У 2 ч. Ч. 1. (Тернопіль, 11–12 квіт. 2019). Тернопіль, 2019. С. 203–205.

27. Загородня Л. П. Формування готовності магістрів до забезпечення якості екологічної освіти під час вивчення курсу «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». *Сучасний рух науки*:

матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (4–5 квіт. 2019). С. 372–377. URL: <http://www.wayscience.com> (дата звернення 14.04.2019).

28. Загородня Л. П. Тренінг у фаховій підготовці магістрів спеціальності «Дошкільна освіта». *Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 25–26 жовт. 2018). Одеса, 2018. С. 18–21.

29. Загородня Л. П. Використання рольової гри у підготовці майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. *Інноваційні технології в дошкільній освіті* : зб. абстрактів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 28–29 бер. 2018). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 189–190.

30. Загородня Л. П. Наступність у підготовці бакалаврів і магістрів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти* : матеріали II Міжнар. пед. читань пам'яті професора Т. І. Поніманської. (Рівне, 15–16 жовт. 2019). Рівне, 2019. С. 62–63.

31. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до створення якісного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти* : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарної педагогічної академії. (Хмельницький, 15 трав. 2019). Хмельницький, 2019. С. 106–113.

32. Загородня Л. П. Зміст практичної підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі. *Advances of science* : матеріали статей Міжнар. наук. конф. (Чехія, Карлові Вари – Україна, Київ, 28 вер. 2018). Київ, 2018. С. 1236–1246.

33. Загородня Л. П. Проблема підготовки магістрів к забезпеченню качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. *Дошкольное образование: опыт, перспективы* : сб. материалов IX Международного научн.-практ. семинара. (Барановичі, 23 бер. 2018). Барановичі, 2018. С. 217–219.

34. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів. *Інноваційна діяльність сучасного педагога в інформаційному просторі*: зб. наук.-метод. праць. (Умань, 16 трав. 2019). Умань, 2019. С. 37–41

35. Загородня Л. П. Використання європейського досвіду в забезпеченні якості екологічної освіти фахівців дошкільної ланки. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи». (Маріуполь, 18–19 квіт. 2018). Маріуполь, 2018. С. 239–240.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації:

36. Загородня Л. П. Порівняльний аналіз тлумачення і структурування поняття «педагогічний імідж». *Наука і освіта. Педагогіка*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Спецвип. 2011. № 6. С. 96–99.

37. Загородня Л. П., Барсуковська Г. П. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Ч. 3. С. 110–118.

38. Загородня Л., Барсуковська Г. Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності у майбутніх вихователів дошкільного закладу як складової їх позитивного професійного іміджу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 47. С. 54–60.

39. Загородня Л. П. Взаємодія педагогів з батьками у процесі виховання гуманності у дітей як важлива складова іміджу дошкільного закладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2012. С. 41–47.

40. Загородня Л., Гура С. Критерії готовності вихователів дошкільних закладів до створення і розвитку позитивного педагогічного іміджу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія.* 2012. Вип. 22. С. 74–79.

41. Загородня Л., Марєєва Т. Методика визначення готовності майбутніх вихователів до створення професійного позитивного іміджу. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 4. С. 77–82.

42. Загородня Л. П. Педагогічні умови створення позитивного професійного іміджу вихователя дошкільного навчального закладу. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2012. Вип. 20. С. 286–290.

43. Загородня Л. П. Підготовка вихователів до створення еколого-розвивального середовища як складової візуального іміджу дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2015. Вип. 746. С. 38–43.

44. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» засобами інтерактивних технологій. *Вісник Київського міжнародного університету.* 2006. Вип. 8. С. 109–121.

45. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх вихователів до створення предметного еколого-розвивального середовища як складової візуального іміджу дошкільного закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія. Педагогічні науки.* 2014. Вип. 45. С. 24–28.

46. Загородня Л. П. Підготовка вихователів до створення середовищного іміджу дошкільного навчального закладу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія.* 2013. Вип. 29. С. 55–60.

47. Загородня Л. П. Турбота про здоров'я дітей як важлива складова іміджу сучасного дошкільного закладу. *Фізичне виховання дітей дошкільного віку : навч. посібн. / за ред. Л. П. Загородньої.* Суми, 2011.

С. 70–87.

48. Загородня Л. П. Технологія ситуативного моделювання як засіб формування основ риторичної культури майбутнього вихователя. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2005. Вип. 6. С. 38–43.

49. Загородня Л. П. Формування еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів як складника професійного іміджу: європейський досвід. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 34. С. 17–28.

50. Загородня Л., Балагур О. Середовищний імідж дошкільного навчального закладу як вагома складова позитивного іміджу установи. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти*. 2014. Вип. 1. С. 123–138.

51. Загородня Л., Карпова О. Мовленнєва компетентність вихователя як складова професійного іміджу. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти*. 2015. Вип. 2. С. 163–171.

52. Загородня Л. П. Сутнісна характеристика феномену «імідж». *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 10 (18). Ч. 6. С. 50–58.

53. Загородня Л. П. Підготовка студентів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. 2017. Вип. 1. С. 236–243.

54. Загородня Л. П. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *European humanities studies: State and Society*. Київ, Краків, 2018. Вип. 4 (1). С. 137–148.

55. Загородня Л. П. Характеристика понять нормативного підґрунтя підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі

дошкільної освіти. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса, 2019. Вип. 31. С. 136–140.

56. Загородня Л. П. Навчально-управлінська практика в закладах дошкільної освіти, відділах освіти, закладах вищої освіти I–IV рівнів акредитації. Методичні рекомендації щодо проходження педагогічних практик студентами ОС «Магістр» спеціальності 012 Дошкільна освіта / Н. М. Гордій та ін. Суми, 2018. С. 7–17, С. 24–44.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ У ТЕКСТІ ДИСЕРТАЦІЇ	28
ВСТУП.....	29
РОЗДІЛ 1	
ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» ЯК ОБ’ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	45
1.1. Історико-педагогічний аналіз підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у вітчизняній теорії і практиці	45
1.2. Аналіз сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.....	59
1.3. Підготовка магістрів для освітньої (дошкільної) галузі в зарубіжних країнах.....	77
1.4. Якість освітнього процесу як умова формування іміджу освітніх послуг закладу дошкільної освіти	98
Висновки до першого розділу.....	119
РОЗДІЛ 2	
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	121
2.1. Аналіз поняттєвого поля дослідження.....	121
2.2. Сутність та структура готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти	154
2.3. Концепція підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.....	174
2.4. Методологічні підходи до підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти	199
Висновки до другого розділу.....	218

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 220

3.1. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти..... 220

3.2. Модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти 245

3.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти 261

3.4. Критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти 289

Висновки до третього розділу 299

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 302

4.1. Використання потенціалу дисциплін професійної підготовки під час формування в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти..... 302

4.2. Зміст підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти..... 312

4.3. Педагогічні технології в процесі формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти 329

4.4. Формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в процесі педагогічної практики і науково-дослідної діяльності.....	351
Висновки до четвертого розділу.....	371

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	374
---	-----

5.1. Етапи та організація дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.....	374
--	-----

5.2. Діагностика сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.....	384
--	-----

5.3. Результати формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.....	416
---	-----

5.4. Прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.....	432
---	-----

Висновки до п'ятого розділу	439
-----------------------------------	-----

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	442
------------------------	-----

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	451
---------------------------------	-----

ДОДАТКИ.....	528
--------------	-----

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ У ТЕКСТІ ДИСЕРТАЦІЇ:

- ГДЗЯОП у ЗДО – готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;
- ЗВО – заклад вищої освіти;
- ЗДО – заклад дошкільної освіти;
- ЗЯОП у ЗДО – забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;
- ЕГ – експериментальна група;
- КЗ – компетентності загальні;
- КС – компетентності спеціальні;
- КГ – контрольна група;
- МОН України – Міністерство освіти і науки України;
- ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень;
- ОПП – освітньо-професійна програма;
- ОС – освітній ступінь;
- ПРН – програмні результати навчання;
- СРС – самостійна робота студентів.

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Початок ХХІ ст. характеризується широким обговоренням і ґрунтовним дослідженням питань якості освіти як умови її поліпшення та сталого розвитку суспільства.

Якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, одним зі стрижневих понять сучасної світової педагогічної науки, що підтверджує мета Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Концептуальні засади якості освіти регламентуються такими державними документами: Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Проектом Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), Концепцією «Нова українська школа» (2016), законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2011), «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2019), Стандартом вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти.

На сьогодні актуальною є проблема створення якісно нової освітньої системи з урахуванням міжнародного досвіду і реальних потреб суспільства в самодостатніх, освічених культурно й духовно багатих особистостях, здатних створювати імідж країни та здобувати міжнародний авторитет. В умовах розвитку сучасного суспільства якісна освіта стає одним із головних чинників успіху, а педагог водночас є і об'єктом, і провідником позитивних змін.

Стан розвитку вищої освіти України у світлі євроінтеграційних процесів зумовлює важливість якісної підготовки педагогів для закладів освіти загалом та дошкільної галузі зокрема. Дошкільне дитинство – відповідальний період становлення особистості, а від якості освітніх послуг, що їх надають у закладі дошкільної освіти (ЗДО), великою мірою залежить подальший розвиток дитини, її адаптація до нової соціальної позиції школяра й успішність особистісного становлення на цьому віковому етапі.

Проблема якості дошкільної освіти актуалізується також з огляду на реалізацію Концепції «Нова українська школа». Низка компонентів формули НУШ засвідчує наступність між суміжними ланками – дошкільною й загальною середньою освітою, зокрема в педагогіці партнерства та реалізації принципу дитиноцентризму, на яких ґрунтується сучасна дошкільна освіта та які є базовими для організації якісного освітнього процесу в ЗДО.

Із цих позицій гостро постає необхідність розв'язання проблеми підготовки магістрів, здатних забезпечити якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Це зумовлює потребу в оновленні змісту, форм і методів їх фахової підготовки та надання цьому процесу системності в практиці вищої школи.

Магістри дошкільної освіти забезпечують якість освітнього процесу на методичному й адміністративному рівнях, виконуючи функції методиста і директора ЗДО. З огляду на зазначене підготовку їх до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО розглядаємо як суспільну необхідність, викликану потребами надання якісних освітніх послуг дітям дошкільного віку та на цій основі створення позитивного іміджу дошкільної установи. Результатом означеної підготовки є сформована в магістрантів готовність до забезпечення якості освітнього процесу (ГДЗЯОП) у ЗДО.

Теоретичне підґрунтя розв'язання проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти становлять праці вітчизняних та зарубіжних учених, у яких обґрунтовано філософські засади якості освіти (В. Андрущенко, В. Кремень,

К. Левківський, В. Огнев'юк та ін.); розкрито теоретико-методологічні основи поняття «якість освіти», основні її складники (І. Булах, С. Кретович, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Луговий, В. Луначек, О. Ляшенко, О. Савченко та ін.); потрактовано сутність якості вищої освіти (В. Байденко, В. Луговий, Т. Лукіна, Ж. Таланова, С. Терепищій та ін.); охарактеризовано критерії та показники якості навчання й дошкільної освіти зокрема (Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Савченко та ін.); виокремлено методологічні підходи до фахової підготовки як умови забезпечення її якості (К. Абульханова-Славська, Т. Алесинська, В. Афанасьєв, І. Бех, Г. Беленька, Л. Бірюк, А. Богуш, В. Бондар, О. Вознюк, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Курок, О. Леонт'єв, О. Пометун, І. Пригожин, Г. Селевко, Г. Хакен, А. Хуторський та ін.); досліджено якість освітніх послуг як складник іміджу закладу дошкільної освіти (Т. Бусигіна, Т. Живаєва, Н. Копилова, К. Крутій, З. Перебатова, Н. Погрібняк та ін.).

Теоретико-методологічні основи професійної підготовки фахівців досліджено Л. Бірюк, Л. Задорожною-Княгницькою, Л. Іщенко, В. Ковальчуком, Г. Кловак, В. Курок, Є. Лодатком, П. Лузаном, Г. Луценком, Л. Міщик, С. Рудишиним та ін.

Вагомі наукові результати здобуто в царині дослідження професійної підготовки фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, А. Богуш, О. Брежнева, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Л. Іщенко, О. Кононко, К. Крутій, В. Кушнір, Т. Лесіна, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, В. Ляпунова, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, Т. Степанова, І. Улюкаєва та ін.), зокрема магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» в українських закладах вищої освіти (Ю. Смолянко, А. Цапко та ін.).

Окрему групу становлять наукові пошуки вітчизняних і зарубіжних учених із проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти за кордоном (Л. Глушок, М. Дегірменджі, Н. Карпенко, Н. Мельник, М. Олійник, О. Прокопчук, О. Сулима та ін.); магістрів педагогічної освіти й управління

освітою (В. Алфімов, Т. Данилишена, О. Ельбрехт, Є. Куркчі, Н. Рокосовик, В. Хоменко та ін.); викладацьких кадрів для закладів вищої освіти (А. Аткінсон, Т. Борнер, Г. Гіббс, Г. Джонс, А. Кроплей, М. Кофі, Р. Лалле, Ж. М. Леклерк, Ш. Лі, К. Неппер, Л. Пеннок, Ж. Руе, Л. Франс та ін.).

У наукових працях вітчизняних дослідників висвітлено особливості підготовки магістрів до управлінської діяльності в різних професійних галузях, зокрема: військово-соціальної (О. Бойко, Т. Мацевко, І. Чистовська), державного управління (В. Лунячек), аграрній (О. Заболотний, Л. Кліх), освітній (В. Берека, Л. Воротняк, О. Гура, Л. Задорожна-Княгницька, О. Кіршова, А. Светлорусова).

Проте підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти не була предметом спеціального дослідження у вітчизняній науці. Зважаючи на це, зростає необхідність наукового студіювання зазначеної проблеми.

Узагальнення наукових розвідок із досліджуваної проблеми, вивчення сучасного стану підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта у вищій школі вможливили виявлення низки суперечностей між:

- об'єктивною потребою суспільства в компетентних, конкурентоздатних фахівцях, спроможних забезпечити якісну дошкільну освіту, і неможливістю закладів вищої освіти задовольнити таку потребу;
- потребою системи дошкільної освіти у фахівцях, здатних до цілеспрямованого забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, і недостатньою сформованістю готовності магістрів до цього процесу;
- потребою колективів закладів дошкільної освіти мати позитивний імідж установи, в якій якісно організований освітній процес, і низьким рівнем готовності магістрів до створення іміджу освітніх послуг;
- новітніми завданнями ЗВО щодо підготовки компетентних фахівців зі сформованою готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО і недостатнім науково-методичним супроводом цього процесу.

Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, її недостатня теоретико-методична розробленість у науковому просторі, а також потреба вирішення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, теми кафедри дошкільної педагогіки і психології «Теоретико-методичні засади формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти» (державний реєстраційний номер 0117U004679).

Тему дисертації затверджено вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 1 від 30 серпня 2017 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 5 від 26 вересня 2017 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити історико-педагогічний аналіз підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у вітчизняній теорії та практиці.
2. Схарактеризувати сучасний стан підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти у вітчизняних і зарубіжних вишах та висвітлити якість освітнього процесу як важливу умову формування іміджу освітніх послуг ЗДО.
3. Проаналізувати основні поняття термінологічного поля дослідження.

4. Визначити сутність та обґрунтувати структуру готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

5. Теоретично розробити й обґрунтувати концепцію та схарактеризувати методологічні підходи до підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

6. Розробити й обґрунтувати педагогічну систему підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та спроектувати її модель.

7. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

8. Визначити критерії, показники й рівні сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

9. Розробити науково-методичний супровід педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

10. Експериментально перевірити ефективність розробленої педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти й окреслити прогностичні напрями означеної підготовки.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Концепція дослідження ґрунтується на ідеї розроблення та впровадженні в освітній процес педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів, що є сукупністю взаємопов'язаних складників: мети, завдань,

суб'єктів освітнього процесу, змісту, методів і засобів навчання, організаційних форм, результатів означеної підготовки.

Концепція спрямовує науковий пошук на досягнення мети й реалізацію завдань підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в єдності методологічного, теоретичного й технологічного концептів.

Методологічний концепт відображає теорію наукового пізнання й засоби системно-структурного аналізу об'єктів, що визначають його стратегію; філософські засади щодо діалектичного пізнання світу, взаємозв'язку закономірностей та явищ педагогічної дійсності; положення праксеології стосовно принципів і шляхів підвищення ефективності професійної діяльності, професійного розвитку та саморозвитку особистості в системі вищої педагогічної освіти; основні підвалини теорії систем; гуманістичну парадигму; педагогічні концепції неперервної освіти. Цей концепт репрезентує взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретнонаукової методологій до вивчення досліджуваної проблеми – системного, синергетичного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, акмеологічного, технологічного. Єдність означених підходів визначає спрямованість дослідження на формування в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Методологічний концепт зумовлює необхідність виявлення, обґрунтування й перевірку педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Теоретичний концепт ґрунтується на філософських позиціях теорії пізнання, загальнонаукових положеннях системного підходу, педагогічних закономірностях (зумовленості змісту освіти соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної та світової науки і культури; єдності мети та результату освітнього процесу; єдності процесів навчання, виховання, розвитку в професійній підготовці фахівців; взаємозв'язку обсягу та якості змісту навчання і виховання);

загальнодидактичних (науковості, доступності, наочності, мотивації, цілісності, активності особистості тощо) та спеціальних (студентоцентризму, андрагогічних, компетентнісному, спрямованості на самовдосконалення, єдності навчальної, практичної й науково-дослідної діяльності в професійній підготовці, співпраці магістратури з відділами освіти і ЗДО) принципах навчання. Дотримання педагогічних закономірностей, загальнодидактичних та спеціальних принципів спрямовано на реалізацію концептуальної ідеї підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Технологічний концепт передбачає розроблення, впровадження й експериментальну перевірку педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (цілі, зміст, методи, форми організації освітнього процесу, види навчальних занять, засоби, суб'єкти освітнього процесу), що реалізує мету означеної підготовки – формування в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання окреслених завдань використано такі **методи**:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, філософської, навчально-методичної та фахової літератури з метою визначення стану розробленості проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; порівняльний аналіз нормативних документів у галузі вищої та дошкільної освіти, систематизація й узагальнення науково-теоретичних даних із метою уточнення поняттєво-категоріального апарату й визначення характерних особливостей досліджуваної властивості; моделювання для розроблення моделі системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; системний аналіз для визначення компонентів педагогічної системи та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; прогнозування з метою визначення прогностичних напрямів

підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі;

– *емпіричні*: методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана, Н. Бадмаєвої), методика визначення Я-концепції, анкетування, аналіз виконання контрольних робіт, творчих та практичних завдань на базі ЗДО, експертне оцінювання й самооцінювання магістрантів, метод вимірювання, спостереження за магістрантами під час виконання практичних завдань на базі закладів дошкільної освіти з метою вивчення рівнів сформованості у них готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; педагогічний експеримент для накопичення та фіксування даних із метою подальшого розроблення педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та експериментальної перевірки її ефективності;

– *математичної статистики*: χ^2 -критерій (критерій Пірсона) та критерії Стюдента і Фішера-Снедекора з метою перевірки гіпотези про нормальний розподіл вибірки і з'ясування однорідності вибірок, підтвердження результативності спроектованої експериментальної педагогічної системи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

– теоретично розроблено й обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, провідною ідеєю якої є розуміння того, що педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – це сукупність взаємопов'язаних складників та їх елементів, що утворюють інтеграційну цілісність, спрямовану на формування в майбутніх фахівців готовності до означеного процесу;

– розроблено й обґрунтовано педагогічну систему підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО з такими складниками: мета, суб'єкти освітнього процесу, зміст підготовки,

методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу і види навчальних занять, результат;

– розроблено й теоретично обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, структуровану цільовим, суб'єкт-суб'єктивним, методологічним, організаційним, структурно-змістовим, процесуально-технологічним, результативно-оцінним блоками;

– виявлено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування в майбутніх фахівців мотивації до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО; застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент»;

– визначено поняття «готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» як інтегративну, динамічну, складноструктуровану властивість магістранта, утворену сукупністю спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісно-професійних якостей, знань про мету, завдання, зміст дошкільної освіти, критерії оцінювання якості, умови і засоби її забезпечення, уміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та організовувати її реалізацію; схарактеризовано структуру готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти у складі мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного компонентів,

однойменні їм критерії з відповідними показниками та рівні (низький, середній, достатній, високий) її сформованості;

– окреслено прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: приведення назв посад працівників, поданих у Класифікаторі професій ДК 003:2010, у відповідність із назвами посад та типами освітніх закладів, передбаченими законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»; організація системних досліджень із проблем підготовки магістрів для дошкільної галузі; залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців; реалізація принципу студентоцентризму закладами вищої освіти; розроблення методичного супроводу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; використання зарубіжного досвіду в процесі підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта;

удосконалено:

– освітню програму підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта на другому рівні вищої освіти щодо формулювання фахових компетентностей і програмних результатів навчання та переліку вибіркового освітніх компонентів (розроблено навчальні програми вибіркового дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти»);

– зміст навчальних програм нормативних і вибіркового дисциплін професійної підготовки здобувачів другого ступеня вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта шляхом унесення питань, вивчення яких сприяє оволодінню магістрантами системою знань щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; програму педагогічної практики шляхом розроблення завдань, спрямованих на формування діяльнісно-поведінкового складника ГДЗЯОП у ЗДО;

подальшого розвитку набули:

– діагностичний інструментарій дослідження рівнів сформованості в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО на основі експертної оцінки з урахуванням

вагомості показників мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного та рефлексивно-оцінного критеріїв;

– положення щодо проєктування та застосування технологій проблемного, позиційного, інтерактивного навчання; розвиток полягає у встановленні характерних ознак та виокремленні педагогічних умов їх застосування у процесі формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методики формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; науково-методичного супроводу підготовки магістрантів спеціальності 012 Дошкільна освіта до означеного процесу, а саме: створення навчальних і робочих програм, лекцій, планів практичних занять, завдань для самостійної роботи, методичних рекомендацій до проведення практичних занять і виконання самостійної роботи, тестів для підсумкового контролю з навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти», завдань і методичних рекомендацій до педагогічної практики; тематики магістерських робіт.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для розроблення освітньо-професійних програм підготовки магістрів для дошкільної галузі, навчальних і робочих програм дисциплін, аспірантами, студентами, магістрантами, а також у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації фахівців дошкільної галузі.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 106 від 20.01.2020 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-29/1311 від 23.12.2019 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12-112 від 22.12.2019 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 3998/01-60/08 від 28.12.2019 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-19-93 від

24.12.2019 р.), Маріупольського державного університету (акт № 01-24/19 від 10.01.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. Наукові результати, подані в дисертації, автором здобуто самостійно й одноосібно. В опублікованих зі співавторами працях авторові належить: [452] – розроблення другого завдання навчально-управлінської практики, яке стосується аналізу якості освітнього процесу в ЗДО і додатків (схем аналізу), [223] – визначення поняття «фізкультурно-оздоровча компетентність вихователя», виокремлення етапів формування фізкультурно-оздоровчої компетентності у студентів засобом інноваційних технологій, [264] – виділення умов, що забезпечують успішність формування фізкультурно-оздоровчої компетентності вихователя як складової його професійного іміджу, [227] – розроблення показників критеріїв означеної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до створення і розвитку позитивного педагогічного іміджу, [229] – розроблення критеріїв і відповідних показників означеної готовності майбутніх вихователів до створення професійного позитивного іміджу, [253] – визначення поняття «середовищний імідж ЗДО» та виокремлення його компонентів, [231] – аналіз досліджень із проблеми іміджу ЗДО і вихователя, визначення поняття «імідж вихователя закладу дошкільної освіти». Ідеї, що належать співавторам публікацій, не використано в матеріалах дисертації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на конференціях різного рівня:

– *міжнародних*: «Актуальні проблеми та перспективи підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах інтеграції України в освітній простір» (Чернівці – Сучава, 2015), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти», присвячена 200-річчю Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, 2016), «Стратегія збалансованого використання економічного, технологічного та ресурсного потенціалу країни» (Кам'янець-Подільський, 2016), «Безпека життєдіяльності, екологія і охорона здоров'я дітей і молоді

XXI сторіччя: сучасний стан. Проблеми та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2016), «Природнича освіта і наука для сталого розвитку України» (Глухів, 2017), «Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій» (Хмельницький, 2017), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2018), «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (Переяслав-Хмельницький, 2018), «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Барановичи, Беларусь, 2018), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2018), «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 2018), «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (Рівне, 2018), «Perspectives of science and education» (Київ, Карлові Вари, 2018), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2019), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2019), «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі» (Чернівці, 2019), «Впровадження сучасних технологій у процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Хмельницький, 2019), «Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти» (Одеса, 2018), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2018), «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (Рівне, 2019); «Сучасні інноваційні технології в дошкільній освіті» (Умань, 2020);

– *всеукраїнських*: «Проблеми та перспективи професійної підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти у вищих навчальних закладах» (Івано-Франківськ, 2016), «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (Полтава, 2016), «Особливості виховної роботи з важковиховуваними дітьми» (Умань, 2016), «Актуальні проблеми дошкільної освіти: перспективи, інновації, розвиток» (Глухів, 2017), «Дошкільна освіта

України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Глухів, 2017), «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2017), «Національно-патріотичне виховання дітей та молоді засобами козацької педагогіки та краєзнавства» (Умань, 2018), «Дошкільна освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Глухів, 2018), «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії» (Кам'янець-Подільський, 2018), «Микола Дмитрович Ярмаченко і сучасна інклюзивна освіта» (до 90-річчя від дня народження вченого) (Хмельницький, 2018), «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 2018), «Інноваційна діяльність сучасного педагога в інформаційному просторі» (Умань, 2019), «Дошкільна освіта в Україні в умовах світових змін» (Полтава, 2019), молодих учених» (Одеса, 2019), «Актуальні проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти: проблеми, досвід, інновації» (Глухів, 2019), «Якість професійної підготовки сучасного педагога: український та європейський виміри» (Київ, 2020);

– щорічних (2015–2020 рр.) звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання» було захищено у 2001 р. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використано.

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 56 праць, у тому числі: 1 одноосібна монографія (15,5 друк. арк.), 1 посібник, 1 методичні рекомендації, 42 статті в наукових виданнях (з них 33 – у фахових виданнях України з педагогічних наук, 4 – у виданнях іноземних держав, 5 – в інших виданнях), 11 публікацій у збірниках матеріалів конференцій. Загальний обсяг особистого внеску становить 52,5 друк. арк.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 583 сторінки, з них 407 – основного тексту, 17 додатків на 55 сторінках. Список використаних джерел містить 759 найменувань, 44 з них – іноземними мовами. Робота містить 20 таблиць і 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі здійснено історико-педагогічний аналіз підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта у вітчизняній теорії та практиці; схарактеризовано сучасний стан підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти у вітчизняних і зарубіжних вишах; висвітлено якість освітнього процесу в ЗДО як важливу умову формування іміджу освітніх послуг.

1.1. Історико-педагогічний аналіз підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у вітчизняній теорії і практиці

Перехід вищої школи до ступеневої освіти зумовлений євроінтеграцією й приєднанням України до Болонського процесу, що спонукає до оновлення змісту підготовки фахівців усіх освітніх ступенів і магістрів дошкільної освіти зокрема. При цьому важливими вимогами до фахової підготовки є її якість і відповідність соціальному замовленню. В означеному процесі важливу роль відіграє вивчення досвіду функціонування магістратури зі спеціальності 012 Дошкільна освіта в українських закладах вищої освіти з початку її виникнення і до сьогодні.

Слід зазначити, що отримання ступеня магістра було відновлено й унормовано в Україні в 1991 році відповідно до пункту 2 статті 30 другого розділу Закону України «Про освіту» [552], а у другому розділі статті 8 Закону України «Про вищу освіту» [540] подано його характеристику, зокрема: «Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня

професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста».

Відповідно до Закону України «Про освіту» [552] магістратура в Україні була поновлена в 1993–1997 роках у закладах вищої освіти Львова, Києва, Донецька, Одеси, хоча підготовку магістрів спеціальності «Дошкільне виховання» в цей період не здійснювали у закладах вищої освіти означених міст.

Підготовку магістрів зі спеціальності «Дошкільне виховання» з 1999 р. розпочали НПУ ім. М. П. Драгоманова, Полтавський ДПУ ім. В. Короленка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Рівненський державний гуманітарний університет, а з 2000 р. – Глухівський державний педагогічний інститут. Як правило, ліцензований обсяг був 5 осіб денної форми навчання, термін навчання – 1 рік на базі освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «Спеціаліст». Кваліфікація: викладач дошкільної педагогіки та психології або ж викладач дошкільної педагогіки та методик дошкільного виховання, викладач дошкільної педагогіки та психології, методик дошкільної освіти. Плани погоджувалися і затверджувалися директором Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти України.

Представимо коротку характеристику змісту перших навчальних планів деяких ЗВО України, які одні з перших розпочали підготовку магістрів напряму 0101 Педагогічна освіта спеціальності 8.010101 «Дошкільне виховання» на базі ОКР «Спеціаліст». При цьому зацентруємо увагу на тих дисциплінах, які цілеспрямовано чи опосередковано готували майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу (ЗЯОП) в ЗДО.

План Глухівського державного педагогічного інституту 1999 року складався з двох циклів дисциплін. Перший цикл – фундаментальної, гуманітарної, соціально-економічної та психолого-педагогічної підготовки –

містив такі дисципліни: «Психологія вищої школи (68 год), «Педагогіка вищої школи» (100 год), «Філософія та методологія науки» (80 год), «Ділова іноземна мова» (120 год), «Комп'ютерні та інформаційні технології» (140 год), «Основи наукових досліджень» (120 год), «Методологія психологічних досліджень» (88 год), «Актуальні проблеми сучасних досліджень у дошкільній педагогіці та психології» (88 год). Усього студенти мали 804 години на опанування цього циклу. Другий цикл – спеціальної та науково-практичної підготовки – передбачав такі дисципліни: «Методика викладання спецдисциплін у вищих навчальних закладах» (136 год), «Основи наукової комунікації іноземною мовою» (60 год), «Організація педагогічного експерименту, обробка та інтерпретація результатів» (100 год), «Методика психолого-педагогічних досліджень» (100 год), «Система безперервної освіти» (96 год.). Усього за означеним циклом – 492 години.

На вивчення 13 дисциплін навчальним планом передбачено опанування 1296 годин протягом 24 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 27 годин. За період навчання магістранти мали пройти 2 педагогічні практики: 4 тижні в першому семестрі й 6 тижнів – у другому. Окрім того, у плані передбачено написання й захист магістерської роботи. Відразу помітно, що план зорієнтовано на підготовку викладача-науковця, оскільки 5 дисциплін спрямовано на формування в майбутніх викладачів умінь проводити психолого-педагогічні дослідження і, відповідно, керувати науковою роботою студентів. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план та успішно захистили магістерську роботу, присвоювали кваліфікацію «Магістр педагогічної освіти. Викладач дошкільної педагогіки та психології». Зважаючи на таку кваліфікацію, план не містив дисциплін, які цілеспрямовано формували б у майбутніх магістрів готовність до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Проте у розрізі вивчення методики викладання спецдисциплін у закладах вищої освіти опосередковано можна було підготувати майбутніх викладачів до формування елементів означеної готовності у майбутніх фахівців дошкільної

освіти під час викладання їм таких основних дисциплін: «Педагогіка дошкільна», «Методика формування елементарних математичних уявлень», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Основи природознавства з методикою», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва». Зокрема, в царині означених дисциплін магістранти були підготовлені до формування у майбутніх вихователів компетентностей щодо створення якісного освітнього середовища (предметно-розвивального), оптимального добору методів навчання, виховання і розвитку дошкільників, методів діагностики результатів освітнього процесу в ЗДО (сформованість у дошкільників знань і вмінь щодо поведінки в природному довкіллі, художньо-зображувальних навичок, володіння мовою, фізичний, логіко-математичний і мовленнєвий розвиток). Вивчення лише «Методики викладання спецдисциплін у вищих навчальних закладах» (136 год) майбутніми викладачами не могло забезпечити їхню ґрунтовну підготовку до формування у майбутніх вихователів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

План Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка 2000 року передбачав вивчення таких дисциплін: «Філософія» (54 год), «Психологія вищої школи» (54 год), «Педагогіка вищої школи» (54 год), «Іноземна мова» (108 год), «Методика викладання дошкільної педагогіки» (162 год), «Основи наукових досліджень» (40 год), «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті, науці» (54 год), «Правові основи діяльності вищої школи» (30 год), «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки» (108 год), «Інноваційні технології дошкільного виховання» (108 год), «Теорія та методика викладання у вищих та спеціальних навчальних закладах одного з курсів» (162 год), спецкурс «Педагогічні технології виховання дошкільників мистецтвом» (50 год).

Усього на вивчення 12 дисциплін у навчальному плані відведено 984 години протягом 29 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 22 години. План передбачав проходження магістрантами однієї

науково-педагогічної практики протягом 4 тижнів. Державним екзаменом був захист магістерської роботи. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план й успішно захистили магістерську роботу, присвоювали кваліфікацію «Магістр педагогічної освіти. Викладач дошкільної педагогіки та методик дошкільного виховання». Означений план лише опосередковано й досить побіжно забезпечував формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до ЗЯОП у ЗДО через підготовку майбутнього викладача під час вивчення дисциплін «Інноваційні технології дошкільного виховання» (108 год), «Теорія та методика викладання у вищих та спеціальних навчальних закладах одного з курсів» (162 год), «Педагогічні технології виховання дошкільників мистецтвом» (50 год).

Під час вивчення означених дисциплін магістри могли бути підготовлені до формування в майбутніх вихователів професійних компетентностей щодо використання інноваційних технологій з метою забезпечення дітей якісною дошкільною освітою в ЗДО, доцільного використання мистецтва як засобу якісного виховання дошкільників, створення якісного освітнього середовища, оптимального добору методів навчання, виховання і розвитку дошкільників, методів діагностики результатів освітнього процесу в ЗДО у царині однієї з фахових дисциплін («Педагогіка дошкільна», «Методика формування елементарних математичних уявлень», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Основи природознавства з методикою», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва»). Цього недостатньо, щоб сформувати у магістрантів готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

План Слов'янського державного педагогічного університету 2002 року структуровано трьома циклами дисциплін. Цикл соціально-гуманітарної підготовки містив такі дисципліни: «Філософія» (108 год), «Економіка вищої школи» (54 год), «Етика та естетика ділового спілкування» (54 год), «Сучасні інформаційні технології в освіті» (54 год), «Методологія та методика

психолого-педагогічних досліджень» (54 год), «Іноземна мова» (108 год). Усього за циклом – 432 години. Цикл психолого-педагогічної підготовки містив дві дисципліни: «Педагогіка вищої школи» (54 год), «Психологія вищої школи» (54 год). Усього за циклом – 108 годин. Третій цикл спеціальної фахової підготовки містив такий перелік дисциплін: «Сучасні дослідження в галузі дошкільної педагогіки» (84 год), «Етнопедагогіка дошкільна» (54 год), «Сімейна педагогіка» (54 год), «Експериментальна психологія» (54 год), «Психологія управління» (54 год), «Психологія особистості» (54 год), «Методика викладання дошкільної педагогіки» (54 год), «Методика викладання психології» (54 год), Спеціальний курс «Проблеми формування творчої особистості» (24 год), Спеціальний курс з «Дитячої психології» (18 год) та «Дошкільної педагогіки» (16 год). Усього за циклом – 520 годин.

Усього на вивчення 19 дисциплін навчальним планом передбачено 1060 годин протягом 27 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 23 години. Згідно з планом магістранти проходили 2 практики: педагогічну у ЗВО – 3 тижні (перший семестр) та магістерську педагогічну – 4 тижні (другий семестр). Окрім захисту магістерської роботи, магістранти мали скласти кваліфікаційний іспит із дошкільної педагогіки і психології дитячої. Студентам, які повністю виконали навчальний план і успішно захистили магістерську роботу та склали кваліфікаційний іспит, присвоювали кваліфікацію «Викладач дошкільної педагогіки і психології».

Означений план, як і схарактеризовані вище, лише опосередковано й досить побіжно забезпечував формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО через підготовку майбутніх викладачів під час вивчення дисциплін «Психологія управління» (54 год), «Методика викладання дошкільної педагогіки» (54 год) та спеціальної дисципліни «Проблеми формування творчої особистості» (24 год). Під час їх викладання магістрантів готували до формування у майбутніх вихователів таких компетентностей, які вважаємо складниками

готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: здатність до управління якістю освітнього процесу на педагогічному рівні, створення якісного освітнього середовища, оптимального добору методів навчання, виховання і розвитку дошкільників, зокрема, розвитку креативності у дітей.

План Бердянського державного педагогічного університету 2003 року структуровано трьома циклами дисциплін. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки містив такі дисципліни: «Філософія» (108 год), «Економіка вищої школи» (54 год), «Іноземна мова» (108 год), дисципліна за вибором студентів (54 год). Цикл природничо-математичної підготовки: «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті, науці» (108 год.), дисципліна за вибором навчального закладу (54 год). Цикл професійної підготовки структуровано такими дисциплінами підциклу професійно-педагогічної підготовки: «Педагогіка вищої школи» (54 год), «Психологія вищої школи» (54 год), «Методологія наукових досліджень» (54 год), «Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін у навчальних закладах II та III рівнів акредитації» (162 год), «Менеджмент в освіті» (54 год) та такими дисциплінами підциклу професійної науково-предметної підготовки: «Сучасні педагогічні технології в освіті» (108 год), «Методика викладання курсу «Дитяча психологія» (54 год), «Методика викладання курсу «Дошкільна педагогіка» (54 год), «Методика викладання окремих методик дошкільного виховання (1 методика за вибором магістранта)» (108 год). Варіативна частина циклу професійної підготовки містила такі дисципліни: «Етнопедагогіка і педагогіка дитинства» (81 год), «Проблеми соціалізації дитини-дошкільника» (81 год) та дисципліни за вибором студентів (214 год).

Усього на вивчення 19 дисциплін навчальним планом передбачено 1566 годин протягом 29 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 26 годин. За період навчання магістранти в другому семестрі мали пройти одну педагогічну практику у ЗВО III рівня акредитації тривалістю 5 тижнів. Окрім того, план передбачав написання і захист магістерської роботи. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план

та успішно захистили магістерську роботу й склали кваліфікаційний іспит, присвоювали кваліфікацію «Викладач дошкільної педагогіки та психології, методик дошкільної освіти».

Під час вивчення дисциплін «Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін у навчальних закладах II та III рівнів акредитації» (162 год), «Менеджмент в освіті» (54 год), «Методика викладання окремих методик дошкільного виховання (1 методика за вибором магістранта)» (108 год) згідно з означеним планом майбутні викладачі оволодівали компетентностями щодо формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти здатності здійснювати планування освітнього процесу в ЗДО й управління ним на педагогічному, методичному, адміністративному рівнях; створення якісного освітнього середовища, оптимального добору методів навчання, виховання і розвитку дошкільників, методів діагностики результатів освітнього процесу в ЗДО у царині однієї з фахових дисциплін («Педагогіка дошкільна», «Методика формування елементарних математичних уявлень», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Основи природознавства з методикою», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва»). Проте опанування цих компетентностей під час вивчення вказаних дисциплін не забезпечувало ефективну підготовку магістрів до ЗЯОП у ЗДО.

План Маріупольського гуманітарного інституту Донецького національного університету 2004 року структуровано трьома циклами дисциплін. Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки містив такі дисципліни: «Філософія освіти» (54 год), «Іноземна мова» (108 год), «Економіка вищої освіти» (54 год), «Інформаційні технології в освіті» (54 год), «Охорона праці в галузі» (27 год). Усього за циклом – 297 годин.

Цикл природничо-наукової, професійної та практичної підготовки передбачав опанування таких дисциплін: «Педагогіка вищої школи» (108 год), «Психологія вищої школи» (108 год), «Методологія й методи науково-педагогічних досліджень» (54 год), «Організація й управління

навчальним процесом у ВНЗ» (54 год), «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки» (108 год), «Актуальні проблеми дитячої психології» (54 год), «Організація і проведення наукових досліджень у галузі дошкільного виховання» (54 год), «Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін» (54 год), «Методика викладання дитячої психології» (54 год), «Методика викладання дошкільної педагогіки» (54 год), «Викладання методик дошкільного виховання (дві за вибором магістранта): 1) дисциплін логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку; 2) дисциплін природознавчого циклу; 3) дошкільної лінгводидактики; 4) образотворчої діяльності та розвитку художньої творчості дітей; 5) дисциплін оздоровчого спрямування» (108 год), «Комп'ютерні дитячі ігри в дошкільних навчальних закладах» (54 год), «Гендерна освіта в сім'ї та ДНЗ» (54 год). Усього за циклом – 1080 годин.

Цикл вибіркової професійної підготовки представлено такими дисциплінами: «Сучасні концепції виховання та освіти дітей» (54 год), «Основи педагогічної інноватики» (54 год), «Проблеми соціалізації дитини дошкільника» (54 год). Усього за циклом – 162 години. Усього на вивчення 22 дисциплін навчальним планом передбачено опанування 1539 годин протягом 28 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 18 годин. Магістранти мали пройти за час навчання дві педагогічні практики – 4 тижні (перший семестр) та 4 тижні (другий семестр). Державна атестація передбачала захист магістерської роботи та складання кваліфікаційного іспиту. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план, успішно захистили магістерську роботу та склали кваліфікаційний іспит, присвоювали кваліфікацію «Магістр педагогічної освіти, викладач дошкільної педагогіки, психології та методик дошкільної освіти».

Означений план, як і схарактеризовані вище, лише опосередковано й досить побіжно сприяв формуванню готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО через підготовку майбутніх викладачів під час вивчення дисциплін «Методика

викладання психолого-педагогічних дисциплін» (54 год), «Методика викладання дошкільної педагогіки» (54 год), «Викладання методик дошкільного виховання (дві за вибором магістранта): 1) дисциплін логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку; 2) дисциплін природознавчого циклу; 3) дошкільної лінгводидактики; 4) образотворчої діяльності та розвитку художньої творчості дітей; 5) дисциплін оздоровчого спрямування» (108 год), «Основи педагогічної інноватики» (54 год). У царині означених дисциплін магістранти були підготовлені до формування у майбутніх вихователів компетентностей щодо створення якісного освітнього середовища (предметно-розвивального), оптимального добору методів навчання, виховання і розвитку дошкільників, методів діагностики результатів освітнього процесу в ЗДО (сформованість у дошкільників знань і вмінь щодо поведінки в природному довкіллі, художньо-зображувальних навичок та навичок збереження здоров'я, володіння мовою, фізичний, логіко-математичний і мовленнєвий розвиток); здатностей застосовувати педагогічну інноватику задля забезпечення якісної освіти дошкільників. Проте і цієї кількості дисциплін та годин на їх вивчення недостатньо, щоб підготувати магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Отже, аналіз перших планів підготовки магістрів напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта спеціальності 8.010101 «Дошкільне виховання» на базі ОКР «Спеціаліст» дозволяє зробити такі висновки. Спільними для всіх планів є: термін навчання; ОКР, на базі якого здійснювалася підготовка, і кваліфікація, яку присвоювали випускникам; вивчення дисциплін «Філософія», «Іноземна мова», «Комп'ютерні та інформаційні технології в освіті», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методологія наукових досліджень», «Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін»; написання і захист магістерської роботи; проходження асистентської практики в ЗВО, відсутність дисциплін, вивчення яких цілеспрямовано формує в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО. Відмінним є: тривалість теоретичного навчання від 24 тижнів до 30; тижневе

навантаження від 18 до 27 годин; перелік дисциплін професійної підготовки; загальна кількість дисциплін у плані – від 12 до 22; наявність кваліфікаційного екзамену; кількість і тривалість педагогічних практик; різна кількість годин на вивчення однієї дисципліни.

Такі особливості планів ми пояснюємо відсутністю на той час стандартів підготовки ОС «Магістр» зі спеціальності «Дошкільна освіта», можливостями самих ЗВО щодо забезпечення викладання певних дисциплін, досвідом підготовки фахівців для дошкільної освіти – чим більший досвід, тим збалансованіший щодо наповнення дисциплінами план. Оскільки магістрам присвоювали кваліфікацію викладача, то плани не містили дисциплін, які б цілеспрямовано готували фахівця до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Опосередковано й частково це завдання вирішувалося в процесі викладання низки дисциплін, аналіз яких представлено вище. Окрім того, програми практик проаналізованих навчальних планів не містили завдань, виконання яких формувало б у магістрантів у комплексі компоненти готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Упродовж кількох років навчальні плани підготовки магістрів підлягали корективам, зумовленим низкою чинників, а саме: зміною законодавчо-нормативної бази, зокрема приєднанням України до Болонського процесу у 2005 році, прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році, вилученням із процесу ступеневої підготовки ОКР «Спеціаліст», диференціацією термінів навчання (1 рік, 1 рік і 4 місяці, 2 роки) відповідно до виду освітньої програми, вимогами до професійної підготовки фахівців.

19 травня 2005 року на конференції у норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу, що мав на меті створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року. Приєднання нашої країни до Болонського процесу вможливило здійснення низки структурно-змістових перетворень у вищій освіті відповідно до узгодженої

системи критеріїв, стандартів і характеристик, що дозволяє Україні стати визнаною частиною європейського освітнього і наукового простору.

Після приєднання України до Болонського процесу розроблення навчальних планів підготовки магістрів ЗВО здійснювали з урахуванням кредитно-модульної системи навчання, й у них з'явилася обов'язкова для вивчення дисципліна «Вища школа і Болонський процес». Спочатку обсяг кредиту (ЄКТС) навчального часу становив 36 годин, а з 2015 року – 30 годин. При цьому в процесі розроблення навчальних планів заклади вищої освіти керувалися внутрішніми положеннями про організацію освітнього процесу в ЗВО, які створювалися з урахуванням низки нормативних документів МОН України та постанов КМУ.

Деякі ЗВО, наприклад, Маріупольський державний університет, згідно з планом 2012 року, окрім основної кваліфікації – викладач дошкільної педагогіки, психології та методик дошкільної освіти, давали й кваліфікації за спеціалізаціями (англійська мова або новогрецька, фізична культура, гувернерство, хореографія). При цьому навчання тривало 1,5 року.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.14 № 1556-VII зроблено корективи щодо рівнів та ступенів вищої освіти й подано характеристики магістерського рівня підготовки. Так, у другому розділі статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти» зазначено, що підготовка фахівців із вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: 1) початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; 2) перший (бакалаврський) рівень; 3) другий (магістерський) рівень; 4) третій (освітньо-науковий) рівень; 5) науковий рівень. Характеристику магістерського рівня подано у порівнянні з Національною рамкою кваліфікацій [476] та з позицій компетентнісного підходу, який у європейській освіті є пріоритетним. «Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь,

навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [540].

Окрім того, в законі чітко прописані основні умови здобуття освітнього ступеня, а саме: «Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою» [540].

Із 2015 року припинено підготовку фахівців ОКР «Спеціаліст», і в навчальних планах підготовки магістрів деяких ЗВО України (ГНПУ ім. О. Довженка, БДПУ, МДУ) з 2017 року з'являється кваліфікація: «Організатор дошкільної освіти», «Менеджер дошкільної освіти», а в змісті планів – дисципліни, які прямо чи опосередковано формують готовність фахівців другого рівня вищої освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО («Управління діяльністю дошкільного навчального закладу», «Управління в системі дошкільної освіти», «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО», «Менеджмент у галузі дошкільної освіти»). Детальну характеристику навчальних планів 2017 року українських ЗВО представлено в п. 1.3 дисертації.

Варто зазначити, що за період існування магістратури зі спеціальності «Дошкільна освіта» в Україні не проводилося ґрунтовних досліджень на рівні докторських дисертацій, які б вивчали теоретико-методичні засади підготовки магістрів означеної спеціальності. Проте у 2017 році було захищено кандидатську дисертацію А. Цапко на тему «Підготовка магістрів в університетах України XIX століття» [671], у 2018 р. – Ю. Смолянко на тему «Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки» [609]. Побіжно у своїй дисертації «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів

до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» Т. Лесіна досліджувала питання підготовленості студентів магістратури до розвитку означеного процесу [400]. Підготовка керівників для закладів дошкільної освіти була предметом наукового пошуку українських учених. Однією з перших, у 2000 р., була захищена кандидатська дисертація Г. Закорченної на тему «Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті», проте в експериментальній частині дослідження брали участь студенти ОКР «Спеціаліст» [273]. Результати наукового пошуку цієї дослідниці не знайшли відображення в українському законодавстві, зокрема, наразі не унормовано термін «менеджер дошкільної освіти».

Отже, поновлення магістратури в Україні відбулося в 1993–1997 роках, а внесення до переліку спеціальності «Дошкільна освіта» – 1999 року. Підготовка сучасних магістрів для дошкільної освіти в українських ЗВО зорієнтована на європейські стандарти. На час проведення педагогічного експерименту на базі закладів вищої освіти України (2017–2019 рр.) стандартів підготовки фахівців означеного освітнього ступеня не було, тому згідно з наданою Законом «Про вищу освіту» [540] автономією ЗВО кожен заклад розробляв свої освітньо-професійні програми, визначав зміст системи підготовки магістрів. Оскільки згідно з першими планами підготовки магістрів напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта спеціальності 8.010101 «Дошкільне виховання» їм присвоювали кваліфікацію викладача дошкільної педагогіки та психології або ж викладача дошкільної педагогіки та методик дошкільного виховання, то плани не містили дисциплін, вивчення яких сприяло б комплексному формуванню у майбутніх магістрів компонентів ГДЗЯОП у ЗДО. Лише з 2015 року з'явилися навчальні плани підготовки магістрів, яким присвоювалася кваліфікація «Організатор дошкільної освіти», «Менеджер дошкільної освіти», а в змісті планів – дисципліни, вивчення яких прямо чи опосередковано формує готовність фахівців другого рівня вищої освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Грунтовних, системних досліджень із проблеми підготовки магістрів для

закладів дошкільної освіти за останні 20 років в Україні не проводилося.

1.2. Аналіз сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Якісну дошкільну освіту забезпечують якісно підготовлені до цього педагогічні кадри, зокрема майбутні директори дошкільних установ.

Аналізуючи стан підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, орієнтувалися на результати досліджень учених, що стосуються підготовки: менеджерів для освітніх закладів (В. Берека [53], С. Вітвицька [115], В. Жигір [208; 209], Л. Задорожна-Княгницька [269], Г. Закорченна [273], С. Калашнікова [297], В. Лунячек [424], Н. Меркулова [449], О. Слободянюк [603], Г. Сомбаманія [612] та ін.); магістрів у педагогічних закладах вищої освіти (Д. Бега [48], В. Берека [53], Л. Воротняк [125], Л. Зданевич [631], О. Кіршова [312], О. Лебідь [392], О. Макаренко [430; 431], І. Михайлюк [461], Н. Мелюхіна [447; 448], Л. Пісоцька [631], А. Светлорусова [584], В. Стрельніков [622] та ін.); керівників для закладів дошкільної освіти (Г. Закорченна [273], Г. Єльнікова [632], Ю. Манилюк [434], Т. Пономаренко [535], О. Усик [544], Р. Шаповал [682], А. Яцинік [707] та ін.).

Підготовка магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта в закладах вищої освіти України здійснюється згідно з освітньо-професійними програмами. Керуючись принципом автономії (стаття 32 Закону України «Про вищу освіту» [540]), заклади вищої освіти самостійно розробляють освітні програми й навчальні плани підготовки магістрів, без урахування стандарту вищої освіти для другого рівня за означеною спеціальністю, оскільки у 2016–2017 роках його не було. Усі програми, створені закладами вищої освіти, побудовані на основі компетентнісного підходу і з урахуванням рекомендацій, представлених у програмному документі «Орієнтири для розроблення і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference

Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), розробленому як компонент Проєкту TUNING [755] за підтримки Європейської комісії.

Із метою з'ясування стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти нами було проаналізовано освітньо-професійні програми, навчальні плани, представлені в них, робочі програми навчальних дисциплін низки закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку магістрів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта і присвоюють освітню кваліфікацію «Магістр дошкільної освіти. Організатор дошкільної освіти», або «Менеджер систем якості в дошкільній освіті», або «Менеджер дошкільної освіти».

Передусім було звернено увагу на перелік посад, які може обіймати магістр дошкільної освіти. Так, згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010) зі змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 04 березня 2016 року № 394 [476], магістр дошкільної освіти має право обіймати такі посади: 1210 Керівники підрозділів у сфері освіти та виробничого навчання; 1210.1 Директор дошкільного виховного закладу; 1229.1 Завідувач відділу (у складі управління освітою); 1229.4 Директор (завідувач) дошкільного навчального закладу; 1493 Менеджер (управитель) систем якості (012 Дошкільна освіта); 2332 Методист із дошкільного виховання; 2351.2 Методист; 2351.2 (20305) Вихователь-методист; 2352 (22595) Інспектор з дошкільного виховання; 2352 (22568) Інспектор-методист; 3320 Фахівці з дошкільного виховання.

Згідно з International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) магістр може обіймати такі посади: 1341 Child Care Services Managers (менеджери по догляду за дітьми); 1345 Education Managers (менеджери з освіти); 2351 Education Methods Specialists (спеціалісти з методів навчання).

Для змістового аналізу ми скористалися освітньо-професійними програмами (ОПП), які розміщено у відкритому доступі на сайтах

українських закладів вищої освіти, а саме: Бердянського державного педагогічного університету [51], Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка [142], Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» [171], Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» [172], Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [188], Житомирського державного університету імені Івана Франка [210], Київського університету імені Бориса Грінченка [307], Маріупольського державного університету [437], Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя [480], Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка [527], Рівненського державного гуманітарного університету [567], Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [641].

Аналіз ОПП вищезазначених закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що інтегральна компетентність за своєю суттю однакова в усіх програмах із незначними смисловими варіаціями. Її сутність можна передати таким трактуванням: здатність компетентно розв'язувати різноаспектні комплексні завдання та проблеми в галузі менеджменту й моніторингу дошкільної освіти, керуючись принципами толерантної комунікації, культурної й міжкультурної взаємодії, творчої, креативної й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог. Ця компетентність окреслює основну здатність майбутніх магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на посадах методиста і директора ЗДО, інспектора-методиста, менеджера систем якості, а саме до менеджменту дошкільної освіти. Конкретизується інтегральна компетентність у низці загальних і фахових компетентностей.

Кількість загальних компетентностей варіюється від трьох, більш узагальнених: інструментальні, міжособистісні, системні (ЖДУ ім. Івана

Франка) до десяти – більш деталізованих, а саме: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність генерувати нові ідеї; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність приймати управлінські рішення в галузі дошкільної освіти; здатність шляхом самостійного навчання освоїти нові науково-педагогічні теорії; здатність забезпечувати сприятливий психологічний клімат (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»). Із низки названих компетентностей виокремлюємо ті, якими має володіти майбутній магістр дошкільної освіти, підготовлений до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відповідно до вимог займаної посади: спілкуватися державною, іноземною мовами як усно, так і письмово; діяти соціально відповідально; працювати самостійно й у команді; цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; забезпечувати сприятливий психологічний клімат у трудовому колективі; здатність генерувати нові ідеї, постійно вчитися.

Фахові компетентності характеризуються більшою різноманітністю, аніж загальні: в окремих програмах вони виокремлюються з орієнтацією на основні функції, які виконує директор закладу дошкільної освіти, методист чи інспектор із дошкільного виховання (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДДУ ім. І. Франка, МДУ, Київський університет ім. Б. Грінченка, ПНПУ ім. В. Г. Короленка), в інших – на особливості й потреби дітей дошкільного віку (ЖДУ ім. І. Франка); у третіх – на функції керівників освітніх закладів і потреби вихованців (БДУ, ГНПУ ім. О. Довженка, НДУ ім. М. Гоголя).

Представлені в освітніх програмах компетентності ми аналізували крізь призму критеріїв оцінювання якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: якість керівництва освітнім процесом у закладі дошкільної освіти, якість умов, у яких проходить освітній процес, якість

професіоналізму педагогічного колективу. Найбільш значущими здатностями магістрів для забезпечення якості керівництва освітнім процесом у закладі дошкільної освіти, зазначеними в ОПП підготовки, на наш погляд, є: здійснювати управлінську діяльність на засадах нормативно-організаційного, фінансово-господарського, правового механізмів діяльності закладу дошкільної освіти; реалізовувати прогностичні, планувально-організаційні функції в управлінні закладом дошкільної освіти; здійснювати моніторингову діяльність в управлінні закладом дошкільної освіти і системою дошкільної освіти; здійснювати контроль за діяльністю закладів дошкільної освіти, проводити атестацію ЗДО; брати участь у створенні, координуванні та реалізації комплексних міжвідомчих програм для підвищення управління якістю освіти, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами; організовувати методичну роботу на діагностичній основі, впроваджувати різні форми методичної роботи в системі інтегрованих заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності педагогів; здійснювати трансляцію передового педагогічного досвіду в колективі закладу дошкільної освіти; трансформувати результати аналізу та експертизи діяльності вихователів у навчально-методичні поради; вивчати та аналізувати професійні й освітні потреби й можливості вихователів закладу дошкільної освіти та проектувати на основі отриманих результатів програми індивідуального методичного супроводу роботи вихователя; оцінювати реалізацію результатів методичного супроводу; організовувати освітній процес у закладі дошкільної освіти; організовувати внутрішньо-професійну та міжпрофесійну взаємодію вихователів закладу дошкільної освіти; визначати й створювати умови, що сприяють підвищенню мотивації вихователів до ефективної педагогічної діяльності; користуватися сучасними технологіями освітнього менеджменту.

Якість умов, у яких організовується освітній процес у закладі дошкільної освіти, буде забезпечуватися такими компетентностями (здатностями), сформованими у майбутніх фахівців: зміцнювати та раціонально використовувати матеріально-технічну базу закладу дошкільної

освіти, створювати розвивальне середовище відповідно до особистісно зорієнтованої моделі освіти дітей дошкільного віку; взаємодіяти з батьківською спільнотою; забезпечувати повноцінний особистісний, фізичний та психічний розвиток дітей дошкільного віку, зокрема з особливими потребами, підвищувати їхню фізичну та розумову працездатність, формувати здоров'язбережувальну компетентність; створювати належні умови для ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, розвивального середовища в закладі дошкільної освіти; організовувати життєдіяльність дітей з урахуванням змісту всіх освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти з метою набуття дошкільниками необхідного рівня життєвих компетентностей; визначати напрями і способи оснащення освітньої роботи в закладі дошкільної освіти методичними засобами; орієнтуватися в сучасних методиках, технологіях і програмах з урахуванням потреб освітнього середовища закладу дошкільної освіти; компенсувати дефіцити інформаційного і методичного оснащення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Якість професіоналізму педагогічного колективу виражатиметься через оволодіння майбутніми магістрами такими здатностями: організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних, науково обґрунтованих, традиційних та інноваційних засобів, методів, прийомів, технологій; проводити інноваційно-експериментальну діяльність у закладі дошкільної освіти, науково-методичне оброблення зібраного й узагальненого інноваційного педагогічного досвіду; забезпечувати оптимальну взаємодію педагогічних колективів закладів дошкільної освіти з різними соціальними інститутами та громадськими організаціями; володіти діагностичними методиками для визначення рівнів розвитку дітей, результативності освітнього процесу, аналізу проблем, розроблення та проведення системи заходів для підвищення їх ефективності та вдосконалення методичної підготовки й професійної діяльності педагогів; професійно самовдосконалюватися.

Серед низки програмних результатів навчання, що вможливають забезпечення майбутнім магістром якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, нами виокремлено такі: знати сучасні концепції, завдання, зміст, методи, організаційні форми й засоби дошкільної освіти; особливості та інструментарій психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; методи діагностики та корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку; види і зміст контролю за його перебігом; специфіку підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти; виявляти знання нормативно-правових документів, що регламентують діяльність закладу дошкільної освіти; напрямів діяльності (адміністративна, методична, контролювальна, проєктна, освітня, виховна, фінансово-господарська тощо) директора закладу дошкільної освіти, його функціональних обов'язків; прав і обов'язків суб'єктів освітнього процесу закладу дошкільної освіти; обсягів і функцій роботи вихователя та інших працівників закладу дошкільної освіти; принципів адміністрування та управління; умов функціонування закладу дошкільної освіти.

Визначати соціально-психологічні аспекти взаємодії керівника зі співробітниками: соціально-психологічні функції керівництва, поєднання адміністративних і соціально-психологічних методів керівництва, чинники створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; установлювати залежність між стилем керівництва і соціально-психологічним кліматом у колективі; володіти знаннями традиційних та інноваційних технологій організації і проведення методичної роботи в закладі дошкільної освіти; знати і відтворювати санітарно-гігієнічні, педагогічні, естетичні вимоги до обладнання й оформлення приміщення та території закладу дошкільної освіти; володіти нормативами щодо створення матеріально-технічної бази закладу дошкільної освіти, нормативами стосовно режиму харчування дітей, санітарного стану харчоблоку; знати правила організації медичного обслуговування дітей, створення умов для медичної оздоровчої, лікувально-профілактичної роботи; знати передумови й умови,

функції, принципи, мету, завдання, зміст, методи, форми, види моніторингової діяльності спеціаліста з дошкільної освіти щодо управління освітою; володіти вміннями й навичками забезпечення організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дошкільної освіти, зокрема дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо; координувати організацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, створювати умови для розвитку, навчання і виховання дітей; аналізувати якість кадрового забезпечення в закладі дошкільної освіти і системі дошкільної освіти району (міста), складати пропозиції щодо державного замовлення на підготовку і перепідготовку працівників, організувати роботу з підвищення кваліфікації кадрів; аналізувати та оцінювати ефективність роботи вихователя у сфері фізичного, розумового, естетичного, морального, екологічного, трудового виховання дітей; розробляти критерії оцінювання та самооцінювання його професійної діяльності; розробляти шляхи формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, управляти конфліктною ситуацією, застосовувати структурні й міжособистісні методи подолання та попередження конфліктів; управляти інноваційною діяльністю в системі дошкільної освіти: застосовувати процедури проектування, моделювання та обґрунтування інновацій, розробляти програму апробації та експертизи, організувати реалізацію інновації.

Отже, наявні в ОПП компетентності зорієнтовані в загальних рисах на підготовку майбутніх методиста і директора ЗДО, інспектора-методиста, менеджера систем якості. Проте жодна з проаналізованих нами програм не містить важливих, на наш погляд, здатностей чи результатів навчання фахівця, безпосередньо спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: здатність розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; здатність визначати, відбирати і застосовувати засоби реалізації внутрішньої

та зовнішньої систем забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Узагалі термін «якість», «якість освітнього процесу» практично не трапляється в програмах.

Формування здатностей майбутніх магістрів відбувається в процесі вивчення дисциплін згідно з навчальними планами закладів вищої освіти.

Основними дисциплінами нормативного циклу навчальних планів, вивчення яких більшою чи меншою мірою формує в комплексі компоненти готовності майбутніх магістрів як управлінців до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, на наш погляд, є: «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу» (ГНПУ ім. О. Довженка), «Управління в системі дошкільної освіти» (ДДПУ ім. І. Франка, БДПУ), «Управління та методична робота в системі дошкільної освіти» (ЖДУ ім. І. Франка); «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Менеджмент у галузі дошкільної освіти» (МДУ); «Організація та управління в дошкільній освіті», «Освітній менеджмент у галузі дошкільної освіти» (Київський університет імені Бориса Грінченка); «Управлінська діяльність у системі дошкільної освіти» (НДУ ім. М. Гоголя); «Системи керівництва дошкільними закладами різних типів» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»); «Організація і керівництво дошкільною освітою», «Моніторинг якості дошкільної освіти», «Психологія управління» (УДПУ ім. П. Тичини); «Науково-методична робота в системі дошкільної освіти», «Психологія управління дошкільною освітою», «Менеджмент дошкільної освіти» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»); «Сучасні технології організації дошкільної освіти в ДНЗ та сім'ї» (ПНПУ ім. В. Г. Короленка). На вивчення цих дисциплін відводиться різна кількість годин – від 3 (90 год) до 10 (300 год) кредитів.

Отже, лише в планах Маріупольського державного університету є дисципліна «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», оволодіння якою може найбільш повно порівняно з

іншими дисциплінами реалізувати завдання формування готовності майбутніх директорів закладів дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

З-поміж дисциплін нормативного циклу планів ЗВО, які стосуються переважно формування різних видів професійної компетентності майбутніх магістрів як важливого критерію оцінювання якості організації освітнього процесу в дошкільному закладі, варто назвати такі: «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» (ГНПУ ім. О. Довженка); «Правові засади дошкільної освіти», «Сучасні технології дошкільного виховання», «Управління педагогічною взаємодією з різними соціальними групами» (ДДПУ ім. І. Франка); «Методичні засади формування екологічної та здоров'язбережувальної компетенцій дошкільників», «Методичне керівництво логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку», «Методика формування мовленнєвої компетенції дошкільників» (ЖДУ ім. І. Франка); «Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методичне керівництво логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку», «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей» (БДПУ); «Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями» (Київський університет імені Бориса Грінченка); «Сучасні технології виховання і навчання дітей дошкільного віку» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»); «Методична робота в дошкільному закладі» (УДПУ ім. П. Тичини); «Сучасні технології організації дошкільної освіти в ДНЗ та сім'ї» (ПНПУ ім. В. Г. Короленка).

Отже, означені дисципліни спрямовані передусім на вдосконалення мовленнєвої, комунікативної, математичної, екологічної, художньо-зображувальної, валеологічної, фізкультурно-оздоровчої, інноваційної компетентностей магістрантів, якими вони вже оволоділи на бакалавраті як

майбутні вихователі. Лише дисципліна «Методична робота в дошкільному закладі» (УДПУ ім. П. Тичини) передбачає підготовку майбутніх методистів до організації якісного освітнього процесу. На вивчення цих дисциплін відводиться від 3 (90 год) до 5 (150 год) кредитів.

Варто зазначити, що дисципліни за вибором студентів у планах низки ЗВО скомпоновано відповідно до предметних спеціалізацій, а саме: мова і література (англійська), фізичне виховання, початкова освіта, сімейне виховання, образотворче мистецтво, логопедія тощо. Проте з-поміж вибіркових дисциплін навчальних планів, вивчення яких різною мірою впливає на формування компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, ми виділяємо такі: «Культуровідповідне управління фізичним вихованням дітей дошкільного віку», «Імідж дошкільного навчального закладу» (ГНПУ ім. О. Довженка); «Планування та організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Технології логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку», «Методичний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей», «Планування та організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Комп'ютерні інформаційні технології в дошкільній освіті», «Імідж сучасного педагога», «Організація ігрової діяльності в дошкільному віці» (ДДПУ ім. І. Франка); «Організація навчально-виховного процесу ДНЗ в умовах інклюзивної освіти», «Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку», «Методика діагностики розвитку дітей дошкільного віку», «Педагогічна взаємодія ДНЗ з різними соціальними інститутами», «Організація інноваційно-експериментальної діяльності ДНЗ» (ЖДУ ім. І. Франка); «Управління педагогічною взаємодією з різними соціальними інститутами» (БДПУ); «Основи документообігу в ДНЗ», «Професійна та корпоративна етика», «Психологія ділового спілкування», «Адаптація дошкільників до ДНЗ», «Теорія та методика ігрової діяльності»; «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей» (НДУ ім. М. Гоголя); «Управління закладами освіти», «Управління якістю

освіти в навчальному закладі» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»); «Менеджмент дошкільної освіти», «Психологія менеджменту дошкільної освіти» (УДПУ ім. П. Тичини); «Організаційно-педагогічні та методичні аспекти діяльності сучасних закладів дошкільної освіти», «Моніторингова і виконавська діяльність управлінця з питань реалізації наступності й перспективності між ДНЗ і початковою школою», «Психологічні та педагогічні технології розвитку дітей дошкільного віку», «Психолого-педагогічний супровід розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»). На вивчення цих дисциплін відводиться від 3 (90 год) до 4 (120 год) кредитів. Означені дисципліни досить різноманітні за своїм змістом та спрямовані на вдосконалення різних видів професійної компетентності магістрантів, організацію освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти і взаємодію з різними соціальними інститутами, співпрацю з початковою школою, оволодіння навичками ведення документації, уміннями моніторингової, іміджотвірної, управлінської діяльності в галузі дошкільної освіти, психологічними основами спілкування, управління, супроводу розвитку дітей дошкільного віку. Проте жодна дисципліна не спрямована на більш глибоке оволодіння знаннями й уміннями, які утворюють основу готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Позитивною характеристикою планів деяких ЗВО є наявність навчальних дисциплін із педагогічної іміджології: «Імідж закладу дошкільної освіти» (ГНПУ ім. О. Довженка), «Імідж педагога», «Педагогічна іміджологія» (ПНПУ ім. В. Г. Короленка). Саме вони більшою чи меншою мірою формують усвідомлення магістрантами необхідності забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як важливої умови надання якісної освіти і формування позитивного іміджу закладу.

Зупинимось на аналізі робочих програм дисциплін нормативного циклу, які найбільшою мірою впливають на формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Це інтегрована дисципліна навчального плану підготовки магістрів Маріупольського державного університету «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО», яка містить два освітні компоненти: «Планування та організація освітнього процесу ДНЗ» та «Організація та керівництво методичною роботою в дошкільній освіті».

Метою першої дисципліни, «Планування та організація освітнього процесу ДНЗ», визначено озброєння магістрантів знаннями, вміннями, навичками в галузі організації планування роботи в дошкільній освіті й управління в різних її ланках, забезпечення наукової та практичної підготовки студентів до здійснення функції планування в дошкільних закладах освіти. Реалізація означеної мети забезпечується вивченням майбутніми магістрами трьох змістових модулів: «Теоретичні основи дисципліни», «Планування та організація освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі»; «Керівництво закладом дошкільної освіти (Директор у системі управління ЗДО)». У результаті опанування означених модулів магістранти засвоюють знання про сутність планування, його мету, принципи, підходи до планування, види і структуру планів, про роль директора і методиста в цьому процесі, їхні функції в організації освітнього процесу. Особлива роль при цьому відводиться законодавчим та інструктивно-нормативним документам, що регулюють планування й організацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, форм його організації, атестації педагогічних працівників. Однак поза увагою залишаються питання організації предметно-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти, вдосконалення професійної компетентності педагогічного колективу, методиста й директора в забезпеченні якості планування освітнього процесу. На наш погляд, у змісті означеної дисципліни потрібно ознайомити магістрантів із програмою забезпечення

якості освітнього процесу – документом, який визначає тактику і стратегію діяльності закладу щодо надання якісних освітніх послуг споживачам та відображає системність означеної роботи.

Метою дисципліни «Організація та керівництво методичною роботою в дошкільній освіті» є озброєння майбутніх магістрів знаннями, вміннями, навичками в галузі організації методичної роботи з дошкільної освіти й управління в різних її ланках, забезпечення наукової та практичної підготовки магістрантів до управлінської діяльності в закладах дошкільної освіти. Опановуючи цю дисципліну, майбутні магістри засвоюють зміст таких тем: «Основні завдання і зміст методичної роботи». «Методичний кабінет». «Планування методичної роботи в закладі дошкільної освіти». «Педагогічна рада». «Форми методичної роботи в закладі дошкільної освіти». «Підвищення кваліфікації педагогів закладу дошкільної освіти». «Контрольно-аналітична діяльність у ЗДО». На наш погляд, у розрізі дисципліни доцільно було б розглянути питання щодо надання методистом допомоги вихователям у забезпеченні якості освітнього процесу в конкретній віковій групі, використовуючи результати останніх наукових розвідок, а саме: створення якісного освітнього середовища (соціокультурного і предметно-розвивального), налагодження міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу (вихователя, дітей, батьків вихованців), вибір оптимальної методики діагностування рівня сформованості компетентностей у дошкільників, форми і методи вдосконалення конкретних видів професійної компетентності вихователів, допомога в оформленні й поширенні передового педагогічного досвіду в організації якісного освітнього процесу. Зміст дисципліни не є повним, якщо не містить питань взаємодії методиста й директора закладу дошкільної освіти, професійного самовдосконалення й самоменеджменту методиста.

Отже, аналіз робочих програм дисциплін навчального плану дозволяє стверджувати, що в них чітко не виокремлені завдання, спрямовані на формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості

освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Формування деяких складників досліджуваної готовності частково відбувається в змісті названих нами навчальних дисциплін.

Дослідження сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти було б неповним, якби ми не з'ясували розуміння практиками означеної проблеми. Із цією метою проведено анкетування методистів і директорів закладів дошкільної освіти міст Бердянська, Глухова, Маріуполя, Полтави, Рівного, Слов'янська (78 осіб). Його метою було з'ясування уявлень означеної категорії працівників закладів дошкільної освіти про сутність готовності до забезпечення якості освітнього процесу, її компоненти, необхідність формування на етапі професійної підготовки та вплив на імідж дошкільної установи.

Аналіз анкет (див. додаток В) дозволяє стверджувати таке. Усі директори й методисти мають вищу педагогічну освіту, стаж роботи на посадах від 2 місяців до 23 років.

Респонденти (98 %) переконані, що формувати ГДЗЯОП у ЗДО необхідно на етапі фахової підготовки в закладі вищої освіти, а якість освітніх послуг закладу дошкільної освіти впливає на його імідж.

Повного тлумачення терміна «готовність директора (методиста) до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» не дав жоден із респондентів. При цьому 30,7 % визначали готовність як сукупність професійних знань, зокрема нормативно-правового підґрунтя функціонування закладу дошкільної освіти; 23,1 % – як професійні уміння; 7,7 % – як результат самоосвіти й саморозвитку; 7,7 % – як вияв особистісних якостей; 15,4 % – як прагнення створити оптимальні умови для повноцінного розвитку дітей і професійного зростання педагогічного колективу, побудови позитивного іміджу закладу дошкільної освіти; 7,7 % – як здатність визначати мету і зміст освітньої діяльності ЗДО; 7,7 % – як сукупність професійних знань, умінь і навичок.

Компонентами ГДЗЯОП у ЗДО 23,1 % респондентів назвали мотиваційний (особистісно-мотиваційний), когнітивний (когнітивно-операційний), аналітико-рефлексивний, або ж креативний. Решта опитаних або називала функції чи види діяльності директора, або критерії оцінювання якості дошкільної освіти.

Складники професійної спрямованості директора (методиста) правильно не назвав ніхто, хоча в деяких анкетах (53,8 %) були відповіді: інтереси, мотиви.

З-поміж особистісних і професійних рис директора (методиста) закладу дошкільної освіти, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в установі, в основному називали моральні – чесність, відповідальність, чуйність, справедливість, принциповість, працьовитість, людяність, емпатійність, доброзичливість, тактовність; інтелектуальні – креативність, ініціативність, комунікативність; вольові – впевненість, рішучість, активність, наполегливість, урівноваженість. Проте лише 7,7 % респондентів назвали такі важливі, на наш погляд, якості, як любов до дітей і професії, без яких неможлива успішна реалізація принципів гуманізму, дитиноцентризму, людиноцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Мабуть, для роботи на посадах методиста і директора в сучасних умовах ці якості не є принципово важливими, оскільки любити свою професію, яка вимагає максимальної віддачі, величезної відповідальності за життя, здоров'я та рівень розвитку, навченості, вихованості дошкільнят на тлі низького соціального статусу і заробітної плати, дуже складно.

Усі опитані розуміють, що для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти директорів (методистів) потрібні системні знання з педагогіки, психології, фахових методик дошкільної освіти, правознавства, діловодства, освітнього менеджменту.

Серед умінь директора (методиста) 53,8 % опитані називали аналітичні, комунікативні, організаторські, діагностичні. 23,1 % респондентів згадували вміння самовдосконалення, прогностичні, самоменеджменту. Проте ми не

побачили конструктивно-проективних, творчих умінь та вмій контролювати забезпечення якості освітнього процесу.

Лише 15,4 % респондентів назвали правильно всі компоненти якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: професіоналізм педагогічного колективу, якість умов організації освітнього процесу, рівень досягнень дітей, якість управління закладом.

З-поміж критеріїв оцінювання якості освітнього процесу більшість опитаних (61,5 %) назвала показники особистісного розвитку дошкільника. Така сама кількість визначила й професійну компетентність педагогічного колективу. 15,4 % згадали про якість управління закладом, і тільки 7,6 % респондентів з-поміж критеріїв назвали якість умов, у яких відбувається освітній процес.

Щодо питання про умови забезпечення якості освітнього процесу відповіді були дуже різні – короткі (23,1 %), в яких згадувалася лише одна умова, наприклад, фінансування закладу або якісна організація методичної роботи закладу, і поширені (76,9 %), в яких перерахована низка умов, а саме: створення сучасного розвивального середовища в закладі дошкільної освіти; дотримання норм щодо наповнюваності груп; індивідуалізація освітнього простору; дотримання гранично допустимого навантаження на дитину; вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду; забезпечення взаємодії родини й медико-психолого-педагогічної служби; надання додаткових освітніх послуг; організація гурткової роботи; самоосвітня діяльність педагогів. Проте і серед цих умов не були названі такі важливі, на наш погляд, як: грамотне керівництво закладом, співпраця із загальноосвітньою школою, закладами вищої освіти, створення інклюзивного освітнього простору, функціонування в комплексі систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості дошкільної освіти.

Названі засоби забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти стосувалися переважно підвищення рівня професійної компетентності педагогічного колективу (38,5 %) – упровадження інноваційних педагогічних

технологій та передового педагогічного досвіду, якості формування життєвої компетентності дошкільників (30,7 %) – створення різноманітних сучасних освітніх програм, проведення моніторингу розвитку, вихованості та освіченості дітей. Не було названо засоби поліпшення умов організації освітнього процесу, покращення керівництва цим процесом на всіх рівнях – вихователь, методист, директор, методист відділу освіти.

Частково компоненти зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти змогли назвати лише 7,7 % респондентів.

Аналіз анкет дозволяє стверджувати, що більшість директорів і методистів має досить загальне уявлення про сутність готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та її структурні компоненти; про те, як співвідносяться поняття «компоненти освітнього процесу», «критерії якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «умови забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «засоби забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Однак усі переважна більшість респондентів (98 %) впевнена, що готовність до забезпечення якості освітнього процесу слід цілеспрямовано формувати на етапі фахової підготовки.

Таким чином, аналіз освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта, навчальних планів, деяких робочих програм навчальних дисциплін українських закладів вищої освіти та анкет директорів і методистів закладів дошкільної освіти дає підстави для таких висновків: 1) освітніми програмами українських ЗВО передбачено формування низки компетентностей, які в основному відповідають когнітивно-пошуковому й діяльнісно-операційному компонентам ГДЗЯОП у ЗДО, проте у формулюванні змісту компетентностей відсутні терміни «якість», «якість освітнього процесу», «якість освітніх послуг», «якість умов», «якість результату освітньої діяльності», «якість управління освітнім процесом», «якість педагогічних кадрів»; 2) деякі із зазначених дисциплін лише певною мірою сприяють формуванню готовності майбутніх магістрів

до забезпечення якості освітнього процесу; 3) навчальні плани ЗВО майже не містять дисциплін для цілеспрямованого формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО; 4) у методистів і директорів немає чіткого уявлення про структуру ГДЗЯОП у ЗДО і механізми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; 5) до навчальних планів підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта необхідно ввести дисципліни, які б цілеспрямовано формували готовність фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 6) зміст фахових дисциплін доцільно поповнити темами, які розкривають різні аспекти забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, тим самим забезпечуючи міжпредметні зв'язки.

1.3. Підготовка магістрів для освітньої (дошкільної) галузі в зарубіжних країнах

Одним зі способів розв'язання проблеми забезпечення якості освіти в умовах інтеграції України до світового та загальноєвропейського освітнього простору є ґрунтовний і всебічний аналіз, об'єктивна оцінка світового педагогічного досвіду шляхом проведення системних наукових досліджень. Результати таких наукових пошуків покликані вдосконалити процеси фахової підготовки у вищій педагогічній школі, зокрема магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Системи фахової підготовки в провідних країнах світу сформувалися під впливом соціально-економічних й історико-суспільних умов розвитку та значно різняться між собою.

У зарубіжній теорії окремі питання, пов'язані з педагогічною підготовкою магістрів, викладацьких кадрів для закладів вищої освіти, висвітлено в публікаціях А. Аткинсона [713], Т. Борнера [713], Г. Гіббс [725; 726; 727], Г. Джонс [717], А. Кропля [719], М. Кофі [726; 727], Р. Лалле [736], Ж. М. Леклерка [717], Ш. Лі [717], К. Неппера [732; 733; 734], Л. Пеннок [717], Ж. Руе [754], Л. Франса [713] та ін.

Серед зарубіжних авторів наукових розвідок із проблеми організації освітнього процесу у вищій школі та його якості варто назвати М. Амадор [754], П. Андерсена [728], Х. Арменголь [754], А. Боско [754], Б. Блума [712], К. Грін [728], Ж. Джене [754], М. Енгелхарт [746], М. Іді [728], Д. Красуол [746], Дж. Ламмерса [737], Дж. Мерфі [737], К. Півідорі [754], І. Півідорі [754], К. Рамбла [754], О. Торрес-Хостенх [754], Д. Уілмса [752], А. Фонт [746], Дж. Фурст [754] У. Хілл [746] та ін.

Особливості функціонування вищої освіти в різних країнах досліджують: Б. Адамсон [715], Ф. Альтбах [710; 711], М. Брей [714; 715; 716], В. Міттер [738; 739; 740], Д. Потолей [741], Л. Сіюлан [741], Дж. Уолкер [756], О. Фултон [723], Т. Хусен [729; 730] та ін.

Оскільки Україна активно інтегрується в Європейський освітній простір, то передусім проаналізуємо особливості підготовки фахівців для дошкільної освіти в країнах Європи та звернемося до вітчизняних досліджень, спрямованих на вивчення досвіду такої підготовки.

В Європі вибудувалася ефективна система освітніх цінностей, в основі якої «Трикутник знань» (освіта – наука – інновації), що задає вектор розвитку європейської освіти. І в цьому сенсі європейський досвід має велику цінність. В європейських університетах запит на забезпечення якості освіти формується «знизу», тобто самими суб'єктами й об'єктами освітнього процесу в ЗВО.

Підготовка фахівців у Європі здійснюється з орієнтацією на низку нормативних документів, зокрема на рамки кваліфікацій різних рівнів – метарамки, національні, галузеві, стандарти та рекомендації, щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти та Дублінські дескриптори.

Рамка кваліфікацій – цілісний структурований опис кваліфікаційних рівнів, через який можуть бути виражені та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації. Вони є інструментом: модернізації та розвитку системи освіти та ринку праці; персонального розвитку особистості.

Рамки кваліфікацій, по-перше, визначають «узагальнені» результати навчання (навчальні результати) для кваліфікацій (групи кваліфікацій) певних рівнів, а саме: що особи, які навчаються, мають знати та розуміти, до чого мають бути здатними на базі конкретної кваліфікації; по-друге, ілюструють, як взаємодіють кваліфікації в системі освіти або в системі вищої освіти та як особа може поступово здобувати різні кваліфікації.

Як зазначає В. Захарченко [275], рамки кваліфікацій більше фокусуються на результатах навчання (навчальних результатах), ніж на процесі чи процедурах.

Рамки кваліфікацій покликані: бути інструментами для осіб, які навчаються; розробників стандартів вищої освіти, навчальних програм вищої освіти (освітніх програм) та компетентних національних органів; допомагати особам, які навчаються, сім'ям (студентам) поступово здобувати кваліфікації в межах певної освітньої системи так само, як і рухатися між різними системами. У цьому контексті рамки кваліфікацій покликані сприяти мобільності в межах певної системи освіти та мобільності на міжнародному рівні [563, с. 21].

Так, до Європейських метарамок кваліфікацій належать: Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (QF EHEA – The framework of qualifications for the European Higher Education Area), прийнята у 2005 році на конференції Європейських Міністрів, відповідальних за вищу освіту, вона ґрунтується на Дублінських дескрипторах, ухвалених у 2004 році, та Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (The European Qualifications Framework for lifelong learning – «EQF for LLL»), ухвалена у 2008 році Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу.

Національні рамки кваліфікацій охоплюють усі освітні кваліфікації (кваліфікації вищої освіти) в національній системі освіти. Галузеві рамки кваліфікацій – в межах певних галузей освіти.

Окрім кваліфікаційних рамок різних рівнів, базовими документами для підготовки фахівців усіх галузей і для дошкільної освіти зокрема є ECG – стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти та Дублінські дескриптори (стандарти).

Дублінські дескриптори стали основним документом для впровадження трициклової системи вищої освіти. Фактично, Дублінські дескриптори становлять опис кожного із циклів вищої освіти (першого, другого, третього та короткого) через результати навчання, представлені у вигляді таких компетентностей: 1. Знання і розуміння (Knowledge and understanding); 2. Застосування знань і розуміння (Applying knowledge and understanding); 3. Формування суджень (Making judgements); 4. Комунікація (Communication); 5. Уміння навчатися (Learning skills).

Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF for LLL) визначено такі компетентності: знання, уміння (когнітивні та практичні), автономність і відповідальність [563].

Отже, компетентності є динамічним поєднанням знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей, якими має оволодіти фахівець певного освітнього рівня; в європейських рамках кваліфікацій представлено їх різну кількість; розвиток компетентностей є метою освітніх програм; вони формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

Учена С. Толочко, здійснивши структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі, зауважує, що експерти виділяють такі групи компетентностей, які можна вважати параметрами для оцінювання успіху особистості у ХХІ столітті [639, с. 39]: базові (уміння читати, писати та рахувати, використовувати наукові знання, працювати із цифровими технологіями та інформацією, управляти власними фінансами й жити в цивілізованому суспільстві); професійні (критичне мислення, креативність, спілкування й співробітництво); особистісні (цікавість, ініціативність, наполегливість, гнучкість, лідерські якості, повага до інших суспільств і культур).

Зіставляючи дані попередніх форумів, аналітики й експерти на Всесвітньому економічному форумі в Давосі 2016 року створили порівняльну таблицю навичок та компетентностей, що були актуальні для успішної кар'єри у 2015 році та які стануть визначальними у 2020, а саме: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, координування дій з іншими, емоційний інтелект, продукування суджень і ухвалення рішень, сервіс-орієнтування, взаємодія, ведення перемовин, когнітивна гнучкість.

Опис циклів вищої освіти в Дублінських дескрипторах робить акцент не на тривалості навчання, а на його результатах, які мають бути досягнуті для присвоєння відповідної кваліфікації.

Найбільш поширена назва кваліфікації / ступеня першого циклу вищої освіти – бакалавр, другого циклу – магістр та третього циклу – доктор.

Так, магістерський рівень відповідає таким характеристикам: 1. Знання й розуміння: забезпечують основу (або можливості) для розроблення певної новизни в процесі розвитку або застосування ідей, часто в контексті досліджень. 2. Застосування знань і розумінь демонструється через здатність розв'язувати проблеми в нових або незнайомих сферах у рамках більш широкого (або міждисциплінарного) контексту. 3. Формування суджень: засвідчує здатність інтегрувати знання та опрацьовувати їх комплексність (складність), формулювати судження на основі неповних даних. 4. Комунікація: здатність до обміну науковими знаннями та науковими висновками та їх донесення (в обмеженому масштабі) до фахівців і неспеціалістів (у формі монологу). 5. Уміння навчатися: розвинуті такою мірою, коли можливе здійснення самокерованого чи самостійного навчання.

Рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя відповідають дескрипторам певних циклів Рамки кваліфікацій ЄПВО: сьомий рівень відповідає результатам навчання другого циклу Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Для нашого наукового пошуку особливий інтерес становлять ґрунтовні дослідження на рівні докторських дисертацій у галузі підготовки фахівців для дошкільної освіти в Європі, зокрема Н. Мельник [444] та М. Олійник [492]. Деякі аспекти такої підготовки фахівців для дошкільної галузі висвітлено в працях Л. Зданевич [276; 277].

Вивчаючи теоретико-методичні засади підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи (Німеччина, Франція, Великобританія), Н. Мельник зробила важливі висновки: основними кваліфікаційними вимогами до професійної підготовки дошкільного педагога є її здійснення переважно у два етапи: перший – здобуття рівня бакалавра; другий – ступеня магістра [444, с. 32]. Зміст професійної підготовки дошкільних педагогів відображають програми загального, загальнопедагогічного й професійного циклів. На особливу увагу в підготовці до управління якістю освітнього процесу, на нашу думку, заслуговує вивчення таких дисциплін загального циклу, як право, вивчення іноземних мов; загальнопедагогічного циклу – основи організації освітнього процесу; професійного циклу – дошкільна освіта, методики навчання дошкільників, організація та управління дошкільними навчальними закладами, менеджмент дошкільної освіти [278, с. 33]. Особливістю цього процесу в закладах вищої освіти є інформатизованість навчання, широке застосування інтерактивних технологій та дієва дистанційна освіта, що реалізується через відеоблоги викладачів, сторінки в соцмережах.

У Сучавському університеті Штефана чел Маре (Румунія) підготовка майбутніх директорів ЗДО здійснюється у царині спеціальності «Managementul Institutțiilor Educationale» (Управління освітніми закладами). Програма означеної підготовки [742] розрахована на 2 роки навчання (120 кредитів). План містить 3 цикли дисциплін: обов'язкові, вибіркові й факультативні. На вивчення обов'язкових дисциплін протягом першого року навчання відводиться 43 кредити, протягом другого – 50 кредитів. На опанування вибіркових дисциплін на першому курсі – 17 кредитів, на

другому – 10. Згідно з планом майбутні магістри вивчають такі обов'язкові дисципліни на першому курсі: «Освітня політика», «Освітні консультування батьків», «Академічне письмо», «Інформаційні технології в освітньому менеджменті», «Міжособистісний зв'язок у групах»; на другому курсі – «Психологія організацій», «Методологія досліджень у соціальних науках», «Управління в освітніх установах», «Управління дослідницькими проєктами», «Професійна академічна етика», «Управління й консультування щодо кар'єрного зростання в освітній галузі», «Дослідницька діяльність для виконання дисертацій». Дисциплін, які б цілеспрямовано готували майбутнього директора до управління освітнім процесом в закладах дошкільної освіти, немає.

Магістрантам першого курсу пропонуються для вивчення такі вибіркові дисципліни: «Психологія спілкування», «Літературна структура спілкування», «Соціологія емоцій» (на опанування дисциплін відводиться 5 кредитів); «Індивідуальні й групові консультації в освітніх установах», «Громадянські цінності в навчанні», «Вербальне і невербальне спілкування в освіті» (на опанування дисциплін – 6 кредитів); «Управління людськими ресурсами в соціальних організаціях», «Освітній маркетинг», «Управління фінансами в соціальних організаціях» (на опанування дисциплін – 6 кредитів). На другому курсі навчальним планом передбачено такі вибіркові дисципліни: «Емоційне виховання», «Психопедагогіка школярів з труднощами в навчанні й розладами поведінки» (на опанування дисциплін – 5 кредитів); «Управління персоналом, емоційний розвиток через мистецтво», «Культура спілкування в європейському лінгвістичному просторі» (на опанування дисциплін – 5 кредитів).

Отже, незважаючи на низку дисциплін управлінського змісту, серед обов'язкових і вибірових освітніх компонентів немає таких, які безпосередньо готували б фахівців до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, забезпечення його якості.

Дослідниця М. Олійник [492] вивчала досвід підготовки фахівців для дошкільної галузі в Польщі та Румунії [724]. На основі проведеного дослідження вчена виокремила такі основні особливості підготовки фахівців у цих країнах.

У навчальних програмах університетів за напрямом підготовки «Педагогіка» виокремлено три групи дисциплін: перша – загальні, обов'язкові для всіх спеціальностей, що формують педагога як особистість. Вони забезпечують загальну підготовку на академічному рівні (філософія, соціологія, економіка, політика, методологія досліджень), навчання іноземних мов, фізичне виховання; друга група – психолого-педагогічного циклу, які забезпечують не тільки загальну підготовку, метою якої є виховання внутрішньо та інтелектуально дисциплінованої людини, що має певний багаж знань, а й підготовку студента до майбутньої педагогічної діяльності з урахуванням конкретних особливостей навчання в школі та позашкільних закладах; третю групу становлять спеціальні предмети, обрані майбутнім педагогом [507]. Вивчення означених дисциплін забезпечує підготовку вихователів для закладів дошкільної освіти.

У контексті нашого наукового пошуку на увагу заслуговує дослідження О. Сулими [623] стосовно підготовки вихователів дошкільних закладів (ОС «Магістр») у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини. Програма підготовки магістрів у німецькому університеті імені Мартіна Лютера (м. Галле – Віттемберг) з інтернаціональними партнерськими університетами «Європейський магістр дошкільного навчання і виховання» (European Masters in Early Childhood Education & Care (EMEC)) розрахована на два роки навчання (120 ECTS кредитів) і базується на різних методиках дистанційного навчання та декількох стаціонарних семінарах, робочою мовою яких є англійська.

Метою програми є підвищена мобільність навчального процесу, самостійне навчання, творче мислення, вдосконалення професійного розвитку магістрантів та їхніх наукових досліджень. За період навчання

магістранти проходять три практики зі спеціальності (у першому, другому і третьому семестрах) загальним обсягом 14 кредитів. Обов'язковим є написання і захист на державному екзамені магістерської роботи.

Програма Європейського магістра дошкільного навчання і виховання (European Masters in Early Childhood Education & Care) складається з восьми обов'язкових модулів, кожен по 10 ECTS кредитів (разом 80 ECTS кредитів), та написання магістерської роботи (40 ECTS кредитів): Професійне мислення EDU5844; Перспективи дитинства і дітей у сучасній Європі EDU5845; Гра і навчання EDU 5846; Пошуки спільного й відмінного EDU 5847; Критичні питання навчального плану EDU5848; Розвиток досліджень, практики і політики раннього дитинства EDU5849; Естетика дитячої культури EDU5850; Методологія досліджень EDU5851; Магістерська робота EDU5852 [623, с. 46–47]. Навантаження, що відводиться для написання магістерської роботи – приблизно 800–1000 годин.

Форми навчання: лекції, семінари, дослідницькі проекти й письмовий колоквиум, культурні програми літньої школи, відеоконференції, самостійна робота. Методи навчання: дискусії, дебати, ігри.

Аналіз означеної програми дозволяє констатувати, що вивчення пропонованих освітніх компонентів спрямоване на підготовку майбутніх вихователів, а не директорів ЗДО.

Здійснюючи аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в країнах Східної Європи і пострадянського простору, Л. Зданевич звертає увагу на таке. У Литві академічні стандарти дисциплін за спеціальністю «Дошкільна педагогіка» є прийнятними для всіх студентів і майбутніх роботодавців (інституцій дошкільної освіти). Якість вищої педагогічної освіти є предметом турботи ЗВО, він покликаний нести відповідальність за внутрішній контроль і самооцінку якості своєї роботи. У країні встановлено новий підхід до змісту та організації освітнього процесу – компетентнісний. Учена називає основні групи компетентностей, якими мають оволодіти майбутні фахівці, а саме: загальні компетентності (інструментальні,

міжособистісні, системні). Вони охоплюють такі навички, без яких неможлива ефективна робота майбутнього педагога з дошкільної освіти [276, с. 199].

Досліджуючи професійну підготовку фахівців дошкільної освіти у Великій Британії, О. Прокопчук [556] зазначає, що аспірантський рівень освіти містить дві великі групи програм, що дозволяють отримати ступінь магістра. Це програми зорієнтовані на дослідницьку діяльність, і навчальні програми, зорієнтовані на підвищення професійного рівня за однією зі спеціалізацій.

Організація підготовки вихователя за освітнім напрямом «Магістр» у британських вишах зорієнтована на вивчення дисциплін вузької спрямованості, що гарантує висококваліфіковану підготовку фахівця в обраній галузі. Магістранти в університетах Великої Британії пишуть магістерську роботу, на що передбачено 60 кредитів. Це, як зауважує О. Прокопчук, дозволяє ґрунтовно провести теоретичні та практичні дослідження, поглиблено осмислити професійні проблеми, розробити інноваційні пропозиції.

У навчальних планах британських ЗВО є модулі, метою яких є вивчення кроскультурних та соціальних аспектів, що впливають на розвиток дошкілля і є обов'язковою їх складовою [115, с. 327].

Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії, як зазначає Л. Глушок, зокрема магістрів, ґрунтується на принципах мобільності, відповідності навчання студентським потребам та їхнім можливостям, життєвої та професійної перспективи [143, с. 80].

Підготовка магістра методики навчання (раннє дитинство) в університеті Західної Австралії триває 2 роки. Випускник закладу (MTeach (EC) – учитель дітей раннього віку (Early childhood teacher of kindergarten through to Year 3)) може працювати в усіх дошкільних закладах і початкових школах до 3 класу (як національних, так і міжнародних).

Кваліфікацію магістра методики навчання (раннє дитинство) – MTeach (EC) – в університеті Монаша можна здобути за 1,5 року стаціонарного

навчання за прискореною програмою з довшою тривалістю семестра (96 кредитів). Вона складається з 8 обов'язкових інтегрованих дисциплін по 12 кредитів: «Генеалогія розвитку дошкільної освіти», «Теорія сучасного розвитку дитини» (+15 днів практики), «Дослідження зв'язку дитини із сім'єю та колективом» (20 днів практики з дітьми від 0 до 2 років), «Середовища раннього дитинства» (+25 днів практики), «Структура системи ранньої освіти», «Курікулум дошкільної освіти», «Дослідження професійної діяльності», «Освітнє й адміністративне керівництво» (+5 днів практики). У процесі навчання магістранти опановують теоретичні засади розвитку дошкільної освіти, ознайомлюються із сучасними концепціями розвитку дитини, аналізують зв'язки між дитиною, сім'єю, колективом, вивчають необхідну літературу та інформацію в ЗМІ, аналізують державні документи про розвиток дошкільної освіти, досліджують курікулуми, збагачують і розширюють свій досвід, навчаються співпрацювати з колегами, виробляють навички адміністративного керівництва. Крім цього, протягом усього навчання студенти проходять 60 днів професійної практики в дошкільних закладах. Магістранти, які працюють, мають пройти 50 % визначеного на практику часу в інших закладах. В окремих випадках дозволяється проходити практику за місцем роботи, якщо забезпечується належний контроль [143, с. 99]. Кожен університет має власну систему оцінювання, з якою можна ознайомитися на сайтах ЗВО: в одних – це 4 бали, в інших – 7 балів [143, с. 101].

Магістри з методики навчання (раннє дитинство) дітей від 0 до 5 років – (MTeach (EC)) – протягом 1,5 року інтенсивного навчання в університеті Монаша проходять таку професійну практику: на I курсі – «Теорія сучасного розвитку дитини», «Дослідження зв'язку дитини із сім'єю та колективом», «Середовища раннього дитинства»; на II курсі – «Освітнє й адміністративне керівництво» – загалом 60 днів практики: 15 днів спостереження, 20 днів стажування, 25 днів самостійного проходження практики. Кожен вид практики становить 12 кредитів. Її організація здійснюється з урахуванням

принципів паралельності, наступності та послідовності. Студенти проходять такі види практики: короткотривалу поденну практику-спостереження паралельно із вивченням професійно зорієнтованих дисциплін; активну блокову практику; неперервну професійну практику-стажування [143].

Логічним поєднанням теоретичної й практичної підготовки є високий рівень організації науково-дослідницької діяльності: дипломні й магістерські роботи, дисертації; обов'язкова участь у науково-практичних конференціях, роботі наукових центрів, об'єднаннях молодих учених, наукових товариствах; написання наукових статей; проекти та гранти; навчання в наукових зимових школах [143, с. 129].

М. Дегірменджі схарактеризовано два види магістерських програм у Туреччині. Перша – це магістратура з дисертацією (120 кредитів ECTS, з яких 60 кредитів відводиться на навчання і 60 – на написання дисертації). У циклі навчання на обов'язкові дисципліни відводиться 24 кредити (40 % навчального часу), а на предмети за вибором – 36 кредитів (60 % навчального часу). Друга програма – магістратура без дисертації, розрахована на 90 кредитів ECTS [167, с. 13]. Програма підготовки магістрів дошкільного фаху розрахована на 2–3 роки навчання і містить велику кількість різноманітних елективних курсів. Особливістю навчання в турецьких університетах є консультативна та корегувальна функції викладача, що забезпечує активність і автономність студента в навчанні, інтегрований зміст освіти [167, с. 13].

У царині нашого наукового пошуку певний інтерес представляють американські програми підготовки магістрів для дошкільної ланки освіти. Аналіз магістерських програм Алабамського державного університету [748], Джексонвільського державного університету [749], Аляскінського університету в Анкоріджі [753], університету Гранд-Канйон [751; 752], освітнього коледжу Північно-Арizonського університету [750] дає підстави стверджувати таке:

– намагаючись забезпечити володіння навичками та знаннями для виховання наймолодших учнів країни всіма вчителями з освіти дітей раннього віку у всієї країни, Національна асоціація з виховання дітей молодшого віку (NAEYC) у 2009 році розробила стандарти NAEYC для програм професійної підготовки дітей раннього віку;

– програми аспірантури в закладах вищої освіти США можуть бути розроблені як програми післядипломних сертифікатів, магістерські програми (M.A., M.S., M.A.T. або M.Ed.), а також програми для докторів наук. Програми випускників включають курсову роботу, прикладну діяльність та особистий клінічний досвід, розроблений для оснащення студентів спеціалізованими навичками та передовими знаннями з педагогіки раннього дитинства, технології, адміністрування, співпраці в громаді та аналізу політики;

– програми дошкільної освіти на рівні випускників доступні як для магістра так і для доктора філософії. Магістерські програми в галузі дошкільної освіти зорієнтовані на вчителів, які прагнуть розширити свої знання, а також на адміністраторів-початківців, а докторські програми переважно зорієнтовані на дослідження.

У закладах вищої освіти США підготовка магістрів для дошкільної галузі відбувається за програмами, що надають право первинного ліцензування і не надають цього права.

Представимо зміст деяких із зазначених вище програм.

Освітня програма університету Гранд-Канйона з підготовки магістрів в галузі дошкільної освіти і спеціальної освіти (ECSE), що надає право первинного ліцензування. Навчальний план цього університету відповідає стандартам Міждержавного консорціуму з оцінювання й підтримки нових учителів (InTASC), Міжнародної спілки технологій в освіті (ISTE), Національної асоціації освіти дітей молодшого віку (NAEYC) і Ради щодо виняткових дітей. Цей магістр спеціальної освіти в ранньому дитинстві готує

учителів-початківців (ECSE) для роботи з дітьми з народження до третього класу. Випускники можуть працювати в державних або приватних школах.

Магістранти, які отримали спеціальну освіту в галузі раннього дитинства, повинні мати такі основні компетентності: володіти методиками викладання предметів STEM для дітей; бути здатними застосовувати технології для розвитку виразного мовлення, раннього розвитку грамотності й способів спілкування; уміти використовувати дані для оцінювання прогресу в розвитку маленьких дітей, здійснювати моніторинг розвитку та звітність про ці процеси; знати, як навчити дітей основних соціальних навичок; бути здатними використовувати ресурси спільнот для захисту дітей і їхніх сімей. Крім того, всі магістранти мають пройти практику й набути практичного досвіду викладання в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах.

Програма розрахована на 53 кредити. Основні курси програми: ECS-501: «Основи навчання в ранньому дитинстві й спеціальна освіта» (3 кредити); POS-500: «Конституції США і Арізони» для кандидатів у вчителі (3 кредити).

Решта курсів такі: ELM-540: «Базові навички грамотності» (3 кредити); ECS-555: «Розвиток дитини, включаючи здоров'я, безпеку й харчування» (3 кредити); ECS-560: «Дитячі, сімейні, культурні, суспільні відносини» (3 кредити); ECS-570: «Мова, грамотність і спілкування в ранньому дитинстві / спеціальна освіта» (3 кредити); ECS-590: «Оцінювання та звітність для дітей молодшого віку / спеціальна освіта» (3 кредити); ECS-550: «Керівництво дітьми й управління в класі вихованцями з типовою та атиповою поведінкою» (3 кредити); ECS-585: «Інструкція з розвитку дітей: STEM-предмети» (3 кредити); ESL-533: «Прогресивні методології SEI» (3 кредити); ECS-580: «Інструкція з розвитку дітей: ELA, соціальні науки і мистецтво» (3 кредити); ECS-565: «Практика в групах дітей раннього віку I» (4 кредити); ECS-567: «Практика в групах дітей раннього віку II» (4 кредити); ECS-595A: «Навчання учнів – дитячий садок до 8 років / 3 клас:

загальноосвітня школа» (6 кредитів); ECS-595B: «Навчання учнів – дитячий садок до 8 років / 3 клас: спеціальна освіта» (6 кредитів) [751].

Інша програма університету Гранд-Канйона з підготовки магістрів освіти в галузі раннього дитинства не надає початкової ліцензії для провадження освітньої діяльності на посаді вчителя і розрахована на 36 кредитів.

Основні курси програми: ECE-501: «Вступ до основ раннього дитинства та аспірантури» (3 кредити); ECE-510: «Типова та нетипова поведінка малюків» (3 кредити); POS-500: «Конституції США та Арізони для кандидатів на вчительські посади» (3 кредити); ECE-520: «Інструктивне планування (планування навчального навантаження), оцінювання та звітність у галузі раннього дитинства» (3 кредити); ESL-533: «Передові методики структурованого занурення в англійську мову (SEI)» (3 кредити); ECE-530: «Здоров'я, безпека та харчування у зростанні та розвитку дітей раннього віку» (3 кредити); ECE-540: «Розвиток мовлення та раннє навчання грамоти дітей раннього віку» (3 кредити); ECE-560: «Вплив сім'ї та обізнаність у культурі в ранньому дитинстві» (3 кредити); ECE-600: «Створення середовища для дітей раннього віку» (3 кредити); ECE-620: «Методики навчання: мовне та творче мистецтво» (3 кредити); ECE-630: Методики навчання: математики (3 кредити); ECE-640: «Методики навчання: природничі науки та соціальні науки» (3 кредити).

Програма підготовки магістрів освітнього коледжу Північноарізонського університету передбачає опанування магістрантами від 30 до 31 кредитів, розподілених так: обов'язкові освітні компоненти: від 12 до 15 кредитів; вибіркові освітні компоненти (з урахуванням поглибленого вивчення): 16–18 кредитів.

Для отримання кваліфікації вихователя дітей раннього віку магістрантам пропонується опанувати такі освітні компоненти:

1. Обов'язкові ОК (12–15 кредитів): ECI-620 «Навчальна програма для раннього дитинства» (3 кредити); ECI-621 «Вибрані теми / Окремі питання в освіті раннього дитинства» (1–6 кредитів); ECI-625 «Розвиток логічного мислення у дітей» (3–9 кредитів).

2. Вибіркові ОК (але без поглибленого вивчення) із (3–6 кредитів): EDF-673 «Міжнародна освіта» (3 кредити); EDF-677 «Соціологія освіти» (3 кредити); EDR-610 «Вступ до проведення досліджень» (3 кредити).

3. Освітні компоненти для поглибленого вивчення: ECI 526 (Залучення батьків до освіти – 3 кредити); ECI-531 «Основи навчання читання» (3–6 кредитів).

– Один курс на вибір (3 кредити):

Один додатковий курс: EDF-670 «Філософія освіти» (3 кредити); EDF-671 «Історія американської освіти» (3 кредити); EDF-673 «Міжнародна освіта» (3 кредити); EDF-677 «Соціологія освіти» (3 кредити); EDR-611 «Проведення досліджень» (3 кредити); EPS-525 «Вступ до статистики» (3 кредити);

– Три курси на вибір (9 кредитів):

ECI-541 «Коригувальне та виправне читання» (3 кредити); ECI-569 «Трансформативна освіта для демократичного суспільства» (3 кредити); ECI-602 «Передова дитяча література» (3 кредити); ECI-604 «Розширена підготовка з методики навчання грамоти (3 кредити); ECI-607 «Розширена підготовка в ігровій освіті» / «Методики в ігровій освіті» (3 кредити); ECI-642 «Сучасна мовно-мистецька підготовка» (3 кредити); ECI-643 «Математика сучасної початкової школи» (3 кредити); ECI-644 «Сучасні соціальні науки в початковій школі» (3 кредити); ECI 645 «Сучасна наука в початковій школі» (3 кредити); ECI-647 «Освіта дітей різного віку / освіта у різновіковій групі» (3 кредити); ECI-648 «Розширена освіта у різновіковій групі / Методики освіти в різновіковій групі» (3 кредити); ECI-651 «Проблеми навчання читання» (3 кредити); ECI-661 «Адміністрація та контроль програм з навчання читання» (3 кредити, може бути розширено до 6 кредитів); ECI-696 «Професійні проблеми вчителів» (3 кредити); ESE-510

«Творчість та обдарованість у класі» (3 кредити); ESE-516 «Закономірності та варіації розвитку дитини» (3 кредити); ESE-536 «Основи спеціальної освіти дітей раннього віку» (3 кредити); ESE-556 «Передові методи спеціальної освіти дітей раннього віку (від народження до п'яти років)» (3 кредити, курс платний).

Варто зазначити що раннє дитинство в США – це діти віком від 3 до 5 років (залежно від штату).

Аналіз змісту означених програм дозволяє зробити висновок про те, що опанування магістрантами освітніх компонентів дає право працювати переважно на посадах вихователя дітей дошкільного віку й учителя молодших класів. Проте вони можуть працювати й адміністраторами-початківцями в освітніх закладах.

Детальний аналіз програм підготовки магістрів педагогічної освіти здійснено Т. Данилишеною [161]. Згідно з результатами її наукового пошуку залежно від загального призначення та організації навчального процесу в США магістерські програми підготовки педагогів поділяють на допоміжні (ancillary); професійного зростання (career advancement); учнівські (apprenticeship); громадського спрямування (community-centered). Зміст підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах США відображається в чотирьох компонентах: загальна освіта, предметно-змістова підготовка, професійно-педагогічне навчання та інтегративна підготовка, що охоплює лабораторний і клінічний досвід навчання майбутніх магістрів. Упродовж інтегративної підготовки вони отримують можливість здійснювати практичні дослідження, аналізувати навчальний процес за допомогою системного розгляду різних складових: курсів, дисциплін, теорій [161, с. 16].

Оскільки магістр дошкільної освіти має кваліфікацію організатора дошкільної освіти, згідно з якою обійматиме посади методиста відділу освіти, директора ЗДО, нас цікавлять і дослідження, що стосуються підготовки управлінців для освітньої галузі.

Так, С. Бурдіна [99], досліджуючи підготовку магістрів управління освітою у закладах вищої освіти США, з'ясувала, що головними питаннями магістерської підготовки з управління освітою в США є співвідношення практичної та теоретичної підготовки керівників освіти, педагогічного та управлінського компонентів у змісті програми навчання, розвитку особистості або професійних навичок керівника.

Для магістерських програм з управління освітою характерно урізноманітнення та спеціалізація, що дозволяє забезпечувати зростаючий попит на відповідну професійну підготовку керівників освіти. Магістранти можуть спеціалізуватися в напрямі управління вищими, середніми закладами або закладами дошкільної освіти, фінансовою або міжнародною діяльністю університету, а також управління студентськими справами [99, с. 12]. Будь-яка спеціалізація в магістратурі США з управління освітою потребує виконання програми з 33 кредитів (з випускним іспитом) або з 36 кредитів (без випускного іспиту). Як альтернативу студент може обирати написання магістерської роботи як самостійного дослідження за умови отримання згоди викладачів факультету.

У результаті проведеного С. Бурдіною аналізу цільового компонента навчальних програм дисциплін магістратури за спеціальністю «Управління освітою» було виділено чотири групи цілей. Перша група спрямована на ознайомлення з різними освітніми системами та розвиток навичок моделювання цих систем. Друга цільова група передбачає розвиток навичок вирішення питань щодо управління навчанням. Третя група цілей спрямована на особистісний розвиток магістранта. Цілі четвертої групи охоплюють практичні питання, пов'язані з розумінням сутності викладацької діяльності. Відповідно до цілей магістерської програми університет розробляє навчальний план за програмою, де структура та спрямованість блоків навчальних дисциплін віддзеркалюють цілі магістерської підготовки, а саме: 1) викладання та навчання; 2) організація та лідерство; 3) системи освітньої політики; 4) дослідження та оцінювання в галузі освіти [99, с. 14].

У контексті нашого наукового пошуку вважаємо доцільним звернутися до наукових розвідок, що стосуються підготовки управлінських кадрів для педагогічної галузі (дослідження О. Ельбрехт, Є. Куркчі, В. Хоменко).

Так, Є. Куркчі, вивчаючи підготовку магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини, з'ясувала, що головною метою такої підготовки є формування цілісної особистості майбутнього управлінця у сфері освіти, здатного самостійно вирішувати дослідницькі питання в міждисциплінарних сферах менеджменту в освіті та науці. Майбутній керівник навчальних закладів спроможний розробляти на науковій основі ідеї, програми, методи, поведінкові моделі та чітко діяти для успішної реалізації завдань менеджменту, аналізувати як у дослідницькому плані, так і в практичному контексті досі невідомі управлінські ситуації, проблеми, розробляти нові підходи до їх вирішення [384, с. 5].

Зміст навчання поділяється на нормативну й вибірккову частини. Координатори навчальної програми й наукові співробітники можуть надати рекомендації з оптимального вибору й поєднання вибірккових дисциплін. Так, в університеті Ольденбург зміст навчання складається з нормативної частини (обов'язкової) та вибіркової. Загальна кількість навчальних модулів – 16 (8 обов'язкових, 8 на вибір). За кожний з них надається, як правило, 6 кредитних пунктів. 17-й, магістерський модуль, складається з колоквиуму й магістерської роботи (18 кредитних пунктів). Його проходження є обов'язковим.

Крім того, в обов'язкових модулях студенти опановують основну компетентність в освітньому та науковому менеджменті. Ці модулі відповідальні за наукову теоретичну підготовку студентів у галузі менеджменту освіти, формують основу для подальшої профільної освіти та є обов'язковими для кожного студента. Нормативні обов'язкові навчальні модулі – це «Освітній маркетинг», «Економіка освіти й політика в галузі освіти», «Право в освіті», «(Управління) контроль в освітніх установах»,

«Фінансовий менеджмент та інвестування», «Організація й керівництво», «Проектний менеджмент», «Стратегічний менеджмент» [382, с. 563].

Вибіркові навчальні модулі університету Ольденбург, що формують індивідуальний профіль, обираються згідно з особистими та професійними інтересами самого студента. Рада факультету щосеместру вносить зміни до складу навчальних модулів.

Як зазначає В. Алфімов, кожний навчальний модуль в університеті Ольденбург складається з п'яти фаз: 1 – фаза підготовки, а саме одержання літератури для самостійного вивчення (4 тижні); 2 – робота в рамках майстер-класу (2 дні); 3 – проектна (8 тижнів); 4 – зустріч із викладачами (2 дні); 5 – написання письмової роботи зі свого проекту й результатів його виконання (4 тижні)) [15, с. 9–10].

Нам видається доцільним звернути увагу на дослідження В. Хоменко [656] з підготовки майбутніх менеджерів освіти у ЗВО Франції. Так, майбутнім менеджерам освіти (в основному майбутнім керівникам шкіл) пропонується підготовка двох типів: обов'язкова підготовка протягом двох тижнів при академіях (їх 26), магістерська підготовка в університетах [662, с. 9–10]. Кожен компонент підготовчої програми має підпорядковуватися загальній меті – випускник повинен бути професіоналом, який володіє необхідними знаннями та навичками для ефективного керівництва школою на високому рівні, здатен упровадити зміни в шкільному середовищі та сприяти професійному розвитку педагогічного колективу [662, с. 9].

У стандарті для керівників шкіл є два напрями: перший визначає знання та вміння, необхідні для адміністрування установи; другий – знання та вміння, потрібні для забезпечення узгодженості заходів із проведення педагогічної й освітньої політики закладу; третій окреслює знання та вміння для приведення в дію активізації освітньої й виховної політики школи.

Дослідниця В. Хоменко виокремлює такі тематичні блоки дисциплін навчального плану підготовки менеджерів: освітня система, професійна діяльність, вступ до теорії управління, економічне, фінансове,

адміністративне управління. Вивчення означених блоків дисциплін формує в магістрантів знання цілей та принципів менеджменту в державній сфері, менеджменту послуг, аудиту, контролю, інформаційних систем, оцінювання, маркетингу та зв'язків із громадськістю; знання та навички щодо стратегічних заходів у сфері державного управління, реорганізації діяльності та послуг, упровадження змін та керівництва проектом, управління якістю в освітньому закладі, а також мобілізації людських ресурсів [662, с. 14–15].

У дослідженні О. Ельбрехт [196] висвітлено підготовку менеджерів у США, Великій Британії та Канаді. Як зазначає вчена, студентам під час навчання пропонується проходження спільних програм, що поєднують бізнес і менеджмент з предметними сферами – мовами, психологією, наукою, бухгалтерською справою тощо. Під час навчання акцент робиться на гнучких, багатоваріантних, прогностичних, інтуїтивно-творчих, ціннісно обґрунтованих, соціально зорієнтованих моделях.

У змісті освіти пріоритетним є професійний компонент (знання в галузі менеджменту, практичні знання виробничо-технологічної бази компаній). Проте важливими є й світоглядний, етичний, політичний, ідеологічний, комунікативний компоненти. Організація навчання зумовлена метою навчальної діяльності майбутніх менеджерів, – формуванням дослідницького ставлення до майбутньої професійної діяльності, її об'єктів, середовища діяльності організації.

Отже, фахівців освітнього ступеня «Магістр» для дошкільної галузі за кордоном готують здебільшого для роботи на посадах вихователя дітей раннього й дошкільного віку, вчителя дітей молодшого шкільного віку або ж викладача у вищій школі й науковця. Більшість університетів розробляє власні освітні стандарти. Зміст навчальних планів зорієнтовано на інтереси й потреби магістрантів, максимальний розвиток їхніх здібностей, необхідних для якісного виконання професійних функцій. Близько 20–25 % дисциплін плану магістранти вибирають самостійно. У дослідженнях М. Дегірменджі, Н. Карпенко, Н. Мельник, М. Олійник, О. Прокопчук, О. Сулими питання

підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» розглядаються побіжно.

Аналіз досліджень В. Алфімова, С. Бурдіної, О. Ельбрехт, Є. Куркчі, В. Хоменко з підготовки менеджерів у Німеччині, Франції, США, Великій Британії й Канаді дозволяє стверджувати, що цілеспрямовану підготовку майбутніх директорів закладів дошкільної освіти здійснюють за спеціальностями «Менеджмент», «Управління закладами освіти», «Управління освітою». Програми підготовки забезпечують ґрунтовну управлінську компетентність керівника загальноосвітньої школи, ліцею, коледжу і лише частково закладів дошкільної освіти. Це має свої сильні й слабкі сторони. Сильною стороною такого підходу є якісна підготовка управлінця, слабкою – недостатня компетентність у галузі дошкільного дитинства (відсутність ґрунтовних знань із дошкільної педагогіки і психології, фахових методик дошкільної освіти), що створює низку труднощів в управлінні організацією освітнього процесу в закладі й, безумовно, віддзеркалюється на якості надання освітніх послуг. Ураховуючи досвід зарубіжних країн, вважаємо, що доцільно здійснювати підготовку директорів для дошкільних закладів за спеціальністю «Дошкільна освіта».

1.4. Якість освітнього процесу як умова формування іміджу освітніх послуг закладу дошкільної освіти

Імідж закладу дошкільної освіти формується передовсім через призму іміджу освітніх послуг, які він надає замовникам. Позитивний імідж визначається різноманітністю і якістю надання цих послуг. Якість освітніх послуг ЗДО – це результат якісно організованого освітнього процесу. Із цих міркувань розглядаємо якісно організований освітній процес у ЗДО як важливу умову формування й розвитку його позитивного іміджу. Щоб зрозуміти зв'язки між іміджем ЗДО, освітніх послуг і якістю організації

освітнього процесу, доцільно розглянути низку понять «імідж», «імідж організації», «імідж освітнього закладу», «імідж освітніх послуг».

Варто зазначити, що кінець ХХ – початок ХХІ століть ознаменувався чималим інтересом до іміджу професіонала, педагога, організації, освітнього закладу. Мати сьогодні позитивний імідж освітньої установи – це вимога часу. Вивчення сутнісних ознак феномену «імідж», зокрема іміджу закладу дошкільної освіти, технологій його формування, структури і способів функціонування в суспільстві сприяє виявленню загальних принципів його становлення, закономірностей коректування й умов розвитку.

Сучасні реалії українського суспільства актуалізують розроблення поняття «імідж» у політологічній площині (В. Бебик [45; 46; 47], С. Денисюк [170], О. Холод [659; 660; 661] та ін.); сфері державного управління (Т. Хомуленко [663], Ю. Падафет [663], О. Скориніна [663] та ін.); теорії та історії культури, філософії культури, філософської антропології, історії філософії, етики та естетики, філософії світи (В. Андрущенко [22], І. Бех [61], Є. Бистрицький [67], Є. Більченко [69], В. Бондаренко [87; 88], І. Дробот [554], В. Кремень [352; 356; 351], М. Култаєва [378; 379], Г. Меднікова [448], В. Ярошовець [705] та ін.). Соціальні та філософські аспекти корпоративної культури досліджували М. Баб'як [124], В. Воронкова [124], М. Каган [296], Е. Коренєв [124], М. Ронзіна [572], В. Щербина [692] та ін.; наукові розвідки в галузі педагогіки, психології, соціології, публік рілейшнз – Є. Богданов [74], О. Бухаркова [100], Д. Вергун [110], Л. Гаєвська [504], К. Горшкова [100], Л. Даниленко [160], В. Зазикін [74], К. Крутій [365; 366], О. Ковальова [322], Н. Копилова [510], А. Митко [459], І. Пантелейчук [504], О. Перебатова [510], О. Перелигіна [511], Є. Позднишев [525], Г. Почепцов [537], В. Шепель [685], С. Якушева [702], С. Яндарова [703] та ін.; розроблення теоретичних основ іміджології належить Ф. Джефкінсу [731], В. Шепелю [685] та ін.

Поняття «імідж» багатоаспектне, тому розглянемо його основні визначення у тлумачних словниках, та також із позиції психології, соціології, педагогіки, іміджології.

У звичному тлумаченні поняття «імідж» уперше застосував З. Фрейд. За його визначенням, імідж – це не стільки реальний образ людини (Ego), скільки ідеальний образ (Super Ego), який істинно не збігається з реальним [576; с. 18–24]. Створюється цей образ за допомогою реклами чи пропаганди.

За тлумачним словником М. Вебстера, імідж – це штучна імітація, наслідування або репрезентація зовнішньої форми, манери якогось об'єкта або особи [757, с. 312].

У Тлумачному словнику української мови за редакцією В. Калашника імідж визначено як образ ділової людини, уявлення оточуючих про неї, часто цілеспрямовано створюване [638].

Дещо ширше визначення запропоновано в Електронному тлумачному словнику: імідж – уявлення про людину, товар чи інститут, що цілеспрямовано формується в масовій свідомості за допомогою засобів масової інформації, реклами або пропаганди [195].

У словнику Т. Єфремової імідж визначено як образ людини, що охоплює зовнішність, манеру поведінки, спілкування тощо, які сприяють впливу на оточуючих [204].

У Словнику іншомовних слів зазначено, що імідж (англ. *image* – зображення) – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи, в суспільній або індивідуальній свідомості засобами масової комунікації та психологічного впливу [604].

Психологічний тлумачний словник дає таке визначення поняття «імідж» (англ. *image* – образ): характер стереотипу, що сформувався в масовій свідомості й має емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь [606].

Імідж відбиває соціальні очікування певних груп, тому наявність його іноді може забезпечити суб'єктові успіх у політичному або діловому житті. [681, с. 171].

Соціологічна енциклопедія трактує поняття «імідж» як образ, подобу, сформовану інтерпретацію уявлень у суспільній чи індивідуальній свідомості про реальні об'єкти (суб'єкти), явища, процеси тощо. «Людина інтерпретує нову реальність, спираючись на готові іміджеві схеми» [615, с. 150].

У соціальній психології імідж визначають як стереотипізований образ конкретного об'єкта, що існує в масовій свідомості, як правило, стосується конкретної людини та може поширюватися на певний товар, організацію, професію [695].

Отже, в психології й соціальній психології імідж розглядається як образ, що має характер стереотипу. Найчастіше стереотип трактують як досить спрощений, але водночас стійкий психічний образ, заснований на узагальненні особистого досвіду, прагненні швидко зрозуміти зміст і сутність явища. Стереотип має характерну особливість: він одночасно є оцінкою й психологічною настановою. Стереотипні оцінки й настанови дуже сильні й засновані передусім на емоціях, переживаннях, симпатіях або антипатіях. Звідси не тільки їх упередженість, а й висока регулювальна сила – стереотипи значною мірою визначають поведінку й стосунки людей [74]. Проте Г. Марченко, І. Носков [439] наголошують на відмінності іміджу від стереотипу. Вона в тому, що стереотип зводить зовнішні подібні явища до найпростіших узагальнень, а імідж фіксує насамперед відмінності між собою, протиставляє їх один одному. Стереотип порівняно з іміджем більш абстрактний і зберігається без змін протягом поколінь, а імідж більш гнучкий, пластичний, рухливий, оперативний.

Імідж тісно пов'язаний із поняттям «репутація». Тлумачний словник М. Вебстера поняття «репутація» пояснює як «оцінку, загальну думку про когось» або ж «авторитет», «вплив», «кредит», «престиж», «силу». Синонімом до нього є лексема «слава» [757, с. 495].

Уперше поняття «репутація» в науці з'явилося у 1996 році завдяки Ч. Фомбрану [722].

Дослідники іміджу лідера О. Бухаркова, К. Горшкова порівнюють його з образом і наголошують на їх головній відмінності. Так, образ – це уявлення про предмет чи явище, що виникає довільно в групі людей чи індивіда. Цей образ може бути і позитивним, і негативним. Імідж – спеціально спроектований і цілеспрямовано впроваджуваний образ предмета або явища. Основна мета створення й підтримки іміджу – формування сприятливого ставлення до предмета чи явища [100, с. 42].

Поняття «імідж» Л. Даниленко тлумачить у широкому й вузькому значеннях. Так, у широкому розумінні – це уявлення про сукупність природних і спеціально сконструйованих властивостей об'єкта. У вузькому – це свідомо сформований образ об'єкта, який наділяє його додатковими цінностями і дає можливість продукувати ті враження про об'єкт, ставлення до нього і його оцінки, які необхідні самому творцю [160].

В іміджології досить поширеними є три підходи до розуміння сутності іміджу за Ф. Джефкінсом [731], а саме: 1) *функціональний*, при якому виділяють різні типи іміджу; 2) *контекстний*, при якому ці типи можна знайти в різних контекстах реалізації; 3) *зіставний*, при якому має місце порівняння близьких іміджів. Окрім того, автор виділяє п'ять варіантів іміджу – дзеркальний, поточний, бажаний, корпоративний, множинний.

В останнє десятиліття з'явилася низка психологічних і педагогічних досліджень іміджу вчителя і керівника школи, викладача вищої школи, майбутнього вихователя. Наукові розвідки Н. Гузій [153], В. Ісаченко [292], О. Ковальнової [322], Т. Марєєвої [436], О. Перелигіної [511] С. Якушевої [702] та інших із проблеми іміджу педагога засвідчують її актуальність для фахівців освітньої галузі.

На думку О. Перелигіної, «прагнення особистості наблизити «Я-концепцію» до ідеального Я слугує універсальним мотивом для створення іміджів. Створення іміджу як образу себе для інших, відмінного від образу Я

в інших і від «Я-концепції», може відбуватися заради досягнення прагматичних цілей, ніяк не пов'язаних з мотивом реалізації схильності на користь свого Я» [511]. Цілком слушним є зауваження дослідниці про те, що «в кожній людині може бути декілька іміджів. Найбільша їх кількість у людей у віці активної соціалізації (14–23 роки), а також у віці, для якого характерна особлива різноманітність соціальних зв'язків і, відповідно, виконання соціальних ролей, – 33–37 років. При цьому іміджі однієї людини не ізольовані один від одного і за своїм символічним змістом можуть частково суміщатися» [511, с. 67–68].

Учена С. Якушева, досліджуючи імідж сучасного педагога вищої школи, дає таке визначення цього поняття: «це інтегративна якість особистості, синтез інтелектуальної, кінетичної, мовленнєвої, середовищної й артистичної культур» [702, с. 82].

Вивчаючи проблему формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи, В. Ісаченко дає таке визначення іміджу: «це емоційно забарвлений психічний образ, що склався в масовій свідомості й має характер стереотипу, легко трактується і володіє значними регуляторними властивостями, суттєво впливає на пояснювальні механізми свідомості, поведінки і вибір іншої людини» [292, с. 175]. Дослідниця переконана, що, з одного боку, цей образ повинен задовольняти потреби сприйняття соціального оточення, його очікування, з іншого – конструюватися самою особистістю, виходячи з її потреб, спрямованих на благо її самовдосконалення і досягнення дедалі більшого успіху в обраній справі [292, с. 175].

Дослідниця О. Ковальова, розробляючи проблему особливостей формування основ професійного іміджу в майбутніх учителів, так тлумачить імідж: «образ-уявлення, цілеспрямовано створюваний за допомогою певних психотехнологій з метою посилення його впливу на оточуючих» [322, с. 12].

На основі аналізу літературних джерел і практики роботи загальноосвітньої школи О. Ковальова виділила три компоненти іміджу

вчителя: професійний, візуальний, аудіальний, кожен із яких має свої складники.

Учений В. Орешкін стверджує, що самореалізація в професії передбачає постійний пошук засобів, адекватних знанням, умінням, навичкам і досвіду, що набуваються, тобто всьому, що створює професійно-особистісний портрет або імідж особистості [495, с. 3]. Ми цілком погоджуємося з думкою автора, що для фахівців, які працюють у системі «людина–людина», особистісний імідж нерозривно пов'язаний із професійним, оскільки людина сприймається як представник професійного угруповання, носій професійної якості. Із цих позицій іміджування фахівця стає важливою темою в системі професійної підготовки і перепідготовки [495, с. 5].

У з'ясуванні сутності поняття «імідж» важливо, на наш погляд, розглянути функції, які він виконує. Як складне явище, імідж виконує низку функцій, класифікація яких відрізняється залежно від галузі науки. У філософії виділяють такі функції іміджу: 1) екзистенційна (буттєва представленість суб'єкта у свідомості інших людей); 2) аттитюдно-формульвальна (формування установок у свідомості людей); 3) відносно-детермінувальна (визначає взаємини між людьми та соціальними інститутами); 4) соціокультурна зарахованість (ідентифікація з певними категоріями поля іміджів); 5) об'єктивація характеристик носія іміджу (фізичних і психічних) [616].

Соціально-культурні функції іміджу Д. Вергун виокремлює такі: 1) передавання константної інформації. У цьому випадку імідж є пасивним носієм інформації, вираженої певною системою знаків; 2) надання нового змісту. Імідж – не лише пасивна ланка передавання деякої константної інформації, він активний генератор нових змістів. У процесі руху від того, хто передає, до того, хто приймає, відбувається зміщення значення, в результаті якого утворюється нове повідомлення; 3) функція пам'яті. При цьому імідж, як текст, становить вид культурної пам'яті й має здатність

зберігати дані про свої контексти або суми контекстів, в яких імідж набуває сенсу. Імідж у новому контексті зберігає ідентичність самому собі за будь-яких тлумачень. Це доводить, що пам'ять тексту – не просте сховище інформації, а складник його змістоутворювального механізму, що є базою для формування іміджу [110, с. 39–40].

У педагогіці виділяють пізнавальну (інформаційну), номінативну, естетичну, адресну функції іміджу. Такі функції іміджу педагога, як соціального впливу, рефлексивну, психотерапевтичну, ілюзорно-компенсаторну, афективну, організаторську, когнітивну, конструктивно-стабілізувальну виокремлює С. Яндарова [703].

Отже, наведені вище тлумачення сутності іміджу, функції, які він виконує, дозволяють стверджувати, що цей феномен поліфункціональний з низкою знакових характеристик, які відображають і форму, і зміст, це багатогранне явище, що відбиває і сутнісні, і зовнішні сторони об'єкта іміджування.

Розуміння сутності поняття «імідж» створює теоретичне підґрунтя для з'ясування змісту терміна «імідж закладу дошкільної освіти» та його складників.

Дослідники іміджу освітнього закладу загалом (О. Бандурка [40], О. Веліканова [106], Л. Карамушка [305], М. Піскунов [516], К. Помазан [690], В. Шпалінський [690] та ін.) та дошкільного зокрема (Д. Андрєєва [111], М. Апраксіна [26], Т. Живаєва [206], Л. Зданевич [111], К. Крутій [365; 366], Н. Копилова [510], З. Перебатова [510], Н. Погрібняк [521] та ін.) переконані, що вагомим компонентом позитивного образу установи є саме якість освітніх послуг.

Імідж сучасного закладу дошкільної освіти – це емоційно забарвлений образ дошкільної установи, часто свідомо сформований, який має цілеспрямовано задані характеристики й покликаний чинити психологічний вплив певної спрямованості на конкретні групи соціуму. Аналіз низки досліджень іміджу закладу дошкільної освіти дозволяє викоремити такі

основні складники позитивного образу дошкільної установи: імідж освітніх послуг, імідж вихователя і колективу, імідж директора закладу, середовищний (візуальний і соціокультурний) імідж.

Дослідниця Н. Погрібняк зазначає, що кожному закладу дошкільної освіти імідж потрібний для того, щоб впливати на безпосередні почуття батьків майбутніх вихованців. У формуванні іміджу закладу дошкільної освіти дослідниця виділяє «три кити» – особистість, репутацію, сутність [521, с. 10]. Характеризуючи виокремлені складники, вона наголошує на тому, що батькам вихованців освітні послуги необхідно пропонувати з якомога кращого боку. У цьому процесі дуже важливими є суто зовнішні ознаки: естетика приміщення, впорядкування території, наявність сучасного обладнання, стиль спілкування адміністрації з колективом, а також між самими його членами. У процесі створення позитивної репутації, на думку Н. Погрібняк, доцільно показати чим саме престижний ЗДО і якомога повніше представити широкому загалу інформацію про нього. При цьому необхідно брати до уваги те, що споживачам освітніх послуг уже відомо щось про дошкільний заклад. Сутність дошкільної установи вимагає висвітлення реального змісту освітніх послуг. При цьому рекламу має створювати не стільки сам дошкільний заклад, скільки органи управління, батьки, вчителі. Очевидно, що всі три складники іміджу закладу дошкільної освіти, виділені дослідницею, безпосередньо стосуються якості освітніх послуг установи.

Дослідник М. Піскунов виокремлює такі компоненти іміджу освітнього закладу: 1. Імідж послуги – уявлення людей щодо унікальних характеристик, які, на їхню думку, має послуга. 2. Імідж споживачів освітніх послуг містить уявлення про стиль життя, суспільний статус і деякі особистісні характеристики споживачів. 3. Внутрішній імідж – це уявлення співробітників про свою організацію (культуру організації, соціально-психологічний клімат тощо). 4. Імідж керівника включає уявлення про здатності, установки, ціннісні орієнтації, психологічні характеристики і

зовнішність керівника. 5. Імідж персоналу – узагальнений образ професійної компетентності, культури, соціально-демографічні й фізичні характеристики педагогічного колективу. 6. Візуальний імідж – уявлення про організацію, що базуються на зоровому сприйнятті інформації про саму споруду, інтер'єр приміщень, символіку тощо. 7. Соціальний імідж – висвітлення інформації про соціальні цілі та ролі закладу в економічному, соціальному і культурному житті суспільства. 8. Бізнес-імідж – уявлення про заклад як суб'єкт ділової активності [516].

Отже, на перше місце з усіх складників іміджу освітньої установи дослідник ставить імідж послуги і цим чітко підкреслює її пріоритетність.

Імідж освітніх послуг дошкільного закладу залежить від іміджу вихователя, іміджу колективу, іміджу середовища, в якому відбувається освітній процес, та іміджу директора закладу.

Українська учена К. Крутій [365] вважає, що імідж педагога закладу дошкільної освіти може бути представлений як соціально-психологічний образ, формування якого зумовлено наявністю яскраво виражених, спонтанно або усвідомлено репрезентованих якостей педагога, він легко сприймається оточуючими за першого контакту й відповідає очікуванням аудиторії, є першим кроком до формування авторитету.

Російська дослідниця М. Апраксина [26] під іміджем вихователя ЗДО розуміє цілеспрямоване створення візуально-аудіального образу педагога, який дозволяє найбільш вигідно й привабливо проявитися найкращим особистісно-діловим якостям фахівця.

Українська дослідниця іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти Т. Марєєва тлумачить поняття «позитивний професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу» як якісну характеристику особистості педагога, яка дозволяє формувати у свідомості різних учасників освітньої взаємодії й громадськості інтегрований динамічний образ фахівця, що ґрунтується на його високому професіоналізмі, авторитеті, а також довірі дітей та дорослих до нього й

характеризується позитивними емоційними та поведінковими реакціями з їх боку під час взаємодії з вихователем як у дошкільній установі, так і за її межами [436, с. 7].

Структурними компонентами позитивного професійного іміджу вихователя ЗДО дослідниця виділяє *візуальний* (зовнішній вигляд, невербальні засоби комунікації, предметне середовище вихователя), *аудіальний* (володіння технікою та комунікативними якостями мовлення, ораторським мистецтвом), *професійний* (компетентність вихователя, якість його праці в цілому, досвід, репутація, вміння самовдосконалюватися) та *внутрішній* (педагогічна спрямованість, психічне й психологічне, соціальне і духовне здоров'я, особистісно-професійні якості педагога). Усі вони в сукупності й кожен зокрема є професійно та соціально зумовленими і зорієнтованими [436, с. 7].

Дослідник М. Піскунов виокремлює такі риси іміджу педагогічного колективу: 1) професійна компетентність: мобільність, охайність у виконанні посадових обов'язків, точність виконання роботи, поінформованість, висококваліфікована професійна підготовка; 2) культура: комунікабельність, культура мовлення і спілкування, соціально-психологічні характеристики вихователів; 3) соціально-демографічні й фізичні дані: вік, стать, освіта, зовнішній вигляд [516, с. 45–51].

Імідж педагогічного колективу ЗДО як вагомий складник його загального іміджу, є складноструктурованим утворенням. Аналіз низки досліджень, що стосуються іміджу освітніх установ та їх компонентів, дозволив виокремити такі складники іміджу колективу ЗДО: професійна компетентність вихователя, соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, культура колективу – історія і традиції, мовлення і спілкування вихователя, зовнішній вигляд і просторово-предметне оточення вихователя.

Услід за М. Піскуновим першим серед компонентів і найвагомим складником у структурі іміджу педагогічного колективу виокремлюємо компетентність педагога. Коротко схарактеризуємо її.

Питання структури і сутності поняття «компетентність» у галузі освіти вивчають Г. Беленька [64], Н. Бібік [68], Л. Бірюк [70], В. Кремень [356], Н. Кузьміна [371], О. Пометун [530; 531], А. Хуторський [666; 667; 668] та ін.

Так, Л. Бірюк за основу пропонує взяти таке визначення компетентності (освітньої): «це рівень володіння сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що визначаються відносно певної діяльності – кола предметів і процесів – та передбачають необхідність якісно, продуктивно діяти щодо них» [70].

За тлумаченням Г. Беленької, професійна компетентність вихователя – інтегроване поняття, що охоплює: світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні вміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет [63, с. 14]. Професійну компетентність вихователя ЗДО, як зазначає дослідниця, характеризують його здатність виконувати професійні завдання на основі фахових знань та умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, вимогливість, емпатія та комунікативність [64].

Вагомим складником професійної компетентності вихователя ЗДО є культура мовлення. Вона обов'язковий елемент загальної культури вихователя і його професійного іміджу. Основними комунікативними ознаками культури мовлення педагога є володіння комунікативними якостями мовлення – правильністю, точністю, виразністю, ясністю, стислістю, доцільністю, пестливістю [235, с. 59].

Комунікативність вихователя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні. Вона утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і умінь в особистісно значущі для вихователя та виявляється в більш ефективній педагогічній діяльності.

Манера поведінки та спілкування характеризують внутрішній світ людини, її культуру, моральні та естетичні еталони. Поведінка вихователя має бути адекватною ситуації, зваженою, позитивно орієнтованою, діловою, довірливою.

Важливим компонентом іміджу колективу закладу дошкільної освіти, емоційним показником взаємовідносин його членів є соціально-психологічний клімат. Досліджують соціально-психологічний клімат у колективі такі вітчизняні вчені: М. Боровко [90], О. Гура [156], Т. Гура [156], М. Молочко [466] та ін.

М. Боровко визначає соціально-психологічний клімат як відносно стійкий психологічний настрій його членів, що виявляється у всіх різноманітних формах їхньої діяльності [90].

Як основні фактори, що визначають соціально-психологічний клімат у колективі, Т. Гура, О. Гура виділяють такі: 1) глобальне макросередовище: сукупність економічних, культурних, політичних та інших умов; 2) локальне макросередовище: особливості організації, до якої належить колектив; 3) фізичний мікроклімат, санітарно-гігієнічні умови праці; 4) характер діяльності: монотонність діяльності, високий рівень відповідальності, наявність ризику для здоров'я та життя, стресогенний характер, емоційна насиченість – чинники, що негативно впливають на клімат; 5) організація спільної праці: чіткість розподілу функціональних обов'язків, відповідність особливостей фахівця його професійній ролі, формальна структура групи; 6) психологічна сумісність членів колективу як здатність до спільної діяльності, в основі якої лежить оптимальне поєднання в колективі особистісних якостей його учасників; 7) характер комунікативної організації, комунікативна компетентність членів колективу: наявність повної та точної інформації з робочих питань, відсутність інтриг, слухів; 8) стиль керівництва [156].

Ще одним вагомим складником іміджу колективу ЗДО є зовнішній вигляд його членів. У зовнішності вихователя велику роль відіграє

доглянутість, адекватність, помірність, загальна гігієна, стиль і стан одягу, взуття, зачіска, вміння користуватися косметикою та добирати прикраси і дрібні деталі костюма [235, с. 44].

Вагому роль у створенні іміджу освітніх послуг і забезпеченні якості освітнього процесу відіграє директор закладу дошкільної освіти, його образ, який склався у свідомості педагогічного колективу і цільової аудиторії.

Оскільки в дошкільній освіті переважно працюють жінки, а директор ЗДО – це передусім ділова жінка, то на увагу заслуговує структурування іміджу ділової жінки-вчителя, запропоноване Л. Мартинець, а саме: комунікативна компетентність, інформативна тілорухливість, уміння володіти словом, гарні манери, фейсблдинг, дрес-код [438, с. 30].

Так, *комунікативна компетентність* – це вміння реалізувати функції спілкування, вибирати оптимальні види, стилі й засоби спілкування, володіти різними видами слухання, технологіями та прийомами впливу на людей (фасцинація, атракція). Стосовно жінки, як уважає дослідниця, доречно говорити про технології чарівного спілкування, що використовує секрети шарму. В учіннях для іміджмейкерів одне з визначень привабливого іміджу звучить так: уміння «красиво наслідити в пам'яті». Гарних помічають, а чарівних не забувають [438, с. 30]. У процесі взаємодії вихователя з колегами, батьками вихованців, керівництвом виявляється не тільки комунікативна компетентність, а й фахово-методична, що репрезентується через першу. Вона, на наш погляд, теж має посісти своє місце у структурі професійного іміджу вихователя.

Інформативна тілорухливість – це кінесика й естетика. Кінесика – наука про комунікацію жестом і виразом обличчя. Варто, на наш погляд, ще додати і праксеміку, яка вивчає спосіб структурування людського простору під час спілкування та допомагає зрозуміти позицію кожного суб'єкта в процесі взаємодії. Цікавий висновок стосовно невербальних засобів спілкування, які використовує жінка, робить дослідниця: «жінки без «мови тіла» нецікаві, а ті, що «розкривають своїм тілом» секрети – необережні».

Уміння володіти словом. Викладати думки логічно, обґрунтовано, правильно може багато хто. Говорити красиво, зачаровувати мелодією, інтонаціями свого голосу вміють не всі. Ще менше тих, хто має особливий дар переконувати. Той, у кого є цей дар, наділений мовною харизмою. Із цим твердженням не погодитися важко, проте до кінця не зрозуміло, чи допускає Л. Мартинець можливість набуття мовної харизми педагогом під час виконання спеціальних вправ, чи це утворення вроджене. Володіння словом наділяє імідж ефектом, який називається звабою словом. Діловій жінці необхідні паралінгвістичні вміння: поставлений голос, виразний тембр, мелодійність, уміння інтонувати мовлення. У мовному контакті відбувається соціально-культурне портретування, успіх якого залежить від якості мовлення. Хто не вміє говорити, кар'єри не зробить – підсумовує дослідниця [438, с. 33].

Гарні манери. Передовсім – це скромні манери. Загалом – це знання етикету, етичних норм і вміння їх дотримуватися.

Фейсбілдинг потрібно розуміти як постановку міміки, усмішки, погляду, тримання голови, догляд за шкірою, волоссям, зачіску і макіяж.

Дрес-код – це знання, коли і що одягати, вміння носити правильно вибраний одяг [438, с. 34].

Цей набір характеристик ділової жінки, які сприятимуть побудові її позитивного професійного іміджу, на наше переконання, необхідно формувати і в магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта – майбутніх директорів ЗДО.

Дослідник О. Голік усі якості, що визначають образ керівника в його сприйнятті, об'єднує в п'ять характерних груп: від природи (здатність легко сходитися з людьми, здатність до співпереживання й розуміння іншої людини); від виховання (ввічливість, поважність, скромність і чесність, чуйність і чутливість, такт і терпимість); від освіти (логічність, переконливість і грамотність мовлення відповідним словниковим запасом і здатністю викладати думки); від життєвого досвіду (витриманість,

проникливість та інтуїція, що дозволяють уловлювати настання передконфліктних ситуацій і вгадувати подальший перебіг думок співрозмовника); від професійної діяльності (специфічна спостережливість й особливе бачення суті справи з відповідним розумінням і професійною оцінкою) [145].

Учені О. Романовський, В. Михайличенко виділяють і характеризують такі функції іміджу директора закладу: 1. Номінативна – покликана створити впізнання освітнього закладу, його «марку», пов'язавши сприятливий образ із конкретним товаром, керівником, організацією. 2. Естетична – покликана виділити емоційний образ керівника, висунувши на перший план якісні складники. 3. Консервативна – покликана захистити основну ідею керівника, забезпечивши варіантність однієї й тієї самої ідеї для нових поколінь традиційних споживачів. 4. Адресна – покликана пов'язати його з певними цільовими аудиторіями впливу [571].

Оскільки директор ЗДО є передусім управлінцем, то варто звернутися до функцій менеджера освіти. Важливим з точки зору загальноуправлінського підґрунтя психології менеджменту в освіті є визначення та аналіз типових для соціальних систем функцій управління, що їх здійснює менеджер у будь-якій галузі діяльності.

Аналіз низки робіт засвідчує, що більшість дослідників визначає майже однаково першу та завершальну функції управління як процесу – це планування (вироблення і прийняття управлінських рішень) і контроль як завершення управлінського циклу, що ґрунтується на зворотному зв'язку. Між цими функціями різні автори визначають найчастіше організацію як практичну реалізацію рішень. Крім означених, є функція, що відповідає всім без винятку стадіям управлінського циклу в цілому – функція збору та перетворення інформації. Отже, універсальними й основними функціями управління є: розроблення та прийняття управлінського рішення (планування); організація його виконання; корекція та регулювання; облік та контроль.

На основі аналізу управлінської діяльності, з урахуванням психологічних аспектів змісту кожної з названих функцій, Н. Коломінський виділяє такі психологічні компоненти процесу управління: діагностичний, прогностичний, проєктувальний, організаторський, комунікативний, мотиваційний (відповідають організації, коректуванню та регулюванню), порівнювально-оцінювальний (стадія контролю), емоційно-вольовий, гностичний (відповідають усім стадіям процесу управління) [329, с. 260–283].

Діагностичний, або психодіагностичний компонент процесу керівництва передбачає вивчення та аналіз вихідного стану (рівня) розвитку психологічних та соціально-психологічних якостей об'єкта і суб'єкта управління. Це може бути діагностика інтелектуальних якостей, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи та темпераменту, соціометричного статусу членів колективу і самого менеджера.

Прогностичний компонент пов'язаний з прогнозуванням розвитку об'єктів керівництва, передбаченням можливих тенденцій цього розвитку з урахуванням соціально-економічних умов країни в цілому, а також регіональних особливостей, традицій тощо. Діяльність керівника, який не враховує тенденції розвитку керованого ним об'єкта (закладу дошкільної освіти), є малоефективною.

Проєктувальний компонент забезпечує перехід від загальних орієнтувань прогнозу до конкретних напрямів і форм відповідної практичної діяльності.

Організаторський компонент передбачає доведення до людей суті завдань, урахування психологічних особливостей виконавців під час розподілу обов'язків та доручень, визначення шляхів досягнення мети, критеріїв майбутнього оцінювання діяльності.

Комунікативний компонент виявляється у встановленні позитивних стосунків менеджера з іншими людьми та співробітників між собою,

здійсненні ділового спілкування, що сприятиме позитивному ставленню підлеглих до мети та змісту роботи.

Мотиваційний (стимулювальний) компонент спрямований на формування позитивного ставлення кожного, хто бере участь у роботі, до її мети, змісту діяльності та обраних способів дії з урахуванням ієрархії мотивів кожної особистості, індивідуальних особливостей людей, характерних рис груп і колективів, причетних до трудового процесу.

Емоційно-вольовий компонент управлінської діяльності забезпечує формування в підлеглих та підтримання емоційного тону, що сприяє оптимістичному настрою людей, їхній впевненості в успішному досягненні мети, допомагає у подоланні труднощів.

Порівняльно-оцінювальний компонент передбачає аналіз, порівняння, оцінювання роботи підлеглих з позиції поставленої мети та зіставлення результатів діяльності. Тут важливий також самоаналіз керівника. Усе це дає йому змогу зробити висновки про ступінь досягнення мети, позитивні та негативні моменти в діяльності, помилки, їх причини.

Гностичний компонент пов'язаний із компетентністю керівника та його діяльністю, спрямованою на підвищення рівня її ефективності. Конкретний зміст та обсяг знань, що вимагаються від керівника, залежать від його посадових функцій. Так, коли йдеться про директора ЗДО, то його професійний рівень визначатиметься компетентністю в галузі філософії, соціології, психології, теорії управління, економічних та правових основ дошкільної освіти.

Зазначені психологічні компоненти процесу управління органічно взаємопов'язані: якщо не буде об'єктивної інформації про психологічні особливості людей, їх настрій, мотиви поведінки й діяльності, то і прогноз, і коректне планування не відповідатимуть об'єктивному стану справ, тобто формуванню мети управління не вистачатиме реальності. Відсутність певної гностичної оснащеності управління негативно впливає на організацію

виконання управлінських рішень, а без оптимальної комунікації з підлеглими важко формувати в них позитивні мотиви до роботи.

Українські вчені Л. Зданевич, Л. Пісоцька виокремлюють складники *управлінської майстерності* керівника освітньої установи: здатність менеджера розуміти загальну перспективу організації; уміння обирати найкращий варіант управлінського рішення та правильно розподіляти роботу й завдання, вибирати оптимальну техніку та засоби, передбачувати розвиток ситуації; спроможність виконувати організаційні обов'язки, ефективно діяти в межах виділеного бюджету, компетентно виконувати завдання; здатність безконфліктно взаємодіяти з людьми; логічно і доступно видавати розпорядження, координувати інформаційні потоки [631, с. 233–234].

Якісно організувати освітній процес і забезпечити якісне надання освітніх послуг можливо в якісному середовищі ЗДО. Якість середовища ЗДО, предметно-розвивального і соціокультурного, визначає його позитивний імідж. Середовищний імідж інформує батьків вихованців про якість матеріальної бази, розвивального та соціокультурного складників середовища установи.

Середовищний імідж ЗДО – це багатокомпонентний образ установи, що складається із уявлень цільової аудиторії про предметно-розвивальне та соціокультурне середовище закладу. Учена О. Кононко серед основних характеристик сучасного закладу дошкільної освіти називає такі елементи середовищного іміджу: 1) просторі та світлі приміщення, зручні меблі, різноманітні іграшки та дидактичні матеріали в достатній кількості, що зберігають здоров'я дітей; 2) розвивальне середовище для формування в дітей життєвої компетентності [335].

Середовищний імідж ЗДО структурують: розвивальний простір, розвивальне середовище, предметно-розвивальне середовище, предметно-ігрове розвивальне середовище, ділянка, інформаційне оформлення холів, групових кімнат, кабінетів директора, методиста, медичної сестри, соціокультурне середовище.

Учена К. Крутій зазначає, що соціокультурне предметно-просторове середовище розвитку дитини є чинником природного (спонтанного) і спеціально організованого (регульованого) процесу її становлення як людини культури. Об'єднання понять «соціокультурне» і «предметно-просторове» пов'язано з думкою про єдність духовно-ціннісного і речового світу в житті дитини, яка росте. Це середовище, що охоплює предмети, речі, знаки, образи, відносини, у яких кристалізується, відображається і відтворюється культура та індивідуальний досвід дитини [362, с. 273].

Для того, щоб усі названі складники середовища ЗДО оптимально впливали на розвиток особистості вихованця й формували позитивний середовищний імідж закладу дошкільної освіти, педагогічному колективу необхідно дотримуватися особистісно зорієнтованої моделі взаємодії між учасниками освітнього процесу, підкреслюючи благополуччя і високий рівень організації соціокультурного середовища. Це передусім виявляється в таких принципах формування розвивального середовища, представлених у концепції В. Петровського, Л. Кларіної, Л. Смивіної, Л. Стрелкової: 1) дистанції; 2) активності; 3) стабільності – динамічності; 4) комплектації і гнучкого зонування приміщень ЗДО; 5) емоціогенності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини; 6) поєднання звичних і неординарних елементів у естетичній організації середовища; 7) відкритості – закритості; 8) врахування статевих і вікових відмінностей дітей [536, с. 15–20]. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Тільки в збагаченому середовищі дошкільної установи можливо організувати якісний освітній процес.

У коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні так тлумачиться поняття «розвивальне середовище»: це оточення, сукупність природних, предметних та соціальних умов, в яких малюк зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями. Розвивальним є предметне, природне та

соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвியвів дитини, сприяє їх реалізації, становленню, вдосконаленню [331].

Правильно організований розвивальний життєвий простір дає дитині змогу відчувати психологічну захищеність, сприяє розвитку її особистісних якостей, здібностей, допомагає оволодіти різними способами діяльності. Таке середовище спрямоване на формування в дітей активного пізнавального ставлення до навколишнього світу, предметів, людей, природи.

На основі аналізу низки наукових і методичних джерел та досвіду підготовки фахівців для ЗДО виділяємо такі складники середовищного іміджу дошкільної установи: 1) будівля ЗДО з естетично оформленими і правильно обладнаними приміщеннями (групові кімнати, музична і спортивна зали, фое, екологічна кімната, комп'ютерно-ігровий комплекс, методичний кабінет, кабінет завідувача, психолога, допоміжні приміщення – медичний блок, харчоблок, пральня); 2) ділянка закладу дошкільної освіти (ігрові майданчики, фізкультурний майданчик, город, квітники, газони, кутки дикорослих рослин, метеомайданчик, майданчик для вивчення правил дорожнього руху); 3) соціокультурне середовище (мікросоціальне середовище кожної вікової групи і трудового колективу закладу дошкільної освіти) [253].

Якість створення середовища ЗДО і його позитивного іміджу великою мірою визначається готовністю членів педагогічного колективу до цього процесу. Означена готовність становить інтегральне особистісне утворення, що охоплює психологічну установку, педагогічну спрямованість на створення іміджу, оптимальну сукупність знань про види, структуру, функції й умови створення середовищного іміджу закладу дошкільної освіти, необхідну систему вмінь, навичок, здібностей, адекватних вимогам педагогічної діяльності та запитам батьків вихованців, які постійно змінюються [238].

Отже, середовищний імідж закладу дошкільної освіти – це багатокomпонентний образ установи, що складається з уявлень цільової

аудиторії про символіку закладу, фірмовий стиль, стиль облаштування приміщень і робочих місць працівників, наповнення і функціональність предметно-розвивального середовища, соціокультурне середовище установи.

Оскільки призначення закладу дошкільної освіти – надавати освітні послуги, то пріоритетним у побудові її іміджу має бути саме цей складник. Проте якість освітніх послуг залежить від якісної організації освітнього процесу, на який впливають рівень професійної компетентності педагогічного колективу, управлінської компетентності директора, якість предметно-розвивального і соціокультурного середовища в закладі. Тільки позитивні характеристики цих складників уможливають створення позитивного іміджу освітніх послуг і дошкільної установи в цілому.

Висновки до першого розділу

Студіювання специфіки підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» з позицій об'єкта наукового дослідження вможливує такі висновки:

1. Підготовка фахівців освітнього ступеня «Магістр» спеціальності «Дошкільна освіта» розпочалася в українських закладах вищої освіти з 1999 р. Випускникам присвоювали кваліфікацію викладача дошкільної педагогіки та психології або ж викладача дошкільної педагогіки та методик дошкільного виховання, викладача дошкільної педагогіки та психології, методик дошкільної освіти. У перших навчальних планах ЗВО не було дисциплін, вивчення яких формувало б у магістрантів готовність до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Підготовку здобувачів другого рівня вищої освіти в Україні здійснюють з орієнтацією на європейські стандарти. Згідно з наданою Законом України «Про вищу освіту» автономією ЗВО кожен заклад створює свої ОПП, визначає її зміст та систему реалізації. Проблема підготовки магістрів для дошкільної галузі потребує ґрунтовних досліджень в Україні.

2. У процесі аналізу освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» виявлено, що вони не містять

усіх необхідних компетентностей, що утворюють ГДЗЯОП у ЗДО, та інтегрованих дисциплін, які б формували цю якість у майбутніх фахівців. З'ясовано, що дисципліни навчального плану лише певною мірою сприяють формуванню готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, тому є потреба в розробленні навчальної дисципліни, що інтегрувала б знання всіх фахових дисциплін плану і цілеспрямовано формувала в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО.

3. У системі вищої професійної освіти країн Європи, Канади, США, Австралії здійснюють підготовку фахівців освітнього ступеня «Магістр» зі спеціальності «Дошкільна освіта» для роботи з дітьми раннього, дошкільного і молодшого шкільного віку на посадах вихователя і вчителя. Іноді фахівець із дипломом магістра може обіймати посаду адміністратора-початківця. Директорів для освітніх закладів, у тому числі й для дошкільних установ, готують за спеціальністю «Менеджмент», «Управління освітніми закладами», «Управління освітою».

4. Якість освітнього процесу є важливою умовою надання якісних освітніх послуг закладом дошкільної освіти, створення його іміджу. З'ясовано, що імідж освітніх послуг – це уявлення батьків вихованців, громадськості про унікальні характеристики освітніх послуг дошкільної установи. Схарактеризовано складники іміджу ЗДО, висвітлено взаємозв'язки між ними. Акцентовано увагу на залежності іміджу освітніх послуг від іміджу педагогічного колективу, вихователя, директора, середовища (соціального і предметно-розвивального) закладу.

Цілеспрямоване формування іміджу освітніх послуг можливе за умови опертя на якість організації освітнього процесу, яка визначається якістю професійної компетентності вихователів, управлінської майстерності директора, якістю середовища, в якому відбувається означений процес.

Основні положення розділу викладено у наукових публікаціях [212; 218; 227; 229; 231; 236; 237; 238; 239; 244; 249; 253; 258; 264; 267].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі схарактеризовано науково-термінологічний апарат наукового пошуку з метою з'ясування дослідженості проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; запропоновано класифікацію й здійснено аналіз базових понять дослідження; розкрито сутність та структуру готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; розроблено концепцію підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти й обґрунтовано методологічні підходи до підготовки фахівців другого рівня вищої освіти до означеного процесу.

2.1. Аналіз поняттєвого поля дослідження

Розроблення теоретичних і методичних засад підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти потребує виокремлення науково-термінологічного апарату й уточнення змісту базових понять дослідження. Здійснення дефінітивного аналізу основних термінів уможливилює розроблення концепції дослідження.

Із метою грамотного групування основних термінів дослідження ми проаналізували підходи вітчизняних науковців до відбору змісту поняттєво-термінологічного апарату, які стосуються професійної підготовки фахівців.

Ознайомлення з низкою дисертаційних робіт, де висвітлено підготовку фахівців для освітньої галузі, засвідчило, що всі вчені підходять виважено до добору тезаурусу власного дослідження, наголошуючи на тому, що це лягає в основу побудови власної концепції наукового пошуку. Одні дослідники (О. Брежнева [94], І. Дичківська [180], І. Коновальчук [334],

В. Ляпунова [427]) розглядають низку понять, керуючись дедуктивним методом, тобто в доборі термінів і їх характеристики рухаються від більш узагальненого поняття до конкретнішого. Інші науковці, Л. Задорожна-Княгницька [269], О. Шквир [687], намагаються групувати основні поняття з позицій об'єкта і предмета дослідження, зокрема сутності й складників процесу підготовки фахівців у закладі вищої освіти.

У процесі добору тезаурусу дослідження ми брали до уваги погляди обох груп науковців, проте нам більше імпонують підходи Л. Задорожної-Княгницької, І. Коновальчука, О. Шквир на класифікацію основних термінів і вимоги до їх добору. Так, Л. Задорожна-Княгницька розглядає основні поняття дослідження, групуючи їх із позицій філософського, теоретико-нормативного, професійного та особистісного аспектів [269, с. 33]. Логіка в такому підході до класифікації термінів зрозуміла, хоча, на нашу думку, такий поділ є досить умовним, оскільки, наприклад, поняття «підготовка» можна розглядати з позицій філософського, педагогічного і психологічного аспектів.

Українська дослідниця О. Шквир розглядає поняття, об'єднавши їх у такі групи: ті, що розкривають сутність та специфіку ступеневої підготовки фахівців початкової освіти; ті, що характеризують дослідницьку діяльність учителя, та які об'єднують дві попередні групи й розкривають предмет дослідження [687, с. 109].

Нам видається цікавим погляд І. Коновальчука на вимоги до відбору основних понять дослідження, а саме: терміносистема понять освітньої інноватики має бути побудована таким чином, щоб вона була основою для розроблення інноваційних теорій та проектування технологій їх практичної реалізації. Для досягнення означеної мети науковець під час побудови терміносистеми педагогічної інноватики дотримувався таких вимог: її структуру мають утворювати фундаментальні поняття; кількість цих понять має бути обмежена, разом з тим достатня для побудови теоретичних систем, моделей, концепцій, що обґрунтовують проблемне поле інноватики як науки;

до її складу мають належати загальноживані терміни, тлумачення яких однозначне, не тавтологічне й не суперечить одне одному; базові категорії мають бути вибудовані в певній ієрархії й субординації відповідно до значущості та теоретичного наповнення їх сутності; необхідно встановлювати взаємозв'язки між поняттями, які забезпечують їх цілісність як системи [334, с. 117–118].

Аналіз термінологічного поля дослідження дозволив нам усі терміни, використовувані в роботі, об'єднати в три групи: нормативне підґрунтя підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; поняття, що розкривають сутнісно-змістову сторону означеної підготовки, і ті, що представляють її результат. При цьому ми виділяємо ширші й вужчі за своїм змістовим наповненням терміни. Наприклад, термін «стандарт» ширший, а «освітній стандарт», «стандарт освітньої діяльності», «стандарт вищої освіти», «стандарт дошкільної освіти» вужчі.

Отже, до групи понять, що утворюють нормативне підґрунтя дослідження, віднесено: «спеціальність», «кваліфікація», «стандарт», «освітня програма», «магістр», «якість освіти», «якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «директор»; до понять, що розкривають його сутнісно-змістову сторону, – «освіта», «освітній процес», «система», «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка магістрів», «підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу», «модель», «модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»; до термінів, що представляють результат процесу підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, – «готовність», «готовність до професійної педагогічної діяльності», «підготовленість», «готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Зупинимося на характеристиці понять, що утворюють нормативне підґрунтя нашого дослідження. Найбільш узагальненим поняттям у цій групі є «спеціальність». Для його трактування передусім звернемося до Словника української мови. У ньому подано таке тлумачення означеного терміна: 1. Окрема галузь науки, техніки, мистецтва і т. ін.; сфера чиєїсь діяльності або вивчення чого-небудь. 2. Основна кваліфікація; професія. 3. Розм. Улюблена справа, заняття, в якому хто-небудь виявляє вміння, хист [607, с. 502].

У законодавчо-нормативних документах «спеціальність» тлумачиться як: 1) сукупність набутих шляхом спеціальної підготовки та досвіду роботи знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду трудової діяльності в межах даної професії [543]; 2) категорія, яка характеризує: у сфері праці – особливості спрямованості і специфіку роботи в межах професії (зміст завдань професійної діяльності, що відповідають кваліфікації); у сфері освіти – спрямованість і зміст навчання у процесі підготовки фахівця (визначаються за об'єктом діяльності або функцією та предметом діяльності фахівця і відображають, насамперед, вид його діяльності й сферу застосування його праці). Спеціальність у сфері освіти є адекватним відображенням наявної у сфері праці спеціальності (кваліфікації) [547]; складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка [539].

Відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266, підготовка магістрів для закладів дошкільної освіти передусім належить до галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта [546].

Дослідження проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу потребує сутнісного аналізу терміна «кваліфікація».

У довідникових джерелах «кваліфікація» (*qualification*) визначається як: ступінь придатності, підготовленості до якого-небудь виду праці; фах, професія, спеціальність [607, с. 128]; рівень спеціальних знань та практичних

навичок, який дозволяє працівникові виконувати роботу певного ступеня складності [105, с. 532].

Сучасне розуміння *кваліфікації* як «утілення певної якості» (*лат.*) виходить за межі придатності для професійної діяльності та не обмежується її професійними ознаками.

Термін «*кваліфікація*» охоплює широкий спектр різноманіття результатів формального, неформального, інформального навчання як в освітній системі, так і поза нею.

Законодавчо-нормативними документами унормовано таке тлумачення «*кваліфікації*»: визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання) [551]; офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [540]; здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи [476].

З огляду на євроінтеграційні процеси та орієнтацію на європейські стандарти в галузі освіти ми звертаємося і до тлумачень терміна «*кваліфікація*», поданих у низці відповідних європейських документів. Рамки (як певне шкалювання) *кваліфікацій* передбачають їх принципovu вимірюваність (визначеність) і градацію. Для забезпечення цього *кваліфікації* описуються в термінах результатів навчання, останні, у свою чергу, формулюються в термінах компетентностей (реалізаційні здатності особи). Зважаючи на провайдера *кваліфікацій*, їх поділяють на академічні / освітні (надаються освітньою системою на основі освітніх стандартів) та професійні (надаються переважно роботодавцями або спільно з ними на основі професійних стандартів, вироблених у сфері праці) [563, с. 13–14].

Так, у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи від 23.04.2008 року щодо запровадження Європейської рамки *кваліфікацій* для навчання впродовж життя (EQF for LLL) *кваліфікація* визначається як

«формальний результат оцінювання та затвердження, який отримується, коли компетентний орган встановлює, що особа досягла результатів навчання відповідно до встановлених стандартів» [565]. Схоже тлумачення наводиться в документах робочої групи Болонського процесу, що стосуються запровадження Рамки кваліфікацій ЄПВО (FQ ENEA): кваліфікація – будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, видане компетентним органом та засвідчує, що визначені результати навчання досягнуті, зазвичай у результаті успішного завершення визнаної освітньої програми. Як зазначає Ю. Рашкевич, обидва визначення ґрунтуються на тлумаченні Лісабонської конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні 1997 року, згідно з якою кваліфікація – будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, видане компетентним органом та засвідчує успішне закінчення відповідної програми з вищої освіти [564].

У цілому експерти Європейського фонду освіти (European Training Foundation) *кваліфікацію* визначають як підтверджену вповноваженим органом наявність у людини знань, умінь і широких компетенцій відповідно до прийнятих стандартів [718].

За концепцією Міжнародної стандартної класифікації професій, *кваліфікація* – здатність особи виконувати завдання й обов'язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної) [570, с. 13–14].

Законом України «Про освіту» [551] визначено два види кваліфікацій фахівців – освітня та професійна.

Освітня кваліфікація – це визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність встановлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання (компетентностей). Освітні кваліфікації присуджуються, визнаються і підтверджуються закладами освіти чи іншими суб'єктами освітньої діяльності.

Професійна кваліфікація – це визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність.

Професійні кваліфікації присвоюються, визнаються і підтверджуються суб'єктами, уповноваженими на це законодавством, зокрема суб'єктами освітньої діяльності [551].

Отже, *кваліфікація* – це офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом (ступінь, диплом, сертифікат або інше свідоцтво) про вищу освіту.

Чинним Національним класифікатором професій ДК 003: 2010 задекларовано такі кваліфікації керівників закладів дошкільної освіти: 1210.1 «Директор дошкільного виховного закладу» та 1229.4 21879 «Завідувач дитячого садка (дитячих ясел, ясел-садка)». Проте, згідно з останніми змінами до Закону України «Про дошкільну освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017) слова «директор (завідуючий)» в усіх відмінках і числах замінено словом «директор» у відповідному відмінку й числі.

Відповідно до національної та галузевої рамок кваліфікацій розробляються, зокрема, освітні стандарти, в яких подано тлумачення понять «кваліфікація», «професійна кваліфікація» та їх змістова характеристика.

У довідковій літературі *стандарт* визначається як: норма, зразок, мірило; прийнятий тип виробів, який відповідає певним вимогам; щось позбавлене індивідуальних особливостей, оригінальності; шаблон, трафарет [105, с. 1252]; прийнятий тип виробів, що відповідає певним вимогам за своєю якістю, хімічним складом, фізичними властивостями, розміром, вагою тощо; загальноприйнятий взірець у мові; єдина типова форма організації, проведення, здійснення чого-небудь [607, с. 644].

У Законі України «Про стандартизацію» зазначено: «Стандарт – нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів, та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері [553].

У стандарті містяться правила та характеристики, що спрямовуються на досягнення певних результатів у сфері якості.

Для освітнього простору характерна стандартизація, що за своєю суттю є впорядкованим поєднанням різних видів освітніх моделей. Як зазначають О. Кисельова і О. Янкова, стандартизація освіти свідчить про тенденцію зростаючої інтегрованості між різними ланками і рівнями освіти, яка створює гармонійну взаємодоповнюваність, забезпечує розумне різноманіття, що, у свою чергу, формує розумну цілісність системи вищої освіти шляхом заперечення необґрунтовано ліберального ставлення до компонентів вищої освіти, які відтепер детермінуються стандартами вищої освіти [314, с. 91].

Оскільки магістри дошкільної освіти – це фахівці освітньої галузі, для нас важливо з'ясувати значення термінів «стандарт освіти», «стандарт вищої освіти», «стандарт освітньої діяльності», «стандарт дошкільної освіти».

У Законі «Про освіту» [551] зазначено, що *стандарт освіти* визначає: вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами.

Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [540].

Стандарти вищої освіти базуються на Конституції України, законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», інших нормативно-правових актах, що регулюють відносини в системі вищої освіти та встановлюють вимоги до змісту, обсягу, рівня освітньої й фахової підготовки;

застосовуються з метою забезпечення якості вищої освіти і суспільних потреб у фахівцях; слугують основою для розроблення, впровадження, удосконалення нормативної й навчально-методичної бази, що визначає підготовку фахівців із вищою освітою [635].

Функціонування системи вищої освіти забезпечують її стандарти для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів. Вони є нормативним підґрунтям для оцінювання якості вищої освіти, професійної підготовки фахівців усіх форм навчання.

Завдяки запровадженню стандартів вищої освіти навчальний план, навчальна програма, підручник, посібники з певної дисципліни отримують загальний стрижень, точку відліку та критерій оцінювання їх якості. Стандартизація вищої освіти інтегрує мету, завдання, цінності, принципи, форми, зміст і методи освітньої діяльності [314, с. 91].

Стандарт освітньої діяльності – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу і наукової установи [540].

Аналіз низки документів, у яких тлумачиться поняття «*стандарт освіти*», дозволив О. Кисельовій та О. Янковій виокремити найбільш уживані визначення, а саме:

- 1) офіційний документ, який описує норми, правила, вимоги до освіти;
- 2) «рівень майстерності в опануванні та застосуванні змісту освіти» (Організація економічної співпраці та розвитку OECD); «критерії, встановлені навчальним закладом для визначення успішності студентів (Тезаурус ЮНЕСКО); певний набір засобів навчання для реалізації його змісту (Всесвітня декларація з освіти для всіх ЮНЕСКО); рівень освіти, який мають досягти учні за допомогою спеціально розробленої програми, включаючи параметри: місце навчання, норми забезпечення навчального процесу, кваліфікаційні характеристики викладачів (Міжнародна доповідь з освіти ЮНЕСКО [1993 р.]); визначений рівень вимог та умов, згідно з якими

оцінюється якість діяльності навчального закладу та які висуваються до навчальних програм у межах акредитації (Європейський центр вищої освіти); критерій відповідності вимогам, або вимір компетентності; мета, якої потрібно досягти, заплановані очікування з обраного напрямку, рівні виконання певної діяльності (Енциклопедія освіти)»; «вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки»; «сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, засоби діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання»;

3) «засіб переосмислення на сучасному етапі цілей і змісту освіти»; «метод рефлексії суспільства щодо призначення і ролі освіти»; «шлях підтримки освітньої різноманітності»; «фактор динамічного зростання освіченості громадян»; «спосіб прогностичного проектування національного освітнього продукту»; «механізм парадигмального переоснащення освіти в межах національної освітньої культури»; «напрямок демократизації освітньої політики»; «засіб підтримки загальноцивілізаційного рівня освіченості»; «один зі шляхів упорядкування академічного і професійного визнання документів про освіту» [314, с. 91].

Сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців ОС «Магістр» спеціальності 012 Дошкільна освіта, визначено стандартом вищої освіти, який затверджено МОН України (наказ № 572 від 29.04.2020) [548]. Згідно з об'єктом вивчення та діяльності, задекларованим у документі, магістри повинні бути підготовлені до організації дошкільної освіти, освітньої і психолого-педагогічної інноватики, організації й забезпечення освітнього процесу в закладах вищої освіти з підготовки фахівців для системи дошкільної освіти.

Теоретичний зміст предметної області стандарту орієнтує магістрів у питаннях організації та реалізації змісту дошкільної освіти, підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, застосування освітніх технологій навчання дошкільників, управління закладом дошкільної освіти,

моніторингу її якості. Зміст стандарту репрезентовано сукупністю компетентностей (інтегральна, загальні, спеціальні (фахові, предметні)) і програмних результатів навчання, якими мають оволодіти магістри за період навчання (1,4 р., 1,9 р.).

Ефективну підготовку магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти неможливо здійснювати без орієнтації на стандарт дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти – це державний стандарт, що містить норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти є обов'язковим для всіх закладів дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, інших форм здобуття дошкільної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти України ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах стосовно дитинства.

Засадами Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) є:

- 1) визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості;
- 2) збереження дитячої субкультури;
- 3) створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей;
- 4) пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя;
- 5) повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника;
- 6) компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини;
- 7) надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості, формування в дітей уміння

узгоджувати особисті інтереси з колективними; 8) формування в дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду [331].

Термін «магістр» характеризується полісемантичністю, що засвідчують довідникові джерела.

Так, в енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза та І. Ефрона поняття «магістр» (лат. *magister*) тлумачиться так: у Давньому Римі – назва деяких посадових осіб (диктатор, цензор, голова міських цензуалів, головнокомандувач регулярного війська, міністр імператорського двору, наглядач за кордонами імперії, церемоніймейстер); у Західній Європі – начальник монаших і лицарських орденів, наглядач за проповідниками в папській капелі [696, с. 306]; учений ступінь; учитель вільних наук (*Magister atrium liberalium* (M.A.L.)) у Середньовіччі.

Подібні визначення терміна «магістр» знаходимо і в тлумачному словнику Л. Крисіна. «Магістр – начальник, наставник. У Росії до 1917 року – вчений ступінь, який присуджувався тому, хто закінчував університет чи духовну академію, склав спеціальний екзамен і захистив дисертацію, а також особа, яка має такий учений ступінь» [367, с. 450].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» *магістр* – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра [540].

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій та другому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти і

передбачає володіння особою такими компетентностями: уміння/навички (спеціалізовані уміння/навички розв'язання проблем, необхідні для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур; здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі у широких або мультидисциплінарних контекстах; здатність розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності); комунікація (зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються); відповідальність та автономія (управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів; відповідальність за внесок до професійних знань і практики та/або оцінювання результатів діяльності команд та колективів; здатність продовжувати навчання з високим ступенем автономії) [541]. Суголосну узагальнену характеристику представлено і в Законі України «Про вищу освіту» (стаття 5, розділ другий) [540], а саме: магістерський рівень передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Зміст підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр» визначається освітньою програмою, освітньо-професійною чи освітньо-науковою.

У Законі України «Про освіту» освітня програма визначається як єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання [551].

У Законі України «Про вищу освіту» тлумачення поняття «освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма подано дещо ширше, а

саме: система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [540]. Зміст освітньої програми підготовки фахівців для певної галузі визначається стандартом вищої освіти.

Наступним базовим поняттям, яке утворює нормативне підґрунтя підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, є «*якість освіти*». Передусім варто зазначити, що якість – це категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. Тому її сутність можна тлумачити з позицій філософії, економіки, педагогіки.

Якість – внутрішня визначеність предмета, що становить специфіку, котра відрізняє його від усіх інших; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; сукупність характеристик продукції або послуг щодо здатності задовольняти встановлені та передбачені потреби [105, с. 1542].

У цілому *якість* визначають як сукупність властивостей, ознак, що містять суттєву визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим.

Якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [551].

Розглядаючи дефініцію поняття «*якість освіти*», зазначимо неоднозначні погляди на його сутність у різних джерелах. Варто зауважити наявність у колі науковців постійних обговорень і дискусій щодо визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів і

закінчуючи якістю діяльності освітніх закладів та якістю надання ними освітніх послуг.

У вітчизняному філософському дискурсі якість освіти – предмет дослідження сучасних науковців В. Андрущенка [18; 19; 20; 21; 647], В. Кременя [197; 354; 355], К. Левківського [394], В. Огнев'юка [488], І. Предборської [648] та ін.

Погоджуємося з твердженням С. Одайник про те, що *якість освіти* відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політико-правові, демографічні, економічні тощо. Вона поєднує властивості й характеристики освітнього процесу та його результату, спроможні задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів освітнього процесу. Якість освіти можна позиціонувати в теоретичному і практичному аспектах [489, с. 65]. *Якість освіти* як філософська категорія відображає сукупність якісних характеристик освіти як системи, яка самоорганізується та еволюціонує у своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму. *Якість освіти* визначає якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації її організації з метою досягнення такого ідеального стану.

Надзвичайно важливою проблемою є забезпечення високої якості освіти, що визначено визначальним фактором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни. Якість освіти відстежується за допомогою моніторингу, який у цій галузі розуміють як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях із метою безперервного відстеження її стану та прогнозування розвитку [21, с. 30–31].

Теоретико-методологічні засади поняття якості освіти, її базових складових висвітлено в роботах І. Булах [451; 596], Е. Короткова [341], С. Кретович [360], О. Локшиної [410], Т. Лукіної [422], В. Лунячека [423; 424], О. Ляшенка [428; 429], О. Рузанової [574], О. Савченко [577] та ін.

Якість освіти, як зазначає В. Луначек, – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку й формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається, на певному етапі відповідно до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітніми установами. Якість освіти вимірюється її відповідністю освітньому стандарту і залежить від рівня престижу освіти в суспільній свідомості і системі державних пріоритетів, фінансування і матеріально-технічної оснащеності освітніх установ, сучасної технології управління ними [423, с. 307–308].

Як педагогічна категорія *якість освіти*, на переконання О. Ляшенко, є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностування; 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісним і суспільним цілям освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління [429].

Якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні є комплексом характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця до професійної діяльності відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [428, с. 29–34].

Досить ґрунтовне визначення *якості освіти* як наукового терміна запропоновано українською вченою Т. Лукіною, яка визначає її як збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом

поліпшення встановленої якості. Вона зазначає, що якість освіти вивчається як комплексне поняття в межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості, кваліметрію і теорію управління якістю. Кожен із цих трьох складників має певний набір критеріїв і показників якості освіти, які дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами. Якість освіти характеризується багатомірністю та багатопараметричністю. Учена виокремлює два підходи до визначення терміна «якість освіти» – нормативний і управлінський. Загалом же якість освіти, на її думку, відбиває розвиток системи освіти й суспільства в певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави [422, с. 1017–1018].

Як зазначають Т. Лукіна та О. Ляшенко [428; 429], до специфічних характеристик *якості освіти* належать багатоаспектність, багаторівневність, багатосуб'єктність, багатокритеріальність, поліхромність, невизначеність, змінюваність та керованість, інваріантність та варіативність.

Важливим у науковому дискурсі є питання оцінювання якості освіти. Так, П. Дмитренко виділяє три підходи до оцінювання *якості освіти*. Перший, теоретичний, полягає в теоретико-методичному дослідженні проблеми. Однак далеко не завжди проглядаються шляхи переходу від теоретичного рівня до практичних розробок методики оцінювання якості й запровадження її в освітній процес. Другий, практичний, підхід передбачає створення засобів (наприклад, контролю) для оцінювання якості, не замислюючись над концептуальними складниками дослідження. Третій підхід передбачає поєднання в дослідженні теоретико-методологічного і практичного складників. Учений робить висновок про те, що якість освіти доцільно розглядати у двох аспектах: 1) зовнішній аспект: якість результату освітнього процесу – відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів); 2) внутрішній аспект: характеристики системи забезпечення цієї якості – зміст освіти, рівень підготовки абітурієнтів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний

супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані освітні технології, наукова діяльність тощо [181, с. 7].

До внутрішніх характеристик *якості освіти* П. Дмитренко відносить: а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал навчального закладу тощо); б) якість організації освітнього процесу (науковість та доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості студентів тощо) [181, с. 6].

Українська вчена О. Савченко, досліджуючи проблеми якості освіти в загальноосвітній школі, зазначає, що якість освіти похідна від її цілей і завдань. Ми поділяємо думку вченої з приводу того, що теоретичною основою визначення вимог до якості освіти має бути: 1) педагогічна конкретизація стратегічних цілей для кожного рівня освіти; 2) цілепокладання (ієрархія цілей, педагогічна конкретизація; інструментальність); 3) системний підхід (у відборі характеристик якості; систематизація чинників впливу на шкільному, регіональному, державному рівнях); 4) моделювання процесу досягнення цілей; 5) вимірюваність результату (відповідно до нормативних вимог, соціальних і особистісних очікувань) [577, с. 3].

Якість освіти розглядають як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відбиває різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, економічні й інші [425, с. 53].

Тому дослідники вирізняють внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. У найширшому розумінні якість освіти у світі визначають як відповідність закладених ресурсів, освітнього процесу й отриманого результату.

До внутрішніх характеристик *якості освіти* вчені відносять:

– якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо);

– якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

– якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень випускників, розвиток їхнього мислення, культури й вихованості, ступінь соціальної адаптації тощо) [467, с. 12].

Оскільки об'єктом нашого дослідження є підготовка фахівців другого рівня вищої освіти, то варто звернутися й до тлумачення терміна «якість вищої освіти».

Якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [540].

Під *якістю вищої освіти* вчені (В. Байденко [38], С. Гусарев [158], В. Луговий [416], Т. Лукіна [421; 422], Ж. Таланова [416], С. Терепищій [635], О. Тихомиров [158]) розуміють сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик студента, що зумовлюють його здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Держава здійснює діагностику рівня вищої освіти за допомогою вимірювання значень показників якості освіти, набутої випускником, та

визначення ступеня їх відповідності значенням, установленим Державним стандартом вищої освіти.

Якщо тлумачити поняття «*якість освіти*» (вищої) через комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності й професійної свідомості, то тут учені виділяють три групи характеристик: *якість потенціалу* для досягнення мети освіти, *якість процесу* формування професіоналізму та *якість результату* освіти.

Якість потенціалу виражається в таких характеристиках: *якість мети* освіти, *якість освітнього стандарту*, *якість освітньої програми*, *якість матеріально-технічної бази* освітнього процесу, *якість викладацького складу*, *якість учнів*, *якість інформаційно-методичної бази*.

Якість процесу формування професіоналізму характеризується *якістю технології* освіти, *контролем освітнього процесу*, *якістю мотивації* викладацького складу на творчість, *ефективністю педагогічної роботи*, *якістю ставлення учнів до освіти*, *інтенсивністю освітнього процесу*, *управлінням освітою*, *методами репрезентації навчальних досягнень*.

Якість результату освіти – усвідомлення професіоналізму, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, працевлаштування, кар'єра та зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [569].

Якість дошкільної освіти – цілісна характеристика системи як першої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника. *Якість дошкільної освіти* характеризується сукупністю властивостей та мірою корисності, які зумовлюють її здатність повністю задовольняти особисті та суспільні потреби. Ідеальною моделлю сучасної дошкільної освіти є висока за якісно-кількісними показниками, теоретико-методологічними засадами, організаційно-методичними умовами, результатами навчально-виховної роботи освіта [197].

Між поняттями «якість дошкільної освіти» й «освітній процес» є тісний взаємозв'язок, оскільки якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування особистісної компетентності.

З огляду на тлумачення вищенаведених понять ми виділяємо такі складники *якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти*: якість педагогічних технологій дошкільної освіти, якість мотивації педагогічного колективу до ефективної педагогічної роботи та професійного саморозвитку, якість ставлення дітей до закладу дошкільної освіти, якість контролю освітнього процесу та управління ним у ЗДО. Якість освітнього процесу визначається передусім якістю взаємодії всіх його учасників.

Серед показників, що визначають *якість дошкільної і загальної середньої освіти*, І. Родіонова виокремлює такі: зміст освітнього процесу; стан викладання базових дисциплін за новими навчальними програмами; ефективність психологічного забезпечення навчально-виховного процесу; рівень розвитку виховних систем закладів дошкільної та загальної середньої освіти; стан упровадження освітніх інновацій [569].

Якість освіти забезпечується якісною організацією освітньої діяльності.

Якість освітньої діяльності, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», – це рівень організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань [540].

Кваліфікація, яку отримують магістри спеціальності «Дошкільна освіта» після закінчення навчання, дозволяє їм обіймати посаду директора закладу дошкільної освіти, тому ми звертаємося і до тлумачення терміна «директор». Директор – керівник установи, підприємства або закладу освіти [105, с. 297].

Отже, поняття, вибрані нами як нормативне підґрунтя підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної

освіти, утворюють основу термінологічного поля, взаємопов'язані з іншими групами – з термінами, що розкривають сутнісно-змістову сторону та представляють результат означеної підготовки й обумовлені науковим апаратом дослідження.

Схарактеризуємо поняття другої групи, що розкривають сутнісно-змістову сторону підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: освіта, освітній процес, підготовка, професійна підготовка, професійна підготовка магістрів, система, підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, модель, модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Фундаментальним, складним і багатоаспектним поняттям означеної групи є «освіта».

Сучасний тлумачний словник української мови визначає *освіту* як сукупність, комплексність знань, здобутих у період навчання; рівень знань, здобутих у процесі навчання, освіченість [105, с. 923].

Освіта – це водночас і процес, і результат завершеного навчання [698, с. 30].

Освіта – сукупність знань, умінь і навичок, набутих у закладах освіти або шляхом самоосвіти, а також сам процес оволодіння знаннями [377, с. 378].

Освіта – цілеспрямована діяльність суспільства, яка допомагає людині засвоїти соціальний досвід, увійти в систему соціальних зв'язків, зберігаючи й розвиваючи свою неповторну індивідуальність. Освіта – це суспільно організований і нормований процес (і його результат) постійного передавання попередніми поколінням наступним соціально значущого досвіду, який в онотогенетичному плані становлення особистості є її генетичною програмою і соціалізацією [272, с. 138].

Освіта – це процес і результат : 1) оволодіння системою знань, умінь і навичок, формування на їх основі світогляду та якостей особистості; 2) засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, спрямованих на формування світогляду; 3) засвоєння певної системи знань і забезпечення на цій основі відповідного рівня розвитку особистості в інтересах суспільства і держави, що супроводжуються констатуванням досягнення громадянином (учнем) визначених державою освітніх рівнів; 4) завершеного навчання. Розглядається в трьох взаємопов'язаних аспектах: як освітня система, освітній процесі і результат цього процесу [342, с. 100–101]. Проте освіта – це не тільки знання, вміння і навички особистості, але й уміння мислити, творити, оцінювати з моральних позицій усе навколишнє.

У новому Законі України «Про освіту» зазначено: «*Освіта* є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [540].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначає освіту як один із найважливіших напрямів державної політики України. У документі зазначено: «Держава виходить з того, що *освіта* – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості».

У Проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років наголошено на тому, що *українська освіта* – один із найбільших секторів суспільства, в якому працюють і здобувають освіту близько 9 млн осіб [338, с. 1]. Реформування української освіти, яке розпочалося з часів здобуття незалежності, покликане перетворити освіту на систему, здатну до саморегуляції відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно

змінюються, на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, в якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності. Саме реформована українська освіта покликана продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці, та стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів.

Сутність *освіти* з позицій філософії розглядають українські вчені В. Андрущенко і В. Лутай. Освіта є механізмом відтворення людської життєдіяльності на індивідуально-особистісному і суспільному рівнях. Так, індивідуальне в особистості, як правило, є унікальним і неповторним, суспільне – тим, що «делегується в освіту» як вимога конкретно-історичного типу культури. Якщо педагогіка головним чином вивчає механізм означеного делегування, то філософія насамперед опікується ідеалом – визначенням якості та змісту своєрідного «духу епохи», на якому базується цей тип культури, виробництва, спілкування і який «делегується» в освіту як суспільно визначена вимога, норма, стандарт чи ідеал.

Саме в цьому вимірі (і не більше!) філософія й постає як теорія освіти. Оскільки ж філософське засвоєння світу розгортається як осягнення всезагального, вона виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу реалізації якої становить предметне поле такого напрямку філософствування, як філософія освіти. Отже, філософія є теорією й методологією освіти.

Із погляду філософії, *освіта* (і виховання) є трансформацією «духу епохи» в структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне ество особистості. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співмірність (або неспівмірність) людини з її добою. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти

корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства в загальноісторичному аспекті [21, с. 9–10].

Український учений В. Кремень переконаний, що головною метою і змістом усієї *системи освіти* є гармонійно розвинена особистість. Науковець акцентує увагу на тому, що замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина. «Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття» [698, с. 214].

Український учений І. Зязюн наголошував на тому, що смисл і ціль *освіти* – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин із собою та іншими людьми, зі світом. Дуже точно науковець визначив і призначення освіти: «...Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [698, с. 214].

Першою ланкою в системі освіти України є дошкільна освіта. У статті четвертій Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено: «Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду» [542].

У новому Законі України «Про освіту» вказано: метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок [551, с. 11].

Розвиток дошкільної освіти залишається одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти. Основними завданнями цієї

ланки державою визначено створення належних умов для отримання дітьми якісної дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи та реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтегративності педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Це сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної й психологічної готовності до нової соціальної ролі.

Поняття «*процес*» (від латинського *processus* – рух, хід) означає послідовну зміну станів або явищ, що приводять до закономірного розвитку системи; сукупність подій, станів, змін, що має певну цілісність і спрямованість [650, с. 423].

Освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей [551].

Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [540].

Освітній процес передбачає взаємодію об'єктів і суб'єктів під час освітньої діяльності.

Закон України «Про освіту» визначає освітню діяльність як діяльність її суб'єкта, спрямовану на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті [551].

Одне із принципових положень, що становлять канву сучасної філософії освіти, сформулював В. Андрущенко: філософське підґрунтя освітнього процесу утворюють принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку

теорії та практики, гуманітарного і природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості [21, с. 56]. Суть освітнього процесу полягає в підготовці здобувача освіти.

Підготовка – запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; готування всього необхідного до чого-небудь [288, с. 952; 105, с. 952].

Термін «*професійна підготовка*» у низці словників, енциклопедій тлумачено майже однаково. Так, в енциклопедії професійної освіти за редакцією С. Батишева професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь [697, с. 390].

У психологічному словнику Р. Немова *професійну підготовку* визначено як «підготовку людей до володіння тією чи іншою професією; формування і розвиток у них тих психологічних якостей, що необхідні для успішної роботи в професії» [478, с. 293].

Такі характеристики, на наш погляд, є загальними і не відображають уповні специфіку професійної підготовки педагога. Логічнішим нам видається розуміння *професійної підготовки* як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до такої діяльності [610].

Як зазначають Л. Подоляк, В. Юрченко, мета *професійної підготовки* полягає не в передаванні конкретних предметних знань, умінь і навичок, а в озброєнні студентів системними інтегрованими науковими знаннями, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих

проблем. Окрім наукових теоретичних знань, студент набуває практично-методичні й конструктивно-майстерні знання та вміння [524, с. 80].

Український дослідник О. Бойко розглядає *професійну підготовку магістрів* як струнку педагогічну систему, що має свою специфіку – конкретну мету, завдання, зміст, суб'єктів навчання, а також конкретний «педагогічний механізм» – технологію реалізації [79, с. 38]. При цьому дослідник зазначає, що метою управлінської підготовки магістрів військово-соціального управління є система формування, розвитку та вдосконалення в них такого рівня готовності, який забезпечує ефективну управлінську діяльність у частинах (з'єднаннях) ЗС України [79, с. 38].

Метою професійної підготовки може бути готовність, підготовленість фахівця або його професійна компетентність.

Російський учений Ю. Сенько вважає, що результатом *професійної підготовки* є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. Погоджуємося з позицією вченого щодо того, що готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Власне, і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак автор підкреслює, що вони не перебувають у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [588, с. 68].

Ми ж даємо таке визначення терміна *«підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»* – це полікомпонентна, динамічна, відкрита система з притаманними їй властивостями, що утворена взаємопов'язаними складниками: метою, суб'єктами освітнього процесу (викладачами і магістрантами), змістом підготовки, методами й засобами навчання, формами організації освітнього процесу, видами навчальних занять та результатом – позитивною динамікою

в рівнях сформованості в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Наступним поняттям цієї групи є «система».

Система – порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь [105, с. 1320].

Поняття «система» стало одним із ключових філософсько-методологічних і спеціально-наукових із середини ХХ століття. У філософській енциклопедії систему визначено як сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [649, с. 609].

У психологічному словнику *система* потрактовується як складний, змістовий, цілісний об'єкт, що злагоджено функціонує, має свою внутрішню структуру і складається з багатьох взаємопов'язаних одна з одною частин (елементів). Взаємозв'язок елементів один з одним такий, що, працюючи разом, вони породжують нададитивний ефект, тобто результат (продукт), який не в змозі породити окремі, механічно об'єднані один з одним, елементи [478, с. 393].

Отже, система у своїй структурі містить частини, елементи.

Елемент – неподільна одиниця множини [105, с. 348]. Сучасна філософія розглядає елемент як структурну частину складного цілого [649, с. 793].

Так само тлумачиться сутність поняття «елемент» й у психологічному словнику. *Елемент* (від лат. *elementum* – первинна речовина, член ряду) структурна частина складного цілого, мінімальний компонент системи, далі неподільний, який утворюється в результаті її поділу певним способом. При цьому наголошується, що поняття «елемент» у гносеології вживають для визначення відносно самостійних, стійких і взаємопов'язаних явищ, які виділяються в результаті абстрагування і відволікання від багатьох реальних об'єктів пізнання. Такі абстракції дозволяють проникнути в глибші відношення і системну будову об'єктів дійсності. Для пізнання будови

об'єкта він може поділятися на елементи різними способами. Тому використання поняття «елемент» є відносним, що відповідає чітко фіксованому способу виділення елементів [453, с. 560].

Під час побудови системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти ми враховуватимемо таку особливість елемента: для характеристики системи важливо не те, який склад елемента, а чому він слугує в рамках цілого, яку функцію виконує в ролі мінімальної самостійної одиниці. Оскільки система підготовки магістрів – це процес, то першочергового значення набувають такі фундаментальні якості елементів системи, як об'єктивність, абсолютність, відносність, статичність, динамічність тощо, що виражають загальні властивості процесів. Поняття «*елемент*» набуває сенсу тільки в співвідношенні з поняттям структури взаємозв'язків елементів і системи їх взаємних відношень [453, с. 560–561].

Ще одним вагомим поняттям для визначення системи є «взаємозв'язок». *Взаємозв'язок* – взаємний зв'язок між двома чи багатьма особами, явищами, предметами тощо [105, с. 125].

Отже, у розумінні поняття «система» є дві визначальні характеристики – «елемент» і «взаємозв'язок».

Сутність і характеристику властивостей педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу подано в п. 3.1.

Поняття «модель» до наукового обігу ввів німецький філософ, математик, фізик, мовознавець, юрист, історик, дипломат, засновник і перший президент Берлінської Академії наук Готфрід Лейбніц [632, с. 20].

Модель – уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [105].

Модель – суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу

тощо, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні й дають загальне уявлення про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові [632, с. 19].

За словами В. Штоффа, *модель* – це уявно представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [691, с. 19].

Моделлю є спрощене подання досліджуваного об'єкта або явища, за якого виділяються найбільш істотні його властивості, характеристики та зв'язки і свідомо ігноруються другорядні з погляду завдань певного дослідження.

Модель – об'єкт довільної природи, який відображає головні з позиції завдання, яке вирішується, властивості об'єкта моделювання. У моделі розглядаються також найбільш істотні зв'язки об'єкта як із зовнішнім середовищем, так і внутрішньосистемні зв'язки між його елементами [575, с. 23].

Модель – це загальний засіб для оцінювання зв'язків і відношень між окремими характеристиками різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису та вивчення; модель – це засіб для виявлення психолого-педагогічних закономірностей і опису навчально-педагогічної діяльності [608, с. 3].

Під *моделлю формування готовності магістрів* вищих технічних закладів освіти до педагогічної діяльності І. Михайлюк розуміє розгорнуту програму, що містить шляхи досягнення поставленої мети й має певну структурну організацію [461, с. 14].

Українська дослідниця Ю. Смолянко під *моделлю формування професійної культури* майбутніх фахівців дошкільної освіти розуміє теоретично обґрунтоване схематичне зображення, що розкриває структуру, зміст, методи та послідовність цілеспрямованого формування професійної

культури у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти [609, с. 8].

З огляду на представлені вище визначення під *моделлю педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти* розуміємо теоретично обґрунтоване схематичне зображення цієї системи, що розкриває її мету, сутність та послідовність реалізації в освітньому процесі вишу.

Змістову характеристику моделі педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти подано в п. 3.2 дисертації.

У групу базових понять, що представляють результат формування в магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, ми об'єднали такі: готовність, готовність до професійної педагогічної діяльності, підготовленість, готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Готовність у Великому тлумачному словнику української мови визначено як «стан готового; бажання зробити що-небудь». У свою чергу, термін «готовий» тлумачиться так: «який уже склався, набув досвіду, високої майстерності; виражає закінченість, кінцевий результат якої-небудь дії, стану» [105, с. 257].

У психології *готовність* розглядається як психологічна якість особистості, яка значною мірою впливає на ефективність виконання певної діяльності. Як зазначає Л. Карамушка [305, с. 144], в науці виокремилися два підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний. Із позицій функціонального підходу, психологічна готовність тлумачиться як певний стан психічних функцій особистості, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності (Ф. Генон, М. Дьяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, Н. Левітов, А. Пуні, О. Ухтомський та ін.).

На думку білоруських учених М. Дьяченко та Л. Кандибович, *готовність студента-випускника* – це істотна передумова ефективності його діяльності після закінчення ЗВО, це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного його вдосконалення і підвищення кваліфікації [193, с. 336–337]. Автори розуміють *готовність студентів* і як професійно важливу якість особистості, і як психічний стан. Учені зазначають, що готовність може виявлятися й у вигляді психічного стану, який хоча й не є якістю особистості, але може характеризувати можливості студента вирішувати в умовах навчання завдання, близькі до реальних завдань професійної діяльності, а після – успішно залучатися до роботи за фахом [193, с. 336–337].

Російська вчена Н. Кузьміна [372] *готовність до професійної педагогічної діяльності* тлумачить як складне соціально-психологічне явище, що охоплює комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок.

Деякі вчені переконані, що готовність – це вибіркова прогностична активність особистості на стадії її підготовки до діяльності, котра розпочинається з моменту визначення мети на основі усвідомлення потреб і мотивів та розвивається відповідно до визначених особистістю плану, установок, загальних моделей подальших дій, що втілюються в предметні дії й відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності [123, с. 23].

Українська дослідниця Л. Зданевич професійну готовність майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дошкільниками трактує як багатоаспектний системний феномен, який характеризується: належним рівнем професійної компетентності, наявністю сформованої та інтегрованої системи спеціальних знань, умінь і навичок (з професійно-орієнтованих дисциплін), зокрема, психолого-педагогічних дій та соціальних відносин, особистісних і професійних якостей, що зумовлює рівень результативності й ефективності навчального процесу у ЗВО та забезпечує саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самореалізацію у майбутній професійній

діяльності, а також детермінує певний психічний стан майбутнього фахівця, в якому відображається сформованість педагогічного менталітету [278, с. 29].

Щодо свого сутнісно-змістового наповнення, то поняття «готовність» і «підготовленість» є тотожними.

Підготовлений – готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї [105, с. 952].

Українська вчена Л. Іщенко у контексті дослідження поняття «підготовленість до формування творчої індивідуальності старших дошкільників» визначає його як індивідуальний результат професійної підготовки, інтегральне особистісне утворення, що передбачає формування професійної спрямованості, особистих якостей, системи знань, педагогічних умінь і навичок, необхідних для організації процесу формування творчої індивідуальності старших дошкільників, практичної готовності до виконання майбутньої професійної діяльності [293, с. 11].

Сутність і структуру готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти подано в п. 2.2 дисертації.

Отже, базові поняття, що утворюють термінологічне поле нашого дослідження, ми об'єднали в три групи: нормативне підґрунтя підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; поняття, що розкривають сутнісно-змістову сторону означеної підготовки, і поняття, що представляють її результат. У сукупності вони становлять теоретико-методологічну основу наукового пошуку.

2.2. Сутність та структура готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Проблема формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти наразі є актуальною у світлі євроінтеграційних процесів. Від рівня професійної готовності

керівників цих закладів великою мірою залежить якість освіти в дошкільних установах.

Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю вивчали Л. Артемова [27; 28], Г. Беленька [64; 65], А. Богуш [76; 331], І. Дичківська [179; 180], Л. Зданевич [111; 276; 277; 278; 631], Л. Іщенко [293], О. Листопад [402], Л. Лохвицька [411; 412; 413], Т. Поніманська [532; 534] та ін.

Підготовка керівників для закладів дошкільної освіти стала об'єктом наукових розвідок Г. Закорченної [273], Ю. Манилюк [434], Т. Пономаренко [535], О. Усик [642], Р. Шаповала [682], А. Яцинік [707] та ін. Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки магістрантів у педагогічних закладах вищої освіти досліджують В. Берека [54], Л. Воротняк [125], О. Кіршова [312], І. Михайлюк [461], Н. Оськіна [500], А. Светлорусова [584], В. Стрельников [619; 621; 622] та ін. Наукові пошуки, пов'язані питаннями підготовки менеджерів освіти, здійснюють В. Берека [54], Л. Задорожна-Княгницька [269], С. Калашнікова [297], В. Лунячек [423; 424], О. Слободянюк [603] та ін.

Так, готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної педагогічної діяльності І. Дичківська визначає як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти мотиваційно-ціннісного ставлення до інноваційної діяльності, здатності до творчості і рефлексії й виявляється в умінні оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, створювати нові освітні програми, застосовувати сучасні педагогічні технології та проєктні методики, забезпечувати варіативність освітньо-виховного процесу, враховуючи зміст і види інновацій, індивідуальність дитини і запити сім'ї, цільове призначення закладу дошкільної освіти і його матеріальні ресурси [180, с. 7]. У структурі готовності педагога до інноваційної діяльності І. Дичківська визначає мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти [180, с. 15–16].

Результатом професійної підготовки фахівців дошкільного профілю, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, Г. Беленька вважає професійну компетентність. Вона тлумачить цей термін як «інтегроване поняття, що включає світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні вміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет» [65, с. 14].

Професійно-педагогічну компетентність магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання Н. Оськіна визначає як сукупність аутопсихологічних здатностей, науково-предметних і проєктувальних знань та вмінь, які дають змогу ефективно діяти на основі поєднання модульних технологій та залікових освітніх одиниць. Складниками професійно-педагогічної компетентності дослідниця визначає аутопсихологічну, науково-предметну і проєктувальну компетентності [500, с. 8].

Під підготовкою магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання Н. Оськіна розуміє процес формування професійно-педагогічної компетентності випускника університету, який ефективно здійснює педагогічну діяльність на основі поєднання модульних технологій та залікових освітніх одиниць, і, у свою чергу, вирішує науково-дослідницькі проблеми педагогічної сфери й ефективно виконує викладацькі обов'язки [500, с. 8].

Учена І. Михайлюк результат підготовки магістрів у вищих технічних навчальних закладах (ВТНЗ) освіти вбачає в готовності до педагогічної діяльності як складному й цілісному утворенні, що передбачає зв'язок професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості. При цьому дослідниця у структурі готовності магістранта ВТНЗ до педагогічної діяльності виокремлює такі складники: зміст готовності (сукупність відповідних знань і вмінь, що забезпечується опануванням відповідної професії; набуття професійно важливих якостей особистості; входження у професійну діяльність після закінчення ВТНЗ; розвиток майстерності у

педагогічній діяльності); професійно-педагогічні погляди й переконання; професійну спрямованість; рефлексію досягнень; професійне самовдосконалення [461, с. 13]. На основі систематизації результатів наукових пошуків І. Михайлюк виокремлено *компоненти готовності* магістрантів ВТНЗ та їх основні критерії: *мотиваційний* (прагнення до педагогічної діяльності, професійні інтереси, настанови, потреба у самовдосконаленні); *ціннісно-орієнтаційний* (формування ціннісних орієнтацій, позитивних світоглядних установок у професійній діяльності); *комунікативно-інформаційний* (організація міжособистісного спілкування, творчий самовияв індивідуальності майбутнього фахівця); *креативний* (професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); *операційно-діяльнісний* (прагнення до підвищення рівня освіченості у сфері педагогічної діяльності, усвідомлення себе як професіонала, який володіє концепцією самопізнання і самооцінювання) [461, с. 6].

Деонтологічну підготовку Л. Задорожна-Княгницька визначає як складник професійної підготовки менеджера освіти: як процес, що передбачає оволодіння магістрантами знаннями про нормативну поведінку керівника в різних ситуаціях професійної діяльності, та як результат у вигляді сформованої готовності діяти відповідно до норм і вимог управлінської діяльності, а також сформованість деонтологічної компетентності. Учена наголошує на тому, що деонтологічна готовність менеджера освіти реалізується через наявність стійкої деонтологічної позиції, спрямованої на вдосконалення власної професійної поведінки, деонтологічного мислення, знань з управлінської деонтології [269, с. 75–76].

Поняття «підготовка» і «готовність» більшість науковців розглядає як взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Результатом підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти одні дослідники визначають готовність, підготовленість, а інші – компетентність. Так, на думку вчених І. Дичківської [180], Л. Зданевич [278],

Т. Марєєвої [436], результатом професійної підготовки є готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти. Інші науковці – Л. Іщенко [293], Т. Лесіна [400] – вважають результатом означеного процесу підготовленість, а Г. Беленька [64], Н. Давкуш [159], В. Ляпунова [427] – компетентність.

Так, досліджуючи проблему культури керівника закладу дошкільної освіти, О. Усик зазначає, що у системі дошкільної освіти він повинен мати спеціальну галузеву підготовку (володіти знаннями, вміннями і навичками щодо забезпечення розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку) та бути професійно підготовленим до управлінської діяльності: знати основні нормативні документи, положення теорії управління, здобути знання і вміння щодо керівництва об'єктами, що належать до системи дошкільної освіти [642, с. 109–110].

Щодо структури готовності, то її компонентний склад досить різноманітний, проте спільними складниками, що їх визначають усі дослідники, є мотиваційний і когнітивний. Решта компонентів щодо назви і наповнення варіюється – оцінно-регулятивний, емоційно-вольовий, креативний тощо. Така розмаїтість структурування готовності спричинена різними контекстами розгляду проблеми, предметом розвідки науковця, авторським баченням концепції дослідження.

Як результат підготовки до певної діяльності та стійке, багатоаспектне, ієрархізоване утворення особистості, що містить мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти, психологічну готовність розглядають прибічники особистісного підходу К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Лазурський, Н. Левітов, В. Моляко, В. Сластьонін, О. Проскура, Д. Узнадзе та ін.

Розглядаючи готовність як якість особистості й складне психологічне утворення, М. Дьяченко, Л. Кандибович виокремлюють в її структурі такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний [193, с. 337]. При цьому обидва види готовності студента до роботи перебувають в єдності та взаємодіють у процесі його діяльності [193, с. 338].

Дослідниця Л. Карамушка визначає психологічну готовність керівників освітніх організацій до управління як комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому. Учена виокремлює такі взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [304, с. 146].

Показником психологічної готовності студента до професійної діяльності Л. Подоляк, В. Юрченко вважають фахову компетентність, що, на їхню думку, характеризує готовність до праці. Дослідники виокремлюють такі її характеристики: ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін; володіння професійною технологією; висока кваліфікація; вміння аргументувати способи вирішення проблеми на різних рівнях активності; вміння співпрацювати з колегами; професійна компетентність асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із неформалізованою взаємодією з партнерами, вмінням оперувати суперечливою інформацією або з динамічними системами [524, с. 91].

Порівнюючи сутність і структуру готовності й компетентності, Т. Садова робить висновок про те, що ці поняття означають інтегральне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Однак, зауважує дослідниця, найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують із процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають як результат педагогічної освіти [579, с. 191].

Зауважимо, що в процесі вивчення готовності до діяльності підходи психологів та педагогів різняться: психологи досліджують особливості й характер зв'язків між станом готовності та ефективною діяльністю, а педагоги – умови, засоби і методи, становлення та професійного розвитку майбутніх педагогічних кадрів.

З-поміж досліджень і публікацій заслуговують на увагу праці Н. Батечко [43], О. Бойка [79; 80], С. Вітвицької [117], В. Жигір'я [208; 209], Г. Закорченної [273], Л. Задорожної-Княгницької [268; 269; 270; 271], О. Макаренка [430; 431], І. Михайлюк [461].

Науковець О. Бойко готовність офіцера з гуманітарних питань до управлінської діяльності тлумачить як інтегроване системне особистісне утворення, що складається з особистісної, професійної, психологічної та інших видів готовності та містить його переконання, погляди, мотиви, почуття, ставлення або настанову до військової дійсності та управлінської діяльності, особистісні, професійні, вольові та інтелектуальні якості, знання про об'єкт цієї діяльності й оволодіння технологією її реалізації, а також досвід практичного застосування [80, с. 19–20].

Учена О. Макаренко готовність магістра з освітніх вимірювань до професійної діяльності визначає як інтегративну характеристику особистості, яка є необхідною умовою виконання майбутніх посадових обов'язків та консолідує когнітивний, діяльнісний, мотиваційний та ціннісний компоненти, що передбачають наявність сформованих загальних та спеціальних компетентностей у галузі освітніх вимірювань [430, с. 10].

О. Лебідь розглядає готовність майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління як цілісне особистісне системне утворення. Виходячи з такого розуміння сутності терміна, вона з-поміж низки концептуальних підходів до підготовки майбутніх директорів виокремлює системний, студентоцентрований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний. При цьому наголошує, що їх сукупність у взаємодії є основою нової парадигми системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, концептуальна ідея якої – особистісний і професійний розвиток людини [392, с. 256].

Так, Г. Загорченна у своєму дослідженні доходить висновку, що підготовка до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті найбільш ефективно здійснюється в спеціально організованих умовах навчання, що концентрують пізнавальну активність майбутніх фахівців в єдності трьох аспектів: змістового, що адекватно відображає специфіку закладу дошкільної освіти як системного об'єкта їхньої професійної діяльності; операційного, що озброює їх знаннями сутності, функціональної структури, засобів здійснення управлінської діяльності; ціннісного, що розкриває особистісний смисл і стимулює їхню потребу в неперервному самовдосконаленні як суб'єктів управління [273, с. 19].

На основі суб'єктного, діяльнісного, системного, професіографічного, компетентнісного, культурологічного, акмеологічного підходів С. Вітвицька розробила професіограму магістра освіти, виокремивши такі її компоненти: цільовий – спрямованість (потяг, бажання, інтерес, потреби, схильності, ідеали, світогляд, переконання); базовий – педагогічні здібності (гностичні, конструктивні, проєктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, експресивні, сугестивні, творчі); діяльнісно-практичний – знання, вміння, навички, компетенції та компетентності [117, с. 30].

В. Жигірь переконана, що особистісні якості менеджера освіти, амбіції, характер та етичні погляди мають більше значення в професійній управлінській діяльності, ніж компетентність. Марно керувати, використовуючи лише технічні навички та навички спілкування, робити речі правильно, але вести людей у неправильному напрямі [208, с. 5]. Дослідниця виокремлює два складники в професійній підготовці менеджерів освіти – професійний і особистісний. Особистісний складник охоплює соціальні й професійні якості. Формування ж професійного складника компетентності фахівця у відриві від його різнобічних особистісних якостей виявляється неефективним [209, с. 114].

Виходячи з результатів узагальнення змісту складників деонтологічної компетентності, обґрунтованих В. Артемовим, М. Васильєвою, Г. Кертаєвою,

І. Слюсарєвою та іншими вченими, Л. Задорожна-Княгницька в структурі деонтологічної компетентності менеджерів освіти виділяє мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний і технологічний компоненти, зауважуючи, що їх сформованість у комплексі відображає готовність магістрів до професійної управлінської діяльності [270, с. 27]. Окрім того, вчена виокремлює організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ЗВО, які визначають загальні вимоги до управління процесом деонтологічної підготовки, забезпечення реалізації її структурних компонентів [271]. Готовність майбутніх менеджерів авторка розглядає як рівень сформованості їхньої професійної компетентності, зокрема деонтологічної [269], а майбутнього вчителя – як показник оволодіння ним основами педагогічної майстерності [268].

У публікації, що стосується підготовки вчителя під час стажистської практики, вчена стверджує, що готовність студента до педагогічної діяльності як показник оволодіння ним основами педагогічної майстерності може бути виявлено лише в період педагогічної практики, коли на підставі аналізу його діяльності з'ясується відповідність знань, умінь та навичок студента реальному переліку знань, умінь та навичок, що є показником оволодіння основами педагогічної майстерності [268, с. 51].

Анкетування викладачів, задіяних у підготовці майбутніх магістрів, дозволило нам з'ясувати їхні позиції щодо цілеспрямованого формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в педагогічному виші, ролі конкретної дисципліни у цьому процесі, погляди на сутність та структуру ГДЗЯОП у ЗДО майбутніх магістрів дошкільної освіти.

Усі викладачі переконані, що ГДЗЯОП у ЗДО слід формувати на етапі фахової підготовки.

Готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти педагоги розуміють як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, як

складне професійно-особистісне утворення, що поєднує спрямованість майбутнього педагога, його особистісно-професійні якості, психолого-педагогічну та методичну підготовленість. Її компонентами називають: компетентність щодо забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, психологічну готовність, рефлексію, здатність до критичного оцінювання результатів власної діяльності, професійну відповідальність; мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Серед принципів викладання фахових дисциплін викладачі виокремлюють такі: науковості, доступності, наочності, культуровідповідності, системності, перспективності засвоєваних знань, зв'язку теорії з практикою, особистісної орієнтації, стимулювання активності, ініціативності та самостійності студентів, позитивної мотивації до само- і взаєморозвитку, рефлексивності, інтеграції.

Найефективнішими методами викладачі вважають: дискусію, питання-відповідь, кейс-стаді, інтерактивні. З-поміж видів навчальних занять перевагу, на їхню думку, варто надавати мультимедійним лекціям.

Викладачі переконані, що той чи інший складник ГДЗЯОП у ЗДО дисципліни, що вивчаються забезпечують більшою чи меншою мірою.

Аналіз низки психолого-педагогічних досліджень, де висвітлено процес професійної підготовки і його результат – професійну компетентність чи готовність фахівця до виконання певних професійних функцій, анкет викладачів, власний досвід викладацької діяльності дозволив сформулювати авторське визначення поняття *«готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»*: *інтегративна, динамічна, складноструктурована властивість магістранта, утворена сукупністю спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісно-професійних якостей, знань про мету, завдання, зміст дошкільної освіти, критерії оцінювання якості, умови і засоби її забезпечення, уміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та організовувати її реалізацію.*

У структурі готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти виокремлюємо такі основні компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-особистісний компонент містить спрямованість особистості й професійні та особистісні якості. Спрямованість особистості утворюють мотиви, установки, ціннісні орієнтації, інтереси.

Мотив (від латинського *moveo* – штовхаю, рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби [561, с. 96], формою відбиття змісту яких можуть бути почуття, уявлення, думки, поняття, ідеї, моральні ідеали, інтереси, переживання тощо.

Мотивація – система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини [560, с. 97]. У кожної людини є відносно стійка система мотивів, яка усталилася в процесі її життя. У ролі мотивів можуть виступати потреби й інтереси, потяги й емоції, установки й ідеали.

Установка, за Д. Узнадзе, – готовність, схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і до дій у певному напрямі; забезпечує сталий, цілеспрямований перебіг відповідної діяльності, є основою доцільної виборчої діяльності людини. Цей стан готовності дозволяє ефективніше виконувати відповідну дію. Установка – не окремий психологічний процес, але щось цілісне, що має центральний характер [681, с. 556].

Виходячи із сутності наведених тлумачень, основними мотивами, на наш погляд, що спонукають магістрів до забезпечення якості освітнього процесу, вважаємо: бажання бути компетентним управлінцем, мати установку на постійний саморозвиток, професійні інтереси, що перебувають у площині максимальної реалізації керівника закладу задля забезпечення якості освітнього процесу в освітній установі, уявлення про ідеальну модель функціонування закладу дошкільної освіти, в якому відбувається якісний освітній процес.

Ціннісна орієнтація – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісної орієнтації є матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуально-типові риси, нахили, здатності й здібності людини. Ціннісні орієнтації істотно впливають на перебіг емоційних та мотиваційних процесів, а також на формування інтересів особистості [16, с. 209].

Із погляду В. Алексєєвої, ціннісні орієнтації є формою залучення суспільних цінностей до механізму діяльності й поведінки особистості. За її словами, система ціннісних орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей на стимули і мотиви практичної поведінки людей» [11].

Серед цінностей соціального педагога Л. Міщик виділяє: надання послуг, соціальну справедливість, значимість особистості клієнта, важливість людських взаємин, порядність, компетентність [463, с. 146].

З огляду на зазначене вище виокремлюємо цінності, що мають бути сформовані в магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: цінність людського життя; унікальність кожної особистості; самоцінність дошкільного дитинства як першопочаткового етапу в становленні особистості. Ціннісними орієнтаціями магістрантів мають стати професійне самоствердження й потреба самовдосконалення; засоби забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; оптимальна й гармонійна взаємодія дитячого, педагогічного і батьківського колективів ЗДО; реалізація цілей якісно організованого освітнього процесу.

Ієрархічно першими, провідними серед рис особистості, на думку Г. Беленької, є світогляд і спрямованість, мотиви, що визначають поведінку і діяльність людини. Ядром професійної спрямованості вихователя є ставлення до дітей, любов та інтерес до них [64, с. 21].

Визначаючи важливі професійно-особистісні якості магістра дошкільної освіти, беремо до уваги праці В. Абрамяна [1], Л. Артемової [28], Г. Беленької [64; 65], В. Войтка [120], Ф. Гоноболіна [147], І. Дичківської [180], Н. Кузьміної [373; 374], М. Левітова [393], Є. Панько [505], Т. Поніманської [533] та інших дослідників.

Професор Т. Поніманська виділяє такі основні особистісні якості, необхідні в професійній діяльності сучасного фахівця дошкільної освіти: здатність до рефлексії й контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізації, розвитку її особистості; здатність до емоційної й моральної підтримки дитини; прагнення до емоційної близькості в спілкуванні з нею, спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості; бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності, здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу [533].

Учений В. Войтко вважає, що особистісні якості педагога (вчителя, вихователя) – це благодатний ґрунт, на якому виростає його психологічна культура – «система антропологічних, психологічних, педагогічних знань, умінь і навичок...». Вони є специфічними і властивими лише педагогові й нікому іншому. До основних особистісних якостей педагога науковець відносить: 1) здатність усе життя вчитися, самовдосконалюватися; 2) постійну орієнтацію на виховну діяльність; 3) привабливий зовнішній вигляд; 4) володіння майстерністю «емоційного зараження» та психологічного магнетизування; 5) порядність, скромність, гордість, чесність, принциповість, дбайливість, повагу, гідність, благородство тощо; 6) здатність до творчості [120, с. 6].

Усі якості майбутнього магістра умовно об'єднали у дві групи – особистісні й професійні. Безумовно, вони тісно між собою пов'язані та виявляються в процесі педагогічної діяльності комплексно. До найбільш значущих особистісних якостей нами віднесено такі: наполегливість,

урівноваженість, доброзичливість, комунікативність, тактовність, толерантність, дисциплінованість, цілеспрямованість, креативність, гуманність.

Дисциплінованість і цілеспрямованість серед низки важливих вольових якостей студентів виокремлюють М. Дьяченко, Л. Кандилович. Вони їх так характеризують: «Дисциплінованість є своєрідним синтезом моральних переконань, духовних потреб, навичок і звичок поведінки. Вона спирається не тільки на вміння управляти собою в різних ситуаціях, а й на знання, мислення, емоції, почуття й фізичні якості студента. Цілеспрямованість полягає в тому, що студент стійко керується у своєму житті й повсякденній діяльності певною метою (найближчою і більш віддаленою)» [193, с. 298].

Серед професійних характеристик найбільш важливими для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, на наше переконання, є: любов до дітей і професії, відповідальність, вимогливість до себе і колег, оперативність, відкритість до інновацій, повага до колег, об'єктивність, здатність визнавати свої помилки, самокритичність, упливовість, антиципаційність.

Отже, виходячи із сутності складників спрямованості і набору якостей, необхідних педагогові для виконання професійних функцій, наповнюємо мотиваційно-особистісний компонент готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти таким змістом: наявність: позитивної мотивації до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; стійкої спрямованості на формування й розвиток складників власної готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; стійкого інтересу до питання забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; потреби в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; особистісно-професійних якостей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Мотиваційно-особистісний компонент виконує системотвірну функцію в

структурі готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Когнітивно-пошуковий компонент – це фундамент, основа готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Його утворює система професійних знань.

Знання – осягнення, розуміння дійсності свідомістю; сукупність відомостей у якій-небудь галузі [288, с. 155]; обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого-, що-небудь; сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо; пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому [105, с. 469].

Знання (англ. *knowledge*) у психології розглядаються як поточний результат відкритого для обговорення та критики (в рамках деякого співтовариства) вивчення проблем, явищ (згідно з правилами опису та нормами задовільності, прийнятими певною спільнотою) за деякими формальними або неформальними процедурами; узагальнювальне вираження, що відображає діяльність розуму і претендує на об'єктивну істину (на відміну, наприклад, від думок і фантазій, до яких не висуваються настільки ж жорсткі правила і норми відбору), яка підтверджується практикою [453, с. 157].

Учені О. Корольчук [339], Т. Пирог [514], Т. Пономаренко [535], Р. Шаповал [682], С. Шелар [684] у структурі управлінської компетентності керівників закладів дошкільної освіти виділяють знання, необхідні для практичного розв'язання завдань управління освітньою установою.

Модель управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти за Т. Пирог складається з таких компонентів: 1) теоретико-методичного – знання теорії та методології управління, концептуальних педагогічних і виховних систем, основ психолого-педагогічних і соціально-гуманітарних наук; 2) практико-пізнавального – наявність професійних знань, інтересів і запитів, формування й удосконалення інтелектуальних практичних умінь і навичок, творче самовираження, самоосвіта;

3) організаційно-технологічного – знання методів і прийомів управлінської діяльності, застосування новітніх методик і технологій, інноваційна, дослідно-експериментальна, наукова діяльність; 4) професійно-особистісний – індивідуальні професійні здібності, ділові, моральні, світоглядні якості, ідеали, загальнокультурні норми [514]. Як бачимо, дослідниця визначила знання елементом у трьох компонентах управлінської компетентності директора закладу дошкільної освіти.

Когнітивно-пошуковий компонент готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передбачає наявність у магістрантів знань про: мету, завдання дошкільної освіти; нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; компоненти зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти; компоненти якості дошкільної освіти в закладі дошкільної освіти, критерії оцінювання, умови і засоби забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; знання управлінських функцій, виконання яких забезпечує якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та знання про засоби самовдосконалення в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Знання магістрантів як основа ГДЗЯОП у ЗДО мають відповідати таким характеристикам: науковість, комплексність, системність, інноваційність, динамічність, індивідуально-особистісний характер.

Так, науковий характер знань забезпечується розумінням студентами суті основних професійних термінів і перебігу психолого-педагогічних явищ із позицій різних галузей наук. Комплексність – полягає в застосуванні знань із різних дисциплін, наукових галузей у процесі розв'язання конкретних завдань щодо забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Системність знань виражається в їх тісному взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодоповнюваності, своєрідній ієрархії. Динамічність знань забезпечує їх постійне оновлення відповідно до стрімких змін в освіті, розвитку вихованців, вимог до якості освітнього процесу в закладі

дошкільної освіти. Знання швидко застарівають у сучасному світі, тому мають постійно оновлюватися. Якість дошкільної освіти значною мірою залежить від інноваційних процесів, від здатності керівника самому орієнтуватися в освітніх інноваціях та спонукати до їх упровадження колектив закладу дошкільної освіти. Знання магістрантів мають яскраво виражений індивідуально-особистісний характер, оскільки пропускаються крізь призму власного світогляду, життєвого й професійного досвіду.

Інтегративну роль у структурі готовності магістрів виконує *діяльнісно-операційний компонент*. Це своєрідний індикатор наявних професійних знань, професійної спрямованості магістрантів. Передусім звернемося до сутності поняття «діяльність».

У тлумачних словниках української мови діяльність визначається як праця, дії людей у якій-небудь галузі [288, с. 104]; застосування своєї праці до чого-небудь [105, с. 306].

Розглянемо психологічну сутність діяльності як процесу. У психології діяльність (англ. *activity*) тлумачать як активну взаємодію з навколишньою дійсністю, в процесі якої жива істота виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби [453, с. 122]; вид соціальної активності, властивої тільки людині, що має творчий, свідомий, цілеспрямований характер [478, с. 13]. Серед різновидів людської діяльності виокремлюють зовнішню і внутрішню. Як особливі види внутрішньої діяльності розглядають психічні процеси людини: сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення [478, с. 113].

З позицій методологічної проблеми психології діяльність постає як філософська і загальнонаукова категорія, універсальна і гранична абстракція в тому сенсі, що діяльність – це синонім творчості й тому не може отримати кінцевого чіткого визначення: «Діяльність за її суттю для раціоналізму незбагненна, бо діяльність є творчість, тобто додавання до даності того, що не є даність, і, отже, подолання закону тотожності» (П. Флоренський).

За Е. Юдіним, діяльність у найзагальнішому сенсі можна уявити як специфічно людську форму ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить доцільна зміна і перетворення цього світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури. Діяльність змінює й перетворює індивіда [453, с. 123].

У контексті наукового мислення поняття «діяльність» поліфункціональне. Науковець Е. Юдін виділив п'ять його функцій: 1) діяльність як пояснювальний принцип, універсальна основа людського світу; 2) діяльність як предмет об'єктивного наукового дослідження, тобто як щось подільне і відтворюване в теоретичній картині певної наукової дисципліни відповідно до специфіки її завдань і сукупності її понять; 3) діяльність як предмет управління – те, що підлягає організації в систему функціонування і / або розвитку на основі фіксованих принципів; 4) діяльність як предмет проектування, тобто виявлення способів і умов оптимальної реалізації переважно нових видів діяльності; 5) діяльність як цінність у різних системах культури [453, с. 123].

Дослідження О. Леонтєва [396], С. Рубінштейна [573], Б. Теплова [633, 634] та інших учених довели, що перебіг і розвиток різних психічних процесів, здібностей істотно залежать від змісту і структури діяльності, від її мотивів, цілей і засобів здійснення. Зокрема, Б. Теплов зазначав, що розвиток здібності відбувається в процесі тієї чи іншої практичної або теоретичної діяльності. Поза цією діяльністю здібність виникати і розвиватися не може [634, с. 56].

Загальновідома структура діяльності містить мету, засіб, результат і сам процес.

У контексті нашого дослідження першочергове значення має навчальна діяльність і внутрішня.

Навчальна діяльність студентів, на думку Г. Беленької, у вузькому розумінні цього слова охоплює: 1) оволодіння системою загальноосвітніх та професійних знань; 2) формування на основі знань умінь практичної

діяльності за фахом; 3) оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомів навчальної діяльності, способами їх знаходження і перенесення; 4) розвиток мотивів навчання, формування і розвиток професійного світогляду; 5) оволодіння засобами управління своїми психічними процесами та стосунками з оточуючими [64, с. 89–90].

Внутрішня діяльність магістрантів полягає в розвитку їхніх психічних процесів. Рівень їх функціонування впливає на якість засвоєння знань. Водночас перебіг і розвиток психічних процесів залежать від змісту діяльності, її структури, зокрема, від мотивів, цілей і засобів їх досягнення.

Виходячи із тлумачення поняття «діяльність» і зважаючи на розуміння її сутності в психології, педагогіці, в контексті діяльнісно-операційного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти розглядаємо навчальну діяльність магістрантів як розвиток психічних пізнавальних процесів, рівень розвитку яких уможливорює якісне опанування знань, переведення їх на рівень практичних умінь в умовах квазидіяльності, вироблення відповідних умінь під час практики в закладах дошкільної освіти і професійної діяльності.

Варто зауважити, що процес набуття вмінь і навичок фахівців залежить від сформованості складників педагогічної спрямованості й ґрунтовних знань. Діяльнісно-операційний компонент ГДЗЯОП у ЗДО містить такі вміння майбутніх магістрів: аналізувати якість освітнього процесу в конкретному закладі дошкільної освіти відповідно до доцільно обраних критеріїв; розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; проводити моніторинг професійної компетентності вихователів, методистів, завідувачів ЗДО; проводити моніторинг розвитку, навченості й вихованості дітей дошкільного віку; аналізувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти; розробляти план самовдосконалення з питань забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Рефлексивно-оцінний компонент охоплює комплекс умінь, а саме: аналізувати й оцінювати рівні сформованості своєї спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних рис, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; аналізувати й оцінювати рівні сформованості знань про сутність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, його організацію, критерії оцінювання і засоби забезпечення якості; вміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості власних умінь та умінь одногрупників щодо забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Він виконує важливу спрямовально-коректувальну роль у структурі готовності, адже допомагає магістрантові на основі аналізу й оцінювання виявити недостатньо сформовані складники власної готовності й колег та дібрати дієві засоби їх удосконалення.

Рефлексія (англ. *reflection*) – мисленнєвий раціональний процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими, своїх завдань і призначень тощо [453, с. 423].

На думку А. Хуторського, рефлексія – це миследіяльність, чуттєве переживання – процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності [669]. Мета рефлексії – згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності (її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, отримані результати тощо) [582, с. 165–166]. Рефлексія дає змогу студентам сформулювати отримані результати, окреслити мету подальшої роботи, скорегувати свій освітній шлях; слугує не тільки підсумком зробленого, а й стартовою ланкою і стимулом до нової освітньої діяльності та формулювання нових цілей. Професійна рефлексія магістранта полягає в аналізі власних знань, умінь і навичок; у виокремленні переваг і недоліків (порівняно з досягненнями однокурсників і власними попередніми досягненнями); у розробленні програми саморозвитку (самовдосконалення) тощо.

Дослідниця Н. Сас рекомендує використовувати групову та індивідуальну рефлексію на заняттях. У психології виділяють різні види рефлексії, але на особливу вагу заслуговує комунікативна. Її об'єктом є уявлення про внутрішній світ іншої людини й причини її вчинків. Рефлексія слугує механізмом пізнання іншої людини; особистісна – об'єктом пізнання обирають особистість, її властивості та якості, поведінкові характеристики, систему ставлення до інших; інтелектуальна – виявляється в ході виконання різних завдань, у здатності аналізувати різні способи розв'язання, знаходити більш раціональні, неодноразово повертатися до умов завдання [582, с. 166].

Рефлексія є основою об'єктивного оцінювання самого себе, допомагає магістрантам зрозуміти й усвідомити способи й механізми набуття компетентностей, які в сукупності утворюють готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Отже, готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як складноструктурована якість є результатом їх фахової підготовки. Вона містить такі основні компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний, що тісно взаємодіють. Кожен із означених компонентів виконує важливу функцію в структурі готовності, а саме: мотиваційно-особистісний – системотвірну, когнітивно-пошуковий – фундаменту, діяльнісно-операційний – інтегративну, а рефлексивно-оцінний – умови, яка вможливує успішне оволодіння готовністю в цілому. Формування компонентів ГДЗЯОП у ЗДО має відбуватися комплексно і в системі.

2.3. Концепція підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Дослідження підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передбачає розроблення його концепції.

Концептуальні положення підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» визначені в низці державних документів: законах України «Про освіту» (2017 р.) [551], «Про дошкільну освіту» (2011 р. зі змінами від 05.09.2017 р.) [542], «Про вищу освіту» (2014 р.) [539], Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки (2012 р.) [475], Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.); Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір; Стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти [548]; положеннях «Про державний вищий навчальний заклад освіти», «Про організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти», «Про організацію виробничої і педагогічної практики», освітньо-професійних програмах підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта».

Концептуальні засади підготовки фахівців для дошкільної галузі схарактеризовано в працях Л. Артемової [28], Г. Бєленької [64], І. Дичківської [180], Л. Зданевич [278], Л. Іщенко [293], В. Кушнір [389], Т. Лєсіної [400], Н. Лисенко [401], О. Листопада [429], В. Ляпунової [427] та ін. Концепції підготовки магістрів й зокрема управлінців розроблено В. Берекою [53], В. Лунячиком [423], Л. Задорожною-Княгницькою [269] та іншими.

Концептуальною ідеєю наукового пошуку І. Дичківської є положення про те, що цілеспрямований, спеціально організований, керований і вимірюваний процес формування готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності є показником ефективності підготовки фахівців дошкільної освіти, основою для їхньої самореалізації й самоактуалізації, прояву творчості й індивідуальності в освітньому процесі, передумовою успішної професійної діяльності у сфері проєктування й реалізації освітніх інновацій [180, с. 4].

Аналіз педагогічних досліджень з підготовки фахівців для дошкільної галузі, зокрема майбутніх вихователів, свідчить про їх ґрунтовність та

чималу кількість, проте відсутні системні наукові пошуки проблеми підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Зазначене не сприяє модернізації змісту вищої педагогічної освіти, зокрема ефективності процесу формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Тому означена проблема потребує ґрунтовного аналізу, систематизації, класифікації, теоретичного узагальнення наукових фактів, методологічних засад, що вможливають розроблення концепції підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Концепція (від лат. *conception* – сприйняття) – система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; основна ідея будь-якої теорії [605, с. 296].

Концепція – 1. Загальне уявлення або загальний задум, що стосується побудови якого-небудь дослідження або наукової публікації. 2. Система поглядів ученого на що-небудь, його індивідуальний спосіб розуміння яких-небудь фактів, явищ, подій, процесів. 3. Система положень або передбачень, що є гіпотезами і потребують доведення для того, щоб стати науковою, обґрунтованою теорією [478, с. 186].

Концепція підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти розроблена на основі аналізу сучасних завдань, провідних закономірностей і принципів навчання в закладі вищої педагогічної освіти, розглянутих у контексті вирішення проблем підготовки фахівців для дошкільної галузі та потреби її вдосконалення відповідно до ідей нової гуманістичної парадигми освіти.

Метою цієї концепції є визначення та обґрунтування науково-методологічних засад формування готовності в майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Ідея концепції полягає в тому, що педагогічна система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – сукупність взаємопов'язаних складників (мети, суб'єктів освітнього процесу, завдань,

змісту, методів навчання, організаційних форм, засобів, етапів, критеріїв, результатів) та їх елементів, що утворюють інтеграційну цілісність, спрямовану на формування готовності фахівців дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, має ієрархічну підпорядкованість у структурі, мету, узгоджену із сучасними вимогами до якості підготовки фахівців другого рівня вищої освіти і спрямованість на результат – позитивну динаміку в рівнях сформованості у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО. Означена педагогічна система має низку властивостей, сутність яких віддзеркалює специфічність процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Розроблення авторської концепції формування в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО дозволило виокремити й реалізувати такі завдання:

- визначити та обґрунтувати основні методологічні підходи до підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

- виявити й схарактеризувати основні педагогічні умови ефективного формування в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО;

- визначити напрями реалізації педагогічної системи підготовки фахівців другого рівня вищої освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

З огляду на основну ідею концепції підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, гіпотезу дослідження було сформульовано такі основні її положення:

1. Формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО має ґрунтуватися на таких методологічних підходах: системному, синергетичному, діяльнісному, особистісному, аксіологічному, акмеологічному, компетентнісному, технологічному.

Із позицій *системного підходу* підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО розглядається нами як цілісна педагогічна система, якій притаманні всі властивості системи, як єдність її компонентів:

мети, завдань, методологічних підходів, принципів, змісту, методів, засобів і форм організації навчальної діяльності, орієнтованих на результат – підвищення ефективності формування ГДЗЯОП у ЗДО в майбутніх магістрів.

Синергетичний підхід дає розуміння підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як відкритої системи, здатної до саморозвитку, самоорганізації й вчасного реагування на мінливість освітніх потреб соціуму та вимог до якості освіти в закладі дошкільної освіти та ефективності формування у магістрів ГДЗЯОП у ЗДО.

Сутність *діяльнісного підходу* полягає в тому, що діяльність є основою, засобом та головною умовою професійного становлення магістрантів і формування у них ГДЗЯОП у ЗДО зокрема. Реалізація діяльнісного підходу у фаховій підготовці магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» вможливує формування в них здатності до активної професійної праці.

Особистісний підхід передбачає орієнтування на особистість того, кого навчають, тобто на особистість магістранта, визнання його унікальності та самоцінності, права на повагу, моральну й інтелектуальну свободу, врахування природних задатків і здібностей, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Він зумовлює таку організацію освітнього процесу, за якої вибір методів, форм, прийомів і засобів навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освітніх послуг.

Аксіологічний підхід полягає у ціннісному самовизначенні магістранта як результаті орієнтації особливої стадії аксіологізації, яка забезпечує його орієнтацію у світі цінностей професії, зокрема тих, які утворюють ставлення магістра до процесу надання якісних освітніх послуг у ЗДО. Саме цей підхід утверджує цінності людського життя, виховання і навчання.

Реалізація *акмеологічного підходу* до підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, метою якого є досягнення вершин управлінського професіоналізму, зокрема в управлінні якістю освітнього процесу в ЗДО, передбачає застосування

акмеологічних технологій, зокрема освітніх, оскільки вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу магістрантів як умови їхнього сходження до найвищого фахового рівня керівників.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти передбачає формування в них системи наукових теоретичних знань, фахових умінь і навичок з дисциплін нормативного та вибіркового циклів, що в комплексі відображають готовність до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Цей підхід формує здатність майбутніх магістрів практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і вміння у різних професійно-педагогічних ситуаціях, пов'язаних із забезпеченням якості освітнього процесу в ЗДО.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на оптимізацію, вдосконалення навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Із позицій цього підходу означена підготовка магістрантів відбувається з широким використанням і доцільним поєднанням педагогічних технологій, зокрема інтерактивного, проблемного й позиційного навчання.

2. Фундаментом авторської концепції підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО є розуміння цієї особистісної якості як інтегративної, динамічної, складноструктурованої властивості магістра, утвореної сукупністю спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісно-професійних якостей, знань про мету, завдання, зміст дошкільної освіти, критерії оцінювання якості, умови і засоби її забезпечення, уміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та організовувати її реалізацію.

Готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти структуруємо такими компонентами: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний. *Мотиваційно-особистісний компонент* передбачає

спрямованість магістрантів на оволодіння компетентностями, які вможливають забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а також розвиток професійних та особистісних якостей, необхідних для цього. *Когнітивно-пошуковий компонент* як основа ГДЗЯОП у ЗДО становить систему професійних знань майбутніх магістрів, які забезпечать ефективність організації освітнього процесу в дошкільному закладі. *Діяльнісно-операційний компонент* охоплює сукупність професійних умінь магістранта, які відтворюють передусім повноту, системність, ґрунтовність знань і сприяють ефективній реалізації завдань забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. *Рефлексивно-оцінний компонент* включає комплекс умінь майбутніх магістрів щодо самооцінювання рівня сформованості ГДЗЯОП у ЗДО й її оцінюванні у колег.

Сформованість готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти визначається чотирма рівнями: високим, достатнім, середнім, низьким.

3. Педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО побудована на урахуванні суперечностей, виявлених нами в педагогічній теорії та практиці підготовки фахівців другого рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», а саме між:

1) об'єктивною потребою суспільства у компетентних, конкурентоспроможних фахівцях магістерського рівня, здатних забезпечити якісну дошкільну освіту, та неможливістю закладів вищої педагогічної освіти задовольнити таку потребу. Основним засобом розв'язання цієї суперечності може бути проведення системних вітчизняних досліджень із проблеми підготовки магістрів і впровадження їх результатів у практику фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти, доцільне впровадження зарубіжного досвіду підготовки фахівців дошкільної ланки;

2) потребою системи дошкільної освіти у фахівцях, здатних до цілеспрямованого забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, та недостатньою сформованістю готовності магістрів до цього процесу.

Розв'язання суперечності вможливується: розробленням навчальних планів підготовки магістрів, які в нормативному циклі містять дисципліни, що цілеспрямовано готують фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а у вибіркового – дисципліни, що поглиблюють і урізноманітнюють набір здатностей магістрів, необхідних для надання якісних освітніх послуг у ЗДО; використанням потенціалу фахових дисциплін та інтеграцією їх змісту; відповідним змістовим наповненням, спрямованим на формування ГДЗЯОП у ЗДО, теоретичного навчання, педагогічної практики на базі закладів дошкільної освіти і науково-дослідної роботи магістрантів;

3) потребою колективів закладів дошкільної освіти мати позитивний імідж установи, в якій якісно організований освітній процес, та низьким рівнем готовності магістрів до створення іміджу освітніх послуг. Розв'язанню цієї проблеми сприятиме, по-перше, розроблення таких стандартів вищої освіти, якими буде передбачено формування у здобувачів другого освітнього рівня низки здатностей, що утворюють їхню іміджотвірну компетентність, зокрема, спроможність створювати імідж якісних освітніх послуг ЗДО; по-друге, внесення до освітньо-професійних програм підготовки магістрів фахових компетентностей і програмних результатів навчання, що є складниками іміджотвірної компетентності означених фахівців; по-третє, внесення до навчальних планів підготовки магістрів дисциплін із дошкільної іміджології та розроблення відповідних навчально-методичних комплексів;

4) новітніми завданнями ЗВО щодо підготовки компетентних фахівців зі сформованою готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та недостатнім методичним наповненням цього процесу. Розв'язання означеної суперечності полягає у розробленні комплексу навчально-методичного забезпечення, зокрема навчальних і робочих програм дисциплін, створення методичних посібників, підручників, методичних рекомендацій до виконання самостійних робіт і проведення практичних

занять, завдань для тестового контролю, широкого і доцільного залучення освітніх інтернет-ресурсів.

4. Ефективна реалізація системи підготовки вможлиблюється завдяки низці таких педагогічних умов: спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП; застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач–викладач», «викладач–студент», «студент–студент».

5. Основними концептуальними напрямками формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО визначено: використання потенціалу дисциплін професійної підготовки в процесі формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО; розроблення авторських інтегрованих дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» та «Імідж закладу дошкільної освіти» та введення їх до навчальних планів підготовки магістрів; широке застосування педагогічних технологій проблемного, позиційного, інтерактивного навчання; практико-орієнтована підготовка магістрантів і науково-дослідна робота.

6. Згідно з метою концепції зміст підготовки магістрів відповідно до виокремлених напрямів потребує доповнення фахових дисциплін питаннями, що стосуються професійної компетентності вихователів, моніторингу результатів освітнього процесу, створення якісного освітнього середовища ЗДО, рівнів управління освітнім процесом у ЗДО з боку методиста й директора; розроблення вибіркового інтегрованих дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» та «Імідж закладу дошкільної освіти», метою яких є формування ГДЗЯОП у ЗДО та готовності створювати позитивний імідж освітнього закладу; збагачення програм педагогічних

практик завданнями, що формуватимуть у майбутніх магістрів здатності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; розроблення тематики магістерських робіт, що віддзеркалює основні проблеми надання якісних освітніх послуг дошкільникам – якість професіоналізму педагогічного колективу і директора, якість освітнього середовища ЗДО, якість формування життєвої компетентності дітей, використання зарубіжного досвіду дошкільної освіти.

7. Ядром авторської концепції є закономірності та принципи, врахування яких забезпечує організацію ефективної діяльності педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Встановлено, що всі складники означеної системи підготовки підпорядковуються загальнопедагогічним та специфічним закономірностям.

Загальнопедагогічні закономірності (зумовленість змісту освіти соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної та світової науки і культури; єдність мети, освітнього процесу та результату; єдність процесів навчання, виховання, розвитку в професійній підготовці фахівців; взаємозв'язок обсягу та якості змісту навчання і виховання тощо) лежать в основі організації та здійснення професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Педагогічна система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО базується на комплексі загальнодидактичних і спеціальних принципів.

У Великому тлумачному словнику української мови принцип визначено таким чином: 1. Основне вихідне положення якої-небудь системи, наукової теорії, ідеологічного напрямку і т. ін.; основний закон якої-небудь точної науки. 2. Особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось; правило, покладене в основу діяльності якої-небудь організації, товариства тощо [105, с. 1125].

Принципи навчання – це спрямовувальні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають

характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей [698, с. 291]. Принципи виражають нормативні основи навчання, взятого в конкретно-історичному вигляді (М. Данилов). Вони характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно до визначеної мети. Структура дидактичних принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання [465, с. 254].

Принципи навчання є предметом дослідження великого загалу науковців. При цьому очевидно є наявність різних підходів до визначення вченими кількості принципів навчання, їх змістового наповнення, класифікації та шляхів реалізації на практиці. Широко застосовувані загальні принципи навчання пропонують та характеризують у своїх дослідженнях Ю. Бабанський [33; 34], В. Галузинський [132], М. Євтух [201], А. Кузьмінський [376], Н. Мойсеюк [465], В. Омеляненко [376], В. Ягупов [698] та ін. До них віднесено такі: науковості, доступності, свідомості, активності й самостійності, наочності, систематичності й послідовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, емоційності, ґрунтовності, міцності засвоювання знань, формування вмінь і навичок, мотивації навчально-пізнавальної діяльності, оптимізації, гуманізації, демократизації освітнього процесу.

Із розвитком науки принципів стає дедалі більше, проте значення має не їх кількість, а особливості їх змістового наповнення й доцільного поєднання. Серед особливостей використання принципів чільне місце посідають такі: мета навчання, специфіка закладу, вікові й індивідуальні особливості суб'єктів освітнього процесу, професійна спрямованість.

Загальнодидактичні принципи є засадовими для організації та здійснення професійної підготовки здобувачів вищої освіти в цілому, і майбутніх магістрів дошкільної освіти зокрема. Загальнодидактичні принципи детально й широко схарактеризовано в теорії сучасної дидактики.

До таких принципів належать: науковості, доступності, наочності, мотивації, цілісності, активності особистості.

Зазначені вище принципи утворюють органічну єдність, тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного й утворюють основу для організації процесу здобуття вищої освіти, проте не розкривають специфіки підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта». У контексті досліджуваної проблематики йдеться про спеціальні принципи, обумовлені специфічною сутністю підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Учений В. Берека, зважаючи на комплексність вивчення предметів управлінського циклу, практичну спрямованість та діяльнісний підхід у реалізації змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, визначив послідовність застосування дидактичних принципів й обґрунтував їх актуальність. Учений виокремив дві групи принципів магістерської підготовки – загальнопедагогічні (дидактичні) та специфічні, вдосконаливши й доопрацювавши їх зміст. У свою чергу, загальнопедагогічні принципи він об'єднав у дві групи: принципи навчання й принципи виховання.

Так, до принципів навчання В. Берека відніс: науковості, системності й послідовності, гуманізації процесу навчання, цілісності, наочності, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, практичної спрямованості.

Серед принципів виховання дослідник виокремив: єдності свідомості й поведінки, наступності й систематичності, єдності педагогічних вимог, комплексного підходу, ціннісного підходу, виховання в колективі, позитивної мотивації, позитивного наслідування, позитивної спрямованості. При цьому науковець акцентує увагу на тому, що вихідною позицією у визначенні та розробленні означеної класифікації загальнопедагогічних принципів є принцип історизму, котрий уможливорює вивчення явища з погляду його виникнення, етапів розвитку, сучасності й майбутнього [53, с. 129–130].

До специфічних принципів підготовки майбутніх менеджерів освіти В. Берека відніс: історизму, об'єктивності, системного підходу, розвитку, комплексності, спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери

особистості, спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості, доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання відповідно до змісту і завдань магістерської підготовки менеджерів освіти, варіативності, соціальної спрямованості, цілісності, неперервності, міждисциплінарності, інтегративності, забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань магістерської підготовки менеджерів освіти, прогностичності [53, с. 134–135].

Л. Задорожна-Княгницька виділила методологічні, спеціальні й специфічні принципи деонтологічної підготовки менеджерів освіти. До методологічних принципів учена віднесла такі: систематичності й неперервності, діяльнісного підходу, системного підходу, оптимального поєднання теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки, діалогічності. У групу специфічних принципів, які обумовлені закономірностями деонтологічної підготовки менеджерів освіти та відображають її особливості, науковець об'єднала: соціокультурні принципи; організаційні, що відповідають закономірностям організації деонтологічної підготовки; результативності деонтологічної підготовки [269, с. 196–197].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти, В. Ляпунова [427] виокремила в цьому процесі чотири групи принципів. Перша група представлена загальнопедагогічними й частково-методичними принципами формування толерантності, а саме: соціальної зумовленості процесу виховання толерантності; єдності знання й поведінки; діалогічності й співробітництва; виховувальної рефлексії, синергетичності, врахування індивідуальних особливостей; культуровідповідності; єдності спеціально організованого виховного процесу й реального життєвого досвіду; поваги до особистості.

До другої групи дослідниця віднесла принципи формування толерантності в дитини в онтогенезі в умовах педагогічного впливу на її поведінку, а саме: комунікативно-діяльнісний підхід до формування

толерантності; формування толерантної свідомості; розвиток толерантної поведінки. До принципів побудови процесу формування толерантності в дітей дошкільного віку (ФТДДВ), як зазначає вчена, належать: безперервності, наступності, перспективності; послідовності й циклічності розвитку; формування толерантності як моральної норми; взаємозв'язку розумового й морального розвитку; збагачення мотивації до толерантної поведінки; забезпечення активної практики щодо вияву толерантних дій.

До третьої групи В. Ляпунова зарахувала принципи розвитку толерантності як особистісного компонента професійної компетентності вихователя, зокрема емпатії, культурно орієнтованої спрямованості, кооперації, конвенційної поведінки. У четверту групу науковцем об'єднані принципи професійної підготовки вихователів до роботи з ФТДДВ: створення толерантного освітнього середовища ЗВО як прообразу майбутнього фахового середовища вихователя; мотивування студентів до набуття толерантних особистісних та професійних якостей; формування ціннісного ставлення до особистості дитини; інтегративності або міжпредметної інтеграції; широкого використання діалогових методів навчання; демонстрації прикладів альтернативності поглядів на проблему в науці та підходів до їх розв'язання; єдності навчальної, практичної й дослідної діяльності в професійній підготовці; індивідуального й диференційованого підходів до студентів із різним рівнем професійної підготовки та особистісних толерантних якостей [427, с. 224–22].

Учений О. Листопад, обґрунтовуючи концепцію формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, засадовими визначив такі принципи: принцип розвитку, принцип загального зв'язку, принцип єдності теорії, експерименту і практики, принцип об'єктивності [402, с. 85].

Досліджуючи підготовку фахівців у європейських закладах вищої освіти, зокрема в Прешовському університеті (Словацька Республіка), О. Самойленко виділяє такі специфічні педагогічні принципи: інтеграції;

креативності; акмеологічний; фундаменталізації; випереджувального навчання. 1. Інтеграція – зв’язок професійно-технічного навчального закладу з виробництвом/бізнесом, загальних і професійних знань, теорії і практики. 2. Креативність – формування інтеграційних якостей особистості, які впливають на її професійне самовизначення і розвиток, здатність до творчої діяльності. 3. Акмеологія – визначення траєкторії професійного зростання, мотивація досягнення результативності, стимулювання розвитку властивостей суб’єктивності. 4. Фундаменталізація – якісна загальнопрофесійна підготовка з орієнтацією на саморозвиток особистості дорослого. 5. Випереджувальне навчання – готовність до мобільності в професійному розвитку в контексті сучасних економічних умов [581, с. 77].

Отже, розробляючи концепції формування певної якості у майбутнього фахівця, науковці виділяють різну кількість принципів означеного процесу – від двох до чотирьох груп. Проте всі одностайно виокремлюють методологічні і загальнопедагогічні (загальнодидактичні) принципи та специфічні, реалізація яких забезпечує ефективність досліджуваного аспекту підготовки майбутніх фахівців. При цьому важлива комплексність застосування обґрунтованих і схарактеризованих принципів.

Узагальнивши аналіз змісту нормативних документів, згідно з якими відбувається організація освітнього процесу в закладах вищої освіти, можемо виділити такі задекларовані в них принципи: людиноцентризму; гуманізму; демократизму; єдності навчання, виховання та розвитку; інтеграції в міжнародний освітній та науковий простір; доступності вищої освіти й рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; інтеграції освіти та науки, ступеневості, єдності і наступності здобуття вищої освіти за освітніми рівнями.

З огляду на дослідження, де висвітлено підготовку фахівців у вітчизняних і зарубіжних ЗВО, принципами формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

визначено такі: *загальнодидактичні*: науковості, доступності, наочності, мотивації, цілісності, активності особистості; *спеціальні*: людиноцентризму, студентоцентризму, андрагогічні, компетентнісний, спрямованості на самовдосконалення, єдності навчальної, практичної й науково-дослідної діяльності в професійній підготовці, співпраці магістратури з відділами освіти і ЗДО. Оскільки принципи утворюють ядро концепції формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, то дамо їм детальну характеристику.

Сутність загальнодидактичних принципів представлена й обґрунтована в працях Ю. Бабанського [33], І. Ісаєва [291], О. Міщенко [600], В. Сластьоніна [600], В. Сухомлинського [626], М. Фіцули [651], Є. Шиянова [600] та інших і не потребує детального розгляду.

Серед низки спеціальних принципів підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО засадовими, на наш погляд, є студентоцентризму та андрагогічні.

Загострення глобальних проблем і підсилення тенденцій глобалізації цивілізаційного розвитку, зазначає І. Степаненко, спричиняють необхідність становлення нової етики, для якої визначальними є принципи відповідальності, взаєморозуміння, справедливості й солідарності. Відповідно до всіх цих системних соціокультурних змін і вибудовуються ціннісні засади сучасної педагогічної практики: гуманізм з його повагою до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; демократизм, засадничений принципами партнерства і самоврядування; креативність як форма продуктивного, творчого та інноваційного ставлення до себе, світу, своєї діяльності; відповідальність як спосіб реалізації особистісної свободи; толерантність як форма поваги до інаковості Іншого, засадничена принципами терпимості й ненасилля, тощо. Пріоритетними світоглядними цінностями вітчизняної системи освіти також стають: цінності гуманізму, людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи і творчості, демократизму, патріотизму, національної самосвідомості [647, с. 180–181].

Цінності гуманізму, людської та особистісної гідності утворюють основу принципу *студентоцентризму*. Студентоцентризм – це нова філософсько-педагогічна модель розвитку освіти, за якої студент стає суб'єктом науково-освітньої діяльності в інноваційному ціннісно-культурному середовищі сучасних університетів. Принцип студентоцентризму спонукає заклади вищої освіти збалансувати високий рівень первинної професійної підготовки та вміння самонавчатися з фундаментальною підготовкою, яка дозволяє набувати необхідних фахових знань, формує здатність працювати в багатофункціональному, швидкозмінному, інформаційно-технологічному середовищі.

Окремі аспекти реалізації принципу студентоцентризму у вищій школі відображені в публікаціях таких учених, як З. Бараник [41], А. Бойко [78], Дж. Вос [186], Г. Драйден [186], І. Дудко [192], Т. Купрій [380], І. Носко [486], В. Олефіренко [491], Т. Столяренко [618], Г. Хоружий [664] Л. Червінська [675] та ін.

У Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) наголошено на тому, що студентоцентроване навчання і викладання відіграють важливу роль у стимулюванні мотивації студентів, їх самоаналізі та залученні до освітнього процесу, та пояснено, що це означає ретельне обговорення процесів розроблення та реалізації освітніх програм та оцінювання результатів навчання. Окрім того, чітко розкривається його суть, а саме: запровадження студентоцентрованого навчання і викладання є таким, що: 1) поважає і враховує різноманітність студентів та їхні потреби, уможливлуючи гнучкі навчальні траєкторії; 2) ураховує та використовує різні способи надання освітніх послуг, якщо це доцільно; 3) гнучко використовує різноманітні педагогічні методи; 4) регулярно оцінює та коригує способи надання освітніх послуг і педагогічні методи; 5) підтримує відчуття автономності у того, хто навчається, водночас забезпечуючи йому відповідний супровід і підтримку з

боку викладача; б) сприяє взаємній повазі у стосунках «студент–викладач»; 7) має належні процедури для розгляду скарг студентів [744, с. 11–12].

Аналіз низки досліджень принципу студентоцентризму дозволяє виокремити кілька визначень поняття «студентоцентризм», а саме: активна реакція освітянського середовища на мінливі потреби ринку праці, на потребу формування компетентностей, необхідних для розбудови нової економіки знань; модель розвитку освіти, за якої студент з об'єкта перетворюється на суб'єкт освітньої діяльності, тобто на активного учасника науково-освітнього процесу; концентрація зусиль на врахуванні індивідуальних якостей, на формуванні індивідуальних освітніх траєкторій та індивідуального профілю компетентностей; наука і практика цінностей, які сповідуємо ми, цінностей, які допомагають нам виховувати особистостей, здійснювати підготовку компетентних фахівців, патріотів, майбутню еліту нації.

Як зазначає В. Олефіренко, основними характеристиками навчання за принципом студентоцентризму є: залежність від активного, а не пасивного навчання; досконале вивчення і розуміння сутності дисциплін; збільшення відповідальності та підзвітності з боку студента; самостійність і незалежність студента; взаємозалежність і взаємоповага між викладачем і студентом; рефлексивний підхід до викладання і навчання як з боку викладача, так і з боку студента [491].

Згідно із цим принципом передусім необхідно в процесі фахової підготовки застосовувати інноваційні, інтерактивні методи навчання, які будуть спонукати магістрантів критично мислити і ставати незалежними, самостійними, сучасними, здатними працювати в команді, вболівати за спільний результат, рефлексувати, а на основі об'єктивного оцінювання розробляти план професійного самовдосконалення.

При цьому особливе значення має розвиток методичної рефлексії: здатність до постійного самоаналізу, виявлення причин своїх успіхів та

невдач, що є обов'язковою умовою професійного самовдосконалення [390, с. 65–69].

Реалізуючи принципи студентоцентризму, плануємо організувати процес вивчення дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти» з використанням технологій проблемного, позиційного й інтерактивного навчання. Окрім того, магістранти на кожному занятті будуть залучені до його оцінювання за пропонованими чи власно розробленими критеріями, матимуть право вибирати метод роботи на практичному занятті, підгрупу, в якій хотіли б працювати, завдання, які б хотіли виконувати. На кожному занятті магістрантами здійснюватиметься самооцінювання й оцінювання знань, умінь, навичок одногрупників. У кінці заняття майбутні фахівці матимуть час для висловлювання своїх побажань щодо формату і змісту проведення наступного заняття. Магістранти, що поєднують роботу за фахом і навчання, матимуть вільний доступ до електронного варіанта лекцій з означених дисциплін, завдань самостійної роботи, методичних рекомендацій до їх виконання.

Вагомим складником студентоцентризму є поняття «індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти». У Законі України «Про освіту» індивідуальна освітня траєкторія визначається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [551].

Проблема індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освітніх послуг, і студентів зокрема, є предметом наукового пошуку сучасних дослідників (А. Гаязов [133], Т. Годаванюк [144], Е. Зеєр [281],

Т. Коростіянець [340], І. Краснощок [349], О. Нещерет [479], Е. Симанюк [281], А. Хуторський [665] та ін.

Індивідуальну освітню траєкторію А. Хуторський визначає як власний шлях реалізації потенціалу кожного учня в освіті [665]. І. Краснощок тлумачить індивідуальну освітню траєкторію студента як усвідомлено і відповідально вибраний шлях реалізації особистісно-професійного потенціалу з урахуванням вимог стандарту освіти та власних ціннісно-сміслових установок, потреб, мотивацій, можливостей та досвіду, оформлений та упорядкований за педагогічної підтримки викладачів у індивідуальній освітній програмі, яка реалізується за розробленим індивідуальним освітнім маршрутом [349, с. 106]. О. Нещерет індивідуальну освітню траєкторію студента під час вивчення конкретної дисципліни розуміє як його індивідуальний шлях, який він обирає для реалізації освітнього стандарту (програми з навчальної дисципліни) і який залежить від індивідуальних особливостей здобувача освітніх послуг [479, с. 117].

У процесі формування ГДЗЯОП у ЗДО освітня траєкторія магістрантів реалізується у формі розроблення плану самовдосконалення під час вивчення дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Алгоритм розроблення магістрантами власної траєкторії під час вивчення означеної дисципліни в процесі оволодіння ГДЗЯОП у ЗДО ґрунтується на рекомендації А. Хуторського [665] І. Каньковського [300], О. Нещерет [479] має такі етапи просування. Перший етап – оцінювання власного рівня сформованості ГДЗЯОП у ЗДО на початку вивчення дисципліни. Для цього майбутні магістри ознайомлюються зі структурою готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, розробляють критерії її визначення та добирають методики діагностики. Варто зауважити, що критерії погоджуються у процесі колективного обговорення за активної участі викладача. Після обговорення виробляється їх єдиний перелік.

Другий етап – проведення діагностики і самодіагностики ГДЗЯОП у ЗДО, її оцінювання й визначення компонентів, їх складників, які потребують удосконалення. Третій етап – розроблення плану самовдосконалення (програми індивідуального просування у вивченні дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»). На цьому етапі магістрантам важливо дібрати ті засоби, які максимально відповідають їхнім індивідуальним особливостям, можливостям і освітнім потребам. Четвертий етап – моніторинг процесу просування у вивченні дисципліни, розвитку компонентів ГДЗЯОП у ЗДО та коректування, за потреби, плану самовдосконалення.

Означений алгоритм можна екстраполювати на вивчення інших дисциплін. Окрім того, план самовдосконалення як індивідуальний шлях опанування майбутніми фахівцями навчальною дисципліною в процесі оволодіння ГДЗЯОП у ЗДО може бути побудований на основі інтеграції змісту всіх фахових дисциплін навчального плану підготовки магістрів.

Важливими, на наш погляд, у процесі формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО є принципи *андрагогіки*, оскільки майбутні фахівці, згідно з низкою вікових періодизацій представляють категорію дорослих людей [178]. Особливого значення ці принципи набувають для тих категорій здобувачів ОС «Магістр», які мають досвід роботи за фахом чи досвід іншої професійної діяльності й вступили за перехресним зарахуванням.

Історія теоретичного підходу до навчання дорослих бере початок з 70-х років ХХ століття, коли Малколм Ноулз, викладач Бостонського університету, у своїй книзі про дорослого учня згадав термін «андрагогіка», який був популярний у Німеччині на початку ХІХ століття, і схарактеризував принципи навчання дорослих. Їх суть така: 1) дорослішаючи, людина щодалі намагається самостійно прийняти рішення; 2) для дорослої людини особистий досвід – найважливіше джерело отримання знань. Доросла людина набагато ефективніше навчається шляхом обговорення в групах або вирішення задач, аніж тоді, коли пасивно слухає; 3) підсвідомо доросла

людини завжди чітко розуміє цілі свого навчання. Доросла людина орієнтується на задачі, які ставлять перед нею події реального життя, такі як перехід на інше місце роботи, втрата роботи тощо; 4) дорослі – великі прагматики. Вони зацікавлені в отриманні знань і навичок, які вони можуть застосовувати з користю [735; 470, с. 29].

З огляду на сутність принципів навчання дорослих, власний багаторічний досвід роботи у ЗВО було розроблено низку рекомендацій, яких і будемо дотримуватися в процесі формування у майбутніх фахівців ГДЗЯОП у ЗДО, а саме: 1. Оскільки магістранти – це дорослі самостійні люди, вони цілком можуть планувати і свою пізнавальну активність під час занять, спрямовуючи її на вирішення актуальних для їхнього професійного становлення завдань. Для цього на заняттях повинна бути створена атмосфера співробітництва, терпимості та свободи самовираження. Роль викладача в цьому випадку – пояснювати незрозумілі моменти, визначати сильні та слабкі сторони тих, хто навчається, планувати стратегії досягнення цілей. 2. Магістранти, особливо ті, хто працює за фахом, мають цінний досвід, яким можуть поділитися. Роль викладача – допомогти тим, хто навчається, критично проаналізувати наявний досвід засобами диспутів, рольових ігор, творчих завдань тощо. При цьому має заохочуватися розкутість і відвертість, взаємоповага. 3. Організація вивчення фахових дисциплін повинна бути спрямована на формування в магістрантів професійної компетентності, зокрема компонентів ГДЗЯОП у ЗДО. Викладач повинен допомагати майбутнім фахівцям самостійно формулювати навчальне завдання і визначати роль кожного учасника в його вирішенні, а також пропонувати ймовірні варіанти застосування методів його розв'язання. При цьому велике значення має самооцінка магістрантів.

Формуючи в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО відповідно до принципів андрагогіки, з нашої точки зору, необхідно передусім використовувати технології проблемного, позиційного й інтерактивного навчання. Саме вони дають можливість майбутньому фахівцеві займати позицію активного,

дорослого і свідомого суб'єкта в процесі оволодіння необхідними професійними компетентностями під час розв'язання педагогічних ситуацій, вирішення проблем із позицій різних учасників освітнього процесу в ЗДО – вихователів, методиста, директора, батьків вихованців. У процесі активної взаємодії в малих групах під час вирішення практичних завдань, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю, майбутні фахівці вільно використовуватимуть свій досвід – життєвий і професійний, обмінюватимуться знаннями. При цьому роль викладача полягатиме в організації взаємодії магістрантів та взаємообміну їхнім досвідом, консультуванні й оцінюванні, яке поєднуватиметься із самооцінюванням. Викладач у жодному разі не повинен виступати транслятором готових знань і категоричних, безапеляційних оцінок.

Одним з основних завдань підготовки майбутнього магістра спеціальності 012 Дошкільна освіта є перетворення особистості магістранта на педагога-професіонала, управлінця-професіонала, що потребує ефективних засобів організації освітнього процесу в ЗВО на основі професійної ідентичності особистості та професії й професійної компетентності. Із цих позицій стає зрозумілою необхідність реалізації компетентнісного принципу у формуванні в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО.

Професійні компетентності магістра спеціальності 012 Дошкільна освіта (інтегральна, загальні, фахові) задекларовано в Стандарті вищої освіти [548], на який зорієнтовано зміст освітньо-професійних програм підготовки означених фахівців. Згідно з 371 компетентнісним принципом у процесі фахової підготовки магістранти мають оволодіти компетентностями і програмними результатами навчання, зокрема тими, що засвідчують їхню готовність до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Суперечності між наявним рівнем професійної компетентності чи готовності та вимогами цільової аудиторії до якості освітніх послуг у ЗДО,

які постійно змінюються, змушують директора систематично займатися самовдосконаленням.

Дослідники В. Андреев [16], Т. Вайніленко [101], Н. Кузьміна [371, 374], В. Сластьонін [600, 601] та інші підкреслюють, що самовдосконалення педагога важливе не лише для підвищення ефективності його професійної діяльності, а й для особистісного зростання самого педагога.

Нам імпонує визначення Т. Вайніленко професійно-педагогічного самовдосконалення як процесу і результату творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного *самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації*, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін і є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії [101, с. 4].

З огляду на сутність цього визначення під час вивчення дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти» магістранти продовжують удосконалюватися в розробленні планів професійного самовдосконалення, зокрема тих компонентів ГДЗЯОП у ЗДО, які на цьому етапі фахового становлення у них уже сформовані. При цьому плани відображають важливі складники-засоби цього процесу: самовиховання, самоосвіту та самоактуалізацію. Також майбутні фахівці проходять три основні етапи: самоаналіз і самооцінювання сформованості ГДЗЯОП у ЗДО, розроблення плану і його реалізація. Під час аналізу рівня сформованості компонентів ГДЗЯОП у ЗДО магістранти беруть до уваги власну оцінку, оцінки одногрупників і викладачів. У процесі добору методів, прийомів, визначення тривалості їх застосування виходять з індивідуальних особливостей і можливостей. При цьому майбутні фахівці пам'ятають про такі сутнісні ознаки самовдосконалення, як самостійність, самодетермінованість, інтегративність, усвідомленість, творчий характер. Самостійність виявляється у самостійному виборі форм, методів, прийомів та термінів

реалізації плану самовдосконалення, самодетермінованість визначається внутрішньою мотивацією, бажанням оволодіти компонентами ГДЗЯОП у ЗДО на більш високому рівні; інтегративність передбачає одночасне залучення оптимально дібраних засобів самовдосконалення, які взаємодоповнюють один одного і в комплексі ефективно впливають на складник, що удосконалюється; усвідомленість процесу забезпечується внутрішніми мотивами магістрантів стати кращими, досконалішими, майстернішими; творчий характер самовдосконалення полягає у використанні магістрантами комплексу творчих завдань, виконання яких неможливо алгоритмізувати.

Принцип єдності навчальної, практичної й науково-дослідної діяльності в професійній підготовці вимагає розуміння майбутніми магістрами значущості теоретичних знань, результатів наукового дослідження й умілого їх застосування у професійній діяльності. Доцільне використання теорії в розв'язанні завдань забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО переконує майбутніх методистів, директорів у достовірності засвоєного, формує професійні переконання, розвиває особистісно-професійні якості та здатності застосовувати на практиці теоретичні знання, перевіряти результати наукових пошуків з актуальних проблем дошкільної освіти.

Принцип співпраці магістратури з відділами освіти і закладами дошкільної освіти передбачає здійснення цієї співпраці в таких формах: залучення роботодавців до організації освітнього процесу в ЗВО, а саме: до проведення занять (лекції вдвох (бінарні), практичні заняття з елементами тренінгу для майбутніх директорів), до участі в екзаменаційних комісіях для складання комплексного екзамену й захисту магістерських робіт; до участі в науково-практичних конференціях різних рівнів (регіональних, усеукраїнських, міжнародних), до участі в настановчих і підсумкових конференціях із педагогічної практики. На базі ЗДО проводяться лабораторні заняття з фахових дисциплін, наукові дослідження, здійснюється апробація

наукових розвідок магістрантів. Заклади є базою для проведення педагогічної практики магістрантів. Методичні семінари для працівників закладів дошкільної освіти й майбутніх фахівців за участю викладачів університету проводяться в системі, згідно з планом, на базі закладів дошкільної освіти. Така реалізація принципу співпраці магістратури з відділами освіти і закладами дошкільної освіти сприяє якісному формуванню професійної спрямованості магістрантів. Саме від неї значною мірою залежить становлення майбутнього методиста, директора та його готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Визначені й охарактеризовані провідна ідея концепції, її цілі, завдання, основні положення, суперечності, методологічні підходи, педагогічні умови, напрями, зміст, принципи створюють основу для розроблення педагогічної системи та моделі формування в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО.

2.4. Методологічні підходи до підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Процес пізнання, як основа наукового дослідження сутності й змісту підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, є складним і вимагає концептуального підходу на основі певної методології.

У широкому розумінні методологія – це розроблення й обґрунтування систематичних, логічно послідовних методів отримання достовірних наукових знань. У цьому сенсі методологія стосується не збору конкретних знань чи їх пояснення, а загальних наукових методів і процедур отримання науково достовірних знань і розуміння (осягнення) сутності речей. У вузькому значенні методологія – сукупність конкретних методів чи процедур, які використовують для отримання конкретних знань у тій чи іншій галузі (науці) [478, с. 211]. Методологія – це тип раціонально-

рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, удосконалення і конструювання методів [498, с. 25].

Отже, поняття «методологія» має два значення: по-перше, це – система певних правил, принципів і операцій, що застосовують у тій чи іншій сфері діяльності; по-друге, це – вчення про цю систему, загальна теорія метода [498, с. 25].

Методологічний аналіз, будучи формою самосвідомості науки, прояснює способи поєднання знання і діяльності, будову, організацію, способи одержання та обґрунтування знань. Виявляючи умови і передумови пізнавальної діяльності, у тому числі філософсько-світоглядні, методологічний аналіз перетворює їх на засоби усвідомленого вибору та наукового пошуку [498, с. 23].

Наукові розвідки з проблеми педагогічної методології належать Є. Бондаревській [86; 87], Б. Гершунському [134], С. Гончаренку [148], В. Краєвському [346; 347], І. Лернеру [398; 399], М. Скаткіну [399], В. Сластьоніну [600] та ін.

У публікаціях зазначені дослідники висвітлювали питання методології конкретних педагогічних досліджень, схеми педагогічних досліджень, методику застосування в педагогіці різних видів методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх учителів.

Так, В. Краєвський, тлумачить методологію педагогіки як систему знань про засади і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінних характеристик спеціальнонаукових педагогічних досліджень [346, с. 11]. При цьому дослідник наголошує на тому, що методологія педагогіки як галузь наукового пізнання постає у двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідної діяльності. На його думку, забезпечити дослідження методологічно – значить використовувати наявні

методологічні знання для обґрунтування програми дослідження і оцінювання його якості, коли воно ведеться або вже завершено [347, с. 19–20].

У педагогіці, зазвичай, поняття «підхід» тлумачать як особливу форму пізнавальної та практичної діяльності, стратегію дослідження процесу, що вивчається, базову ціннісну орієнтацію, яка визначає позицію дослідника.

Наукове дослідження неможливо здійснити без урахування методологічних підходів до процесу, що вивчається, а значить, і розуміння сутності поняття «методологічний підхід». Науковці по-різному тлумачать означений термін. Так, у словнику з методології Олександра та Дмитра Новикових методологічний підхід розглядається, по-перше, як певний вихідний принцип (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), вихідна позиція, основне положення чи переконання, по-друге, як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [483, с. 117–118]. Як зазначає Н. Дюшеєва, методологічний підхід є стратегією, що базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [194, с. 19]. Погоджуючись з обома позиціями, ми розглядаємо методологічний підхід як вихідне положення, на якому ґрунтується наукове дослідження, зокрема його концепція, і якому підпорядковуються зміст, методи та форми роботи дослідника, необхідні для його успішного здійснення. Методологічні підходи визначають і низку принципів, на основі яких розробляється та функціонує запропонована науковцем система роботи.

Узагальнюючи вищевикладені тлумачення поняття «методологічний підхід», вважаємо, що він є вихідним положенням, на якому ґрунтується те чи інше наукове дослідження і якому підпорядковуються зміст, методи та форми роботи дослідника, необхідні для його успішного здійснення.

У контексті нашого дослідженнями виділяємо такі підходи, на яких ґрунтується система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний.

Одним із головних методологічних підходів є *системний*, адже він спонукає вивчати об'єкт пізнання як множину компонентів у сукупності відношень та взаємозв'язків між ними, тобто як цілісну систему.

Філософські аспекти системного підходу розробляли О. Авер'янов [4], П. Анохін [24], В. Афанасьєв [31; 32], В. Садовський [580] та ін.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові розвідки вчених, що стосуються застосування системного підходу в педагогіці, зокрема в педагогіці вищої школи, а саме: Т. Алесинської [14], В. Афанасьєва [31; 32], Ю. Бабанського [35], В. Беспалька [55], Ю. Галагузової [131], Б. Гершунського [134], Т. Дмитрієнко [182], І. Зязюна [284], М. Кагана [295], Ю. Конаржевського [332], В. Кременя [358], Н. Кузьміної [372], І. Підласого [522], О. Семенов [587] та ін.

З огляду на аналіз досліджень зазначених вище науковців, з позицій системного підходу педагогічну систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як складник системи загальної фахової підготовки розглядаємо як таку, що має всі притаманні такій системі ознаки, а саме: слугує підставою теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності; містить певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й цільового педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини, має низку властивостей.

Системний підхід уможливорює розроблення й реалізацію підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як цілісної педагогічної системи, що має низку властивостей. Саме означений підхід до професійної підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передбачає єдність елементів підготовки як динамічної системи, до структури якої належать: мета, завдання,

методологічні підходи, принципи, зміст, методи, засоби, форми, етапи підготовки, орієнтовані на результат. Відтак, професійна підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО може розглядатися як дієва система зі своєю метою – підвищення ефективності цього процесу, формування компонентів ГДЗЯОП у ЗДО в майбутніх магістрів.

Дефініція «синергетика» походить від грецького «синергос» – спільнодіючий. Синергізм – спільна дія окремих органів або систем [605, с. 527].

Наукові розвідки *синергетичного підходу* належать В. Андрущенку [647], В. Аршинову [29], В. Буданову [29], О. Вознюку [118; 395; 508], В. Гребневій [152], І. Добронравовій [184], М. Кагану [294], О. Князевій [320], В. Кременю [358; 359; 359], С. Курдюмову [320], М. Левківському [395], І. Предборській [647], І. Пригожину [538], О. Робуль [568], М. Федоровій [645], Г. Хакену [656], В. Цикіну [674], Г. Шеферу [686] та ін.

Синергетика як міждисциплінарний науковий напрям характеризується методологією (як системою окремих методів, ученням про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності) дослідження природних і соціальних явищ, імплікація якої у сфері педагогіки передбачає виокремлення певного синергетичного підходу, який певним чином відображає методологію синергетики. Синергетичний підхід у педагогіці, як стверджує О. Вознюк, постає певним концептуальним базисом, сукупністю певних принципових вихідних положень синергетики, згідно з якими проводиться теоретичний аналіз педагогічної думки [118, с. 185]. Погоджуємося з позицією дослідника, що синергетичний підхід реалізує особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну парадигму освіти, яка набуває розвитку на тлі сучасної освіти [508, с. 5].

Учений В. Андрущенко визначає цінність методологічного потенціалу синергетичного підходу для сучасної філософії освіти, яка полягає в тому, що синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини у світі, що

швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця в ньому. Із погляду синергетики, людина постає як самодостатня істота, яка перебудовує сама себе в напрямі гармонізації відносин на осі: Людина – Всесвіт. В освіті засадничим підходом до виховання і навчання в контексті синергетичної методології стає формування цілісного бачення світу, яке повинно реалізуватися через відчуття особистісної співпричетності й відповідальності, імовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання [647, с. 50].

Погоджуємося з позицією М. Олійник щодо використання синергетичного підходу в процесі професійної підготовки педагогів-вихователів, а саме: необхідно, з одного боку, знайомити їх з відповідними освітніми концепціями, з іншого – використовувати цей методологічний підхід для поліпшення організації їх навчання в закладі вищої освіти шляхом привнесення методів і форм інноваційного навчання, розвитку як зовнішньої, так і внутрішньої академічної мобільності тощо [492].

Із позицій синергетичного підходу ми розглядаємо процес підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як відкриту систему з багатьма точками біфуркації, здатну вчасно й чутливо реагувати на зміни в соціумі, освіті, у вимогах до якості освіти в закладі дошкільної освіти та якості підготовки магістрів у вищій школі. Адже, як зазначає О. Вознюк [508, с. 4], саме в точках біфуркації, що становлять альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій, вибудовування разом із майбутніми фахівцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового.

Сутність *діяльнісного підходу* полягає в тому, що діяльність є основою, засобом та головною умовою професійного розвитку здобувачів освітніх послуг. Психологічні основи діяльнісного підходу розроблено в працях Л. Виготського [126], Д. Ельконіна [694], Г. Костюка [344],

О. Леонтьєва [396; 397], С. Рубінштейна [573] та ін. Основою діяльнісного підходу є положення психології про те, що психіка людини, зокрема розвиток психічних пізнавальних процесів, нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю обумовлена. При цьому діяльність учені трактують як цілеспрямовану активність людини, що проявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, що визначають існування та розвиток людини.

Із позицій соціально-філософського аспекту П. Лямцев тлумачить особистість як суб'єкт соціальних відносин та свідомої діяльності [426, с. 4].

Основою діяльнісного підходу є діалогізація освітнього процесу в закладі вищої освіти, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, самоактуалізацію і саморепрезентацію особистості майбутнього педагога. Як зазначає А. Богущ, важливу роль у забезпеченні діяльнісного підходу щодо формування базових компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти відіграє педагогічна практика, де керівники бази практики не тільки вчать і виховують, але й стимулюють студента до загального і професійного розвитку, створюють умови для саморозвитку [76, с. 6].

За діяльнісного підходу в центрі освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти стоїть магістрант як активний суб'єкт пізнання особливостей фаху, взаємодії з викладачами й іншими студентами, власного особистісно-професійного розвитку. При цьому всі функціональні можливості його психіки включені в супідрядність здійснюваної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних пізнавальних завдань, пов'язаних із підготовкою до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Реалізація діяльнісного підходу у фаховій підготовці магістрів уможлиблює формування в них здатності до активної професійної праці. При цьому знання з позицій такого підходу з основної мети освіти перетворюються на її компонент, засіб діяльності. Тому підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти повинна бути зорієнтована передусім на отримання системи знань і

вироблення на їх основі необхідних фахових умінь. Трансформація знань магістрів про якість освітнього процесу в ЗДО на рівень практичних умінь і навичок повинна відбуватися в умовах квазідіяльності й практики на базі ЗДО чи професійної діяльності й з урахуванням індивідуально-особистісного потенціалу.

Оскільки готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти має яскраво виражений особистісний характер доцільно звернутися до сутності *особистісного підходу*, який обґрунтовано М. Акоповою [8], М. Алексєєвим [9; 10], І. Бехом [59; 60; 62], О. Бондаревською [86; 87], Е. Зеєром [280], М. Євтухом [198; 199], Г. Романцевим [280], В. Сєриковим [590], А. Хуторським [667; 669; 670], І. Якиманською [699; 700; 701] та ін. У низці наукових досліджень розкривається діалектична єдність особистісного і діяльнісного підходів, оскільки діяльність не може бути реалізована поза активністю особистості.

Як зазначає М. Аकोпова, особистісно орієнтований підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої вибір методів, форм, прийомів і засобів навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей слухачів [8]. І. Бех переконаний, що лише особистісно зорієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й відповідальне самовираження [62, с. 26].

У цілому означений підхід передбачає орієнтування на особистість того, кого навчають. У контексті нашого дослідження цей підхід передбачає орієнтування на особистість магістранта, визнання його унікальності та самоцінності, права на повагу, моральну й інтелектуальну свободу, врахування природних задатків і здібностей, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Тому в процесі підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО доцільно добирати такі педагогічні технології і методи взаємодії, пропонувати завдання для самостійної роботи, які враховували б його потенціал, психофізіологічні особливості, потреби й інтереси, досвід.

Ціннісний (аксіологічний) підхід має свою філософську, соціологічну, педагогічну специфіку.

Аксіологія за філософським словником (грец. *axia* – цінність, *logos* – слово, вчення) визначається як філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і про структуру ціннісного світу, тобто про зв'язок різних цінностей між собою, із соціальними і культурними факторами і структурою особистості [649, с. 763]; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як змістовотвірних основ людського буття, які задають спрямованість і мотивацію людського життя, діяльності та конкретних дій і вчинків [343, с. 4].

Аксіологічний підхід обґрунтований у працях І. Беха [59; 60; 62], Б. Гершунського [134], І. Зязюна [286], Т. Калюжної [298], В. Кременя [350], І. Ніколаєску [481], В. Сластьоніна [602], Н. Ткачової [637], Г. Чижакової [602] та ін. Він полягає в переведенні під впливом відповідного виховання об'єктивних цінностей людського суспільства в суб'єктивні особистісні смисли.

Центральним поняттям аксіології є поняття «цінності», яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених у ціннісні відносини. І. Ніколаєску стверджує, що аксіологічний підхід властивий гуманістичному напрямку, оскільки людину розглядають у ньому як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Саме в цьому підході й знаходить своє відображення різноманітність ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, діяльності, що і визначає зміст гуманістичної сутності особистості [481, с. 34–38].

За твердженням І. Беха, ціннісна система людини – це складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурі, організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках [62, с. 16]. Особистісні цінності, якщо їх внутрішню природу і будову виводити з процесів смислоутворення, становлять

внутрішній стрижень особистості. Його й можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію [62, с. 6]. Особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а бути тими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим для іншої людини і для того, хто її оточує [62, с. 18].

Ми погоджуємося з позицією А. Кир'якової про те, що не система освіти зі своїми настановами нав'язується людині, обмежуючи її свободу вибору, а людина свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх освітніх потреб, здібностей, установок та цінностей. Тому ціннісні орієнтації доцільно розглядати як складні утворення, що ввібрали в себе різні рівні й форми взаємодії громадського та індивідуального в особистості, певні форми взаємодії внутрішнього і зовнішнього для особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого, сьогодення і майбутнього, а також суті свого власного [313, с. 10; 643, с. 59–60]. Вони утворюють певний рівень, який зумовлює сенс життя особистості, її позицію стосовно до життя загалом і життя людей зокрема. Усвідомлення магістрантами цінності об'єкта професійної дійсності, тобто особистості дошкільника, формує особливий вид ставлення – ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності й, зокрема, до потреб дітей в якісній освіті.

Як зазначає І. Бех, програма формування в студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності передбачає складання ними «образу себе-як-професіонала» [59, с. 268–269], що є ключовим, оскільки вироблення образу майбутньої професійної діяльності та образу себе в ній задає перспективу власного становлення майбутнього фахівця й підвищує цінність обраної професії. Мисленнєве перенесення себе в майбутнє і створення «образу себе-як-професіонала» здійснюється з опертям на активну уяву, яскраве змалювання й детальну «пророблюваність» уявлюваного образу. В образ майбутньої професійної діяльності студенту

потрібно внести знання про себе, свої здібності, особистісні риси, психофізіологічні особливості та їх відповідність обраній професії.

Ціннісне самовизначення студента як результат орієнтації, особливої стадії аксіологізації, може бути названо центральною стадією, яка забезпечує орієнтацію студента у світі цінностей професії, в минулому, сьогодні та у майбутньому [207].

Погоджуємося з Т. Калюжною в тому, що процес формування ціннісних орієнтацій достатньо складний, має певну тимчасову протяжність, не передбачає нав'язування, навпаки, припускає делікатність у становленні аксіологічних позицій. При цьому інтеріоризація ціннісних орієнтацій, здійснюючись у вільному розвитку з опертям на позитивно значущі цінності, переходить від здібності до усвідомлення вербально вираженої цінності, до внутрішнього її ухвалення на основі позитивного емоційного сприйняття, далі – до можливості її реалізації, закріплення і до здатності актуалізувати значущі для діяльності й поведінки ціннісні орієнтації [298].

Найважливішою умовою досягнення високого професіоналізму також є і могутній розвиток у людини загальних здібностей, і перетворення загальнолюдських цінностей на її власні цінності, що означає етичну вихованість особистості [77, с. 9].

Характеризуючи аксіологічний підхід, М. Олійник зазначає, що саме він визначає специфіку педагогічної діяльності, її соціальну роль і особистісно утворювальні можливості, утверджує цінності людського життя, виховання і навчання. Основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу є ідея гармонійно розвинутої особистості. Вона визначає ціннісні орієнтації культури, орієнтує особистість у суспільстві та діяльності. Як відомо, особистість людини формується й розвивається під впливом численних факторів, об'єктивних і суб'єктивних, незалежних і залежних від волі й свідомості [492, с. 48]. М. Олійник наголошує на тому, що згідно з аксіологічним підходом у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти необхідно враховувати такі концептуальні положення

ціннісних орієнтирів у вихованні дітей дошкільного віку, як: усвідомлення цінності дитинства; необхідність вивчення особистості дитини; загальнолюдські цінності; індивідуально-особистісна орієнтація змісту виховання; суб'єкт-суб'єктна модель виховання; педагогічна взаємодія на основі діалогу, довірливості, співробітництва і співтворчості; використання виховних можливостей різних видів діяльності, що задовольняють потреби й інтереси дітей; прагнення до активності, творчості, самореалізації [492, с. 49].

У межах аксіологічного підходу кожен учасник освітнього процесу визнається активним, ціннісномотивованим суб'єктом діяльності, розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування, творчості. Тож припускаємо, що прагнення магістрантів конструювати власний образ багато в чому залежить від їхніх ціннісних орієнтацій, які, у свою чергу, підпорядковуються панівному світогляду в суспільстві та адекватним йому цінностям. Виходячи із цього, вважаємо, що, здійснюючи процес підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, необхідно не лише озброювати їх знаннями про особливості освітнього процесу і засоби забезпечення його якості, але й формувати в них ціннісні орієнтації, притаманні сучасному педагогові-гуманісту (на дитину як самобутню і самоцінну особистість та методи педагогічного впливу на неї; на професію; на сутність управлінської діяльності директора, на цільову аудиторію, яка є замовником освітніх послуг тощо).

Згідно з аксіологічним підходом уможлиблюється формування фахової свідомості магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО під час засвоєння сукупності життєвих і професійних цінностей.

Акмеологічний підхід – базисна узагальнювальна категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття.

Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, гостре; і «логос» – учення. Акмеологія – комплексна, міждисциплінарна наука, яка виникла в другій половині ХХ ст. на межі багатьох природничих, суспільних, гуманітарних і технічних наук, що стосуються людини, і пов'язана з вивченням умов і факторів (передусім психологічних), які забезпечують високі професійні, творчі досягнення людини, тобто досягнення нею стану акме [478, с. 15]. Під акме розуміють максимальний розвиток здібностей і обдарувань. Вважається, що акме припадає на період вікового дорослішання, соціальної й особистісної зрілості людини [25]. Акмеологія вивчає людину, яка розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці в процесі високопрофесійної діяльності [526]. Акмеологія розглядає людину як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності [7; 162, с. 3–17]. Отже, акмеологію передусім слід розуміти як науку про професіоналізм, про прагнення особистості до можливих вищих досягнень, які мають стати її вищим життєвим завданням [289].

Використання акмеологічного підходу в підготовці фахівців досліджували К. Абульханова-Славська [2], О. Бодальов [77], В. Вакуленко [102; 103], В. Гладкова [139], Н. Гузій [154], Г. Данилова [162; 163], А. Деркач [173; 174; 175; 176], О. Дубасенюк [190; 191], В. Зазикін [176], Н. Кузьміна [7; 174; 175], В. Максимова [432], С. Пальчевський [501], С. Пожарський [139], В. Панасюк [502], Л. Рибалко [566], Г. Сотська [614] та ін.

У психолого-акмеологічних розвідках значущими акмеологічними умовами самореалізації особистості називають загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання та виховання. Найважливішими загальними акмеологічними чинниками є високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, прагнення до самореалізації [370; 173; 174]. В основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву

позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, розуміння сенсу життя [162, с. 3–17]. Дослідник І. Ніколаєску виокремлює такі психологоакмеологічні умови розвитку професіоналізму: соціальне замовлення на фахівців вищої кваліфікації, ситуації особистісно-професійного розвитку, акмеологічне середовище, професійне співробітництво з колегами, інноваційність, активна взаємодія із суб'єктами впливу, професійна рефлексія [481, с. 17].

Основною категорією, що характеризує взаємозв'язок акмеології з іншими науками є творчість. Ключовими поняттями цієї науки є: майстерність, розвиток, зрілість, обдарованість, здібності, креативність, удосконалення, евристика, рефлексія, свідомість, особистість, індивідуальність [289].

Стосовно розв'язання проблеми творчості в царині акмеології висловлюють свої думки А. Деркач, Н. Кузьміна, наголошуючи на тому, що за умов акмеологічного підходу домінує проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. Віковий аспект дослідження націлений на діагностику задатків і здібностей засобами педології (що вивчає дітей і юнаків), андрогогики дорослих (у тому числі студентів і професіоналів) і геронтології (ветеранів праці). Освітній аспект – на діагностику й розвиток знань і вмінь у системі загальної, професійної та безперервної освіти. Професійний аспект – на визначення можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатної, психологічної готовності до цього виду праці й міри соціальної відповідальності за її процес і результати. Креативний аспект – на визначення зусиль, що витрачаються, і успішність їх реалізації шляхом з'ясування рівня професіоналізму, інноваційного для рефлексії потенціалу його вдосконалення до міри майстерності та оцінювання соціальної значущості інновацій, отриманих у процесі творчості. Системотвірним вважається аспект рефлексії (пов'язаний із самосвідомістю особи як «Я», яка розвивається, і розумінням партнерів по комунікації в

процесі трудової діяльності), що забезпечує оптимальне взаємоузгодження виділених акмеологічних аспектів професіоналізації людини [174; 175].

Суть акмеологічного підходу полягає в дослідженні природи обдарованості, у вивченні особистості як цілісного феномену в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності й особисте ставлення особистості до творчої діяльності [112; 190; 191; 405].

Професійна акмеологія вивчає також рівні професійної діяльності та зрілості особистості фахівця [139]: початковий рівень оволодіння професією, що має за мету адаптацію до неї, первинне засвоєння чинних норм, необхідних технологій тощо; рівень фахової майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків професійного досвіду, володіння прийомами індивідуального підходу до суб'єктів взаємодії, здійснення особистісно орієнтованого підходу); рівень самоактуалізації в професії (усвідомлення можливостей професії для розвитку особистості, саморозвиток за допомогою професії); рівень творчості фахівця (особистісний творчий внесок, авторські пропозиції, що стосуються як окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, так і створення нових систем ефективної взаємодії).

Головним методом акмеологічних технологій, як зазначає О. Дубасенюк, є акмеологічний вплив на особистість, який здійснюється

завдяки спеціальним тренінгам, рольовим та діловим іграм, індивідуальній роботі із саморозвитку, акмеологічного консультування тощо [191, с. 18–25].

Акмеологічний підхід вимагає від педагога орієнтації освітнього процесу на найвищі морально-духовні досягнення й потенційні можливості вихованця; створення умов для досягнення життєвого успіху особистості, розвитку її індивідуальних здібностей. Велике значення у вихованні духовно-моральних цінностей особистості дитини В. Сухомлинський відводив педагогові, його моральним ідеалам, принципам і переконанням: «...Необхідно, щоб особистість педагога приваблювала вихованців, надихала їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю» [629, с. 197]. «Справжній вихователь той, хто йде до вихованців зі своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ перед людьми» [629, с. 198]. Процес виховання педагог-гуманіст розумів як єдність духовного життя вихователя і вихованців. «Я глибоко переконаний, що найбільш точним визначенням було б таке: процес виховання виражається в єдності духовного життя вихователя і вихованців – в єдності їхніх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань» [628, с. 15].

Реалізація акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх магістрів, метою якого є оволодіння способами формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в процесі досягнення вершин управлінського професіоналізму, передбачає застосування акмеологічних технологій, зокрема освітніх, оскільки вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу як умови їхнього сходження до найвищого рівня. При цьому важливими є особистісна й професійна зрілість магістранта та його акмеологічна позиція (рівень саморозвитку). Відповідно, професійна зрілість передбачає його готовність до професійної діяльності на посаді директора ЗДО, зокрема до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. Особистісна зрілість – це

сформованість ціннісних орієнтацій, інтересів, ідеалів, життєвих мотивів і потреб, морально-вольових якостей. Саме особистісна зрілість утворює основу для професійної. Із цих позицій доцільно говорити про особистісно-професійний розвиток особистості магістрантів, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень у майбутньому.

Досягнення акме в професійному становленні магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, здійснюється за допомогою освіти, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. При цьому індивідуальна неповторна особистість майбутнього фахівця впливає на процес і результат формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Отже, виходячи з позицій акмеологічного підходу, підготовку магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти розглядаємо крізь призму індивідуальності особистості фахівця, з орієнтуванням на досягнення ним вершин творчого саморозвитку, професійної зрілості та успішної самореалізації на посаді директора закладу дошкільної освіти.

Акмеологічний підхід дозволяє обґрунтувати готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як вагомий складник професіоналізму магістра дошкільної освіти, який репрезентує внутрішній потенціал педагогів-управлінців і водночас засвідчує рівень його прояву.

Наступним важливим підходом до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО є *компетентнісний*. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці педагогів досліджують Г. Беленька [64; 65], Л. Бірюк [70; 71], С. Бондар [85], Е. Зеєр [279], І. Зимня [282], Н. Кузьміна [373; 374], Г. Селевко [585], А. Хуторський [668] та ін. Він полягає в поступовому переході від традиційної освітньої парадигми передавання сукупності знань, умінь і навичок до створення умов для їх дієвого і творчого використання, набуття здатності до подальшого

самостійного оволодіння ними та самовдосконалення відповідно до постійно змінюваних вимог соціуму.

У структурі професійної компетентності особистості Е. Зеєр виділяє такі компоненти: соціально-правова компетенція (вміння взаємодіяти із соціальними інститутами та людьми); спеціальна компетенція (готовність до самостійного виконання професійної діяльності); персональна компетенція (здатність до підвищення професійної кваліфікації); аутокомпетентність (адекватні уявлення про власні соціально-психологічні характеристики); професійно значущі якості особистості, що визначають продуктивність діяльності, які є багатофункціональними, а кожна спеціальність має їх власний набір [279, с. 47].

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із аксіологічним. Погоджуємося із С. Бондар стосовно того, що природна компетентність людини така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з її цінностями, тобто в умовах глибокої зацікавленості певним видом діяльності... отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [85, с. 8–9].

Як зазначає М. Олійник [492, с. 38], готовність фахівців дошкільної освіти до цілісного оновлення індивідуально-професійного педагогічного ресурсу впродовж професійного шляху, професійного становлення і самореалізації – соціально-гуманітарні аксіологеми, що визначають сучасний зміст компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає формування в них педагогічної компетентності як системи наукових теоретичних знань, умінь і навичок із дисциплін нормативного та вибіркового циклів, що відображають готовність випускника закладу вищої педагогічної освіти виконувати професійні обов'язки та вдосконалювати власну професійну майстерність як майбутнього вихователя та викладача закладу вищої освіти впродовж життя.

Дослідники компетентнісного підходу наголошують на тому, що його суть полягає в зміщенні акцентів із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в

здобувачів освітніх послуг здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Відтак змінюється й сама модель поведінки майбутнього магістра – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності.

Компетентнісний підхід дозволяє нам розглядати формування ГДЗЯОП у ЗДО як процес засвоєння магістрантами загальних і фахових компетентностей, досягнення програмних результатів навчання, що в комплексі вможливають їх здатність ефективно вирішувати проблеми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що суть *технологічного підходу* до навчання найбільш повно відображено в працях зарубіжних авторів Л. Андерсона, Б. Блума, Д. Брунера, Т. Гілберта, Дж. Керола, С. Сполдінга, Д. Хамбліна та ін., російських – Ю. Бабанського, В. Беспалька [56], П. Гальперіна, Н. Щуркової та українських – А. Алексюка, В. Бондаря [82; 83], В. Вонсович, В. Лозової [409], І. Підласого [522], І. Прокопенка [555], А. Фурмана [655] та ін.

Нині технологічний підхід у сфері педагогічної теорії та практики (В. Бондар [82; 83], С. Гончаренко [148], В. Курок [386; 387], С. Пальчевський [501], О. Пєхота [513], О. Пометун [531], Г. Селевко [586], С. Сисоєва [594] та ін.) визначається як орієнтація освітнього процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності й, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям.

Відповідно до технологічного підходу процес підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відбувається з широким

використанням і доцільним поєднанням педагогічних технологій, зокрема інтерактивного, проблемного й позиційного навчання [221].

Визначення методологічних підходів дозволило обґрунтувати провідну ідею концепції підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, яка полягає в тому, що означена підготовка як педагогічна система є сукупністю взаємопов'язаних складників та їх елементів, які утворюють інтеграційну цілісність, спрямовану на формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, має ієрархічну підпорядкованість у структурі, мету, узгоджену із сучасними вимогами до якості підготовки фахівців другого рівня вищої освіти, і спрямованість на результат – позитивну динаміку в рівнях сформованості ГДЗЯОП у ЗДО.

Висновки до другого розділу

1. У розділі представлено аналіз науково-термінологічного апарату дослідження та сутнісно-змістову характеристику його базових понять, які згідно з логікою наукового пошуку об'єднано в три основні групи, а саме: поняття, що утворюють нормативне підґрунтя досліджуваної проблеми; поняття, що розкривають сутнісно-змістову сторону формування у магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; поняття, що представляють результат процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

2. Визначено готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як інтегративну, динамічну, складноструктуровану властивість магістранта, утворену сукупністю спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісно-професійних якостей, знань про мету, завдання, зміст дошкільної освіти, критерії оцінювання якості, умови і засоби її

забезпечення, вміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та організувати її реалізацію.

У структурі готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти виокремлено мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний компоненти.

3. Розроблено концепцію підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, яка полягає у визначенні й обґрунтуванні цілей, завдань, методологічних підходів, принципів, форм, методів, педагогічних умов у структурі педагогічної системи.

Метою концепції є визначення та обґрунтування науково-методологічних засад формування в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Основними концептуальними напрямками формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО визначено: використання потенціалу дисциплін професійної підготовки в процесі формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО; розроблення авторських вибірових дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» й «Імідж закладу дошкільної освіти» та введення їх до навчальних планів підготовки магістрів; широке застосування педагогічних технологій проблемного, позиційного, інтерактивного навчання; практико-орієнтована підготовка магістрантів і науково-дослідна робота.

4. Доведено, що методологічними засадами підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО є взаємопов'язані методологічні підходи – синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний, комплексне врахування яких уможливлуватиме її успішну реалізацію.

Основні положення розділу викладено в наукових публікаціях [221; 230; 250; 261; 262; 263; 265; 266].

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі розроблено й обґрунтовано педагогічну систему і модель підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, висвітлено її властивості; виявлено й обґрунтовано педагогічні умови означеної підготовки; визначено критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

3.1. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Розроблення педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передусім потребує її обґрунтування.

Учений Г. Серіков розглядає педагогічну систему як модель педагогічного процесу, основою якої є сукупність педагогічних об'єктів (учні, педагоги, інформація), що взаємодіють між собою [591, с. 52].

Педагогічний процес – динамічна взаємодія вчителя і учнів, вихователя і вихованців, спрямована на досягнення мети освіти [465, с. 646].

За визначенням В. Ортинського, педагогічний процес у ЗВО – це цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя [496].

Педагогічний процес І. Зайченко тлумачить як розвивальну взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості [272].

Структурними компонентами системи, в якій здійснюється педагогічний процес у ЗВО, за В. Ортинським є: мета і завдання педагогічного процесу, викладачі та студенти, зміст (виховання, навчання, розвиток, професійна підготовка), організаційна структура, педагогічна діяльність і результат [496].

Отже, в дидактиці вищої школи в структурі педагогічного процесу виділяють мету, діяльність педагога, діяльність здобувача освітніх послуг, зміст, методи навчання і виховання, форми організації, види навчальних занять, засоби навчання і виховання, результат. Ці складники тісно між собою взаємопов'язані і забезпечують його цілісність.

Учений І. Зайченко називає і такі більш узагальнені компоненти педагогічного процесу, як цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний, які нібито цементують систему активної взаємодії його учасників – викладачів і студентів у певних конкретних умовах [272]. При цьому *цільовий* компонент містить усю різноманітність мети і завдань педагогічної діяльності: від генеральної мети – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів. *Змістовий* компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання зокрема. *Діяльнісний* компонент передбачає взаємодію викладачів і студентів, їх співробітництво, організацію й управління процесом з орієнтуванням на результат. У науково-педагогічній літературі цей компонент називають ще організаційним або організаційно-управлінським. *Результативний* компонент процесу відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки відповідно до визначеної мети і завдань. Результатом функціонування педагогічного процесу як системи загалом є: знання, навички, вміння і готовність людини до суспільно корисної

діяльності, а також професійні, громадянські, морально-психічні й фізичні якості [272].

Учений виокремлює і певні зв'язки, які існують між компонентами педагогічного процесу: інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні, управління та самоврядування, причинново-наслідкові, генетичні, які виявляють історичні тенденції, традиції в навчанні й вихованні, забезпечують певну наступність і послідовність при плануванні й реалізації нових педагогічних процесів [272].

Педагогічний процес, як зазначають В. Гладуш, Г. Лисенко, характеризується також рівнем організації, управління, продуктивності (ефективності), технологічності, економності, виділення якого сприяє обґрунтуванню критеріїв, які дозволяють не лише якісно, а й кількісно оцінювати досягнуті рівні. Визначальною характеристикою педагогічного процесу є час. Саме він є універсальним критерієм оцінювання ефективності та якості здійснюваного процесу [140, с. 42, 43].

Зважаючи на вищесказане, у структурі педагогічної системи як процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО виділяємо такі компоненти: мета, зміст підготовки, методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу і види навчальних занять, результат, суб'єкти освітнього процесу (викладачі та магістранти).

Услід за І. Зайченком [272], Н. Мойсеюк [465] компоненти педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО зводимо до чотирьох основних: цільового, змістового, діяльнісного та результативного. При цьому цільовий компонент містить цілі й завдання підготовки: від загальної мети – формування ГДЗЯОП у ЗДО в майбутніх магістрів до конкретних завдань виховання мотивації, формування професійних знань, розвитку особистісних якостей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Змістовий компонент відображає зміст, який магістранти мають засвоїти в процесі формування ГДЗЯОП у ЗДО. Він відображає смисл, що вкладається як у загальну мету,

так і в конкретне завдання, реалізоване кожною дисципліною навчального плану, практичним і науковим складником підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта». Діяльнісний компонент передбачає взаємодію суб'єктів освітнього процесу, викладачів і магістрантів. Результативний компонент системи репрезентує динаміку змін у рівнях сформованості складників готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

У педагогічній системі, як зазначають О. Фунтікова, К. Щербакова, виділяють постійні та змінні складові. До постійних належать: мета навчання, діяльність педагога (викладання), діяльність тих, хто навчається (учіння) і результат. До змінних належать: зміст навчального матеріалу, методи навчання, матеріальні засоби і форми організації навчання [653, с. 35].

Кожна педагогічна система має свою специфіку, що визначається її складниками, їх змістовим наповненням, особливостями і функціями, які вони виконують.

Схарактеризуємо виділені компоненти педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Погоджуємося з позицією науковців (І. Зайченко [272], А. Кузьмінський [377], В. Ортинський [496], М. Фіцула [651], О. Фунтікова [653], К. Щербакова [653]), що системотвірним елементом педагогічної системи є мета освітнього процесу. Вона значною мірою залежить від потреб і вимог зовнішнього соціального середовища, яке за своєю суттю теж є системою, і специфіки складників системи (педагогів, студентів, засобів навчання і виховання, матеріальної бази, соціокультурного середовища).

Метою педагогічної системи підготовки визначено формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Вона конкретизується у відповідній групі завдань означеної підготовки

– навчальних, розвивальних і виховних, охоплює основні складники – теоретичний, практичний, науковий та визначає зміст означеної підготовки. З огляду на це *навчальні завдання*, що конкретизують мету та зміст формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО, формулюємо як опанування ними системи знань про: мету й завдання дошкільної освіти, нормативні документи, якими регламентується діяльність ЗДО, критерії оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО, умови і засоби її забезпечення, структуру програми ЗДО із забезпечення якості освітнього процесу в установі, способи організації її реалізації; умінь: здійснювати моніторинг якості освітнього процесу в ЗДО, його результатів за основними критеріями оцінювання, проводити діагностику професійної компетентності членів педагогічного колективу, якості освітнього середовища в ЗДО, самоаналіз освітньої діяльності закладу, застосовуючи методи SWOT-, SMART-, PEST-аналізу, визначати за його результатами місію та візію ЗДО щодо забезпечення вихованців якісною освітою, розробляти план самовдосконалення й реалізовувати його, здійснювати наукове дослідження з актуальних проблем дошкільної освіти.

Серед *виховних завдань* авторської педагогічної системи виокремили виховання установок, ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, що в сукупності визначають спрямованість магістрантів на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. При цьому ціннісною має бути орієнтація на дошкільника як найвищу цінність суспільства, центральну постать освітнього процесу в ЗДО, з індивідуальними особливостями, можливостями і потребами. Серед низки мотивів провідним є бажання старанно і систематично оволодівати складниками ГДЗЯОП у ЗДО відповідно до власних можливостей. Засадовою потребою має стати потреба в постійному професійному самовдосконаленні, забезпеченні якості освітнього процесу в закладі, який очолюватиме майбутній магістр.

Розвивальними завданнями реалізації означеної системи визначили розвиток особистісних (наполегливість, урівноваженість, доброзичливість,

комунікативність, тактовність, толерантність, дисциплінованість, цілеспрямованість, креативність, гуманність) і професійних (любов до професії, відповідальність, вимогливість, оперативність, відкритість до інновацій, повага до колег, об'єктивність, здатність визнавати свої помилки, самокритичність, впливовість, антиципаційність) якостей майбутніх магістрів.

Зміст підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відображає навчальний план, що репрезентує теоретичне навчання (сукупність дисциплін нормативного і вибіркового циклів), практику і виконання наукового дослідження.

У процесі означеної підготовки використовуватимемо можливості всіх фахових дисциплін навчального плану й педагогічної практики на базі ЗДО та відділів освіти, а також збагатимо його зміст авторськими інтегрованими дисциплінами «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» та «Імідж закладу дошкільної освіти».

На зміст підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО зорієнтовані *методи і засоби навчання*.

Варто зазначити, що метод – це спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя; прийом або система прийомів, що застосовуються в якій-небудь галузі діяльності [105, с. 664]. Свідомі, систематичні й послідовні дії що ведуть до досягнення якої-небудь мети; чітко окреслений спосіб дій, що провадяться з науковою метою [638, с. 236].

В освітньому процесі закладу вищої освіти застосовуються методи навчання і методи виховання.

Методи навчання (гр. *methodos* – шлях пізнання, спосіб знаходження істини) – це впорядковані способи взаємопов'язаної, цілеспрямованої діяльності педагога й студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Вони реалізуються через систему прийомів і засобів навчальної діяльності [140, с. 88].

У дидактиці узвичаєні такі класифікації методів навчання:

- за джерелами передавання й характером сприйняття інформації: словесні, наочні та практичні (Е. Галант, С. Петровський);
- за основними дидактичними завданнями, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання: методи оволодіння знаннями, формування вмінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов);
- за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі (І. Лернер, М. Скаткін);
- на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань: індуктивний, дедуктивний, традиційний, аналітичний, синтетичний, порівняння, узагальнення, конкретизації і виділення головного [140, с. 88–89].

Академік М. Махмутов обстоює ідею номенклатури бінарних методів навчання, згідно з якою розрізняють такі методи викладання: інформаційно-повідомлювальний, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний. Також виокремлені методи учіння: виконавський, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий [377].

Найбільш прийнятною і зрозумілою, на думку А. Кузьмінського, є традиційна класифікація методів навчання, яка, з одного боку, базується на зовнішніх і внутрішніх чинниках процесу пізнання об'єктивної реальності, а з іншого – має у своїй основі логічно вмотивовані підходи: за джерелами отримання знань, особливостями логіко-мисленнєвої діяльності, рівнем розумової активності [377].

У процесі реалізації системи підготовки використовуватимемо в комплексі всі групи методів навчання зазначені вище. При цьому пріоритет надаватимемо методам пояснювально-інформативному, пояснювально-ілюстративному, проблемного викладу, частково-пошуковому, самонавчанню, демонстрації.

Вагомим компонентом, за допомогою якого реалізується зміст педагогічної системи підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО, є *форми організації освітнього процесу в ЗВО*.

У Законі України «Про вищу освіту» [540] задекларовано такі форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти: 1) навчальні заняття; 2) самостійна робота; 3) практична підготовка; 4) контрольні заходи.

Основними *видами навчальних занять* у закладах вищої освіти у цьому документі визначено: лекцію, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультацію.

Означені види навчальних занять мають свої особливості, урахування яких, дає змогу оптимізувати процес навчання.

Провідним видом навчальних занять у ЗВО є *лекція*. Вона забезпечує системне подання наукових знань у викладенні науково-педагогічних працівників. До лекції висувається низка вимог, які стосуються її змісту і методики проведення, а саме: науковість, професійна спрямованість, урахування внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, логічність побудови, послідовність викладу, доступність і зорієнтованість на конкретну аудиторію.

Для здійснення навчального процесу в дидактиці вищої школи виокремлюють такі види академічних лекцій: вступна, інформаційна, оглядова, настановна, підсумкова.

Варто зазначити, що часто до видів лекцій відносять *проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію, лекцію із запланованими помилками, бінарну лекцію (лекцію вдвох), лекцію-пресконференцію* тощо. Однак, на думку В. Ортинського [496], це не зовсім правильно, оскільки йдеться не про вид лекції, а метод її викладання: *проблемна лекція – на основі проблемного методу; бінарна (лекція вдвох) – методу діалогу; лекція-візуалізація – методу наочності; лекція із запланованими помилками – методу пошуку помилок; лекція-пресконференція – методу запитань-відповідей.*

У процесі викладання дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» використовуватимемо вступну та інформаційну лекції, що будуватимуться на застосуванні проблемного методу, методу діалогу, використанні наочності (презентації й відеоролики), методу пошуку помилок.

Одним із найпоширеніших видів занять у закладі вищої освіти є практичне.

Практичне (грец. *prakticos* – діяльний) заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань [651, с. 133].

Практичні заняття з дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» проводитимемо із застосуванням методів інтерактивного й позиційного навчання.

Вагомим складником опанування знань, їх поглиблення, уточнення, систематизації, усвідомлення та трансформації на рівень практичних умінь і навичок є *самостійна робота* студентів, магістрантів.

Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [651, с. 148].

Самостійна робота студентів – це особлива форма організації навчальної діяльності, спрямована на пошук необхідної інформації, осмислене й творче сприйняття її з метою оволодіння професійною компетентністю.

Зміст самостійної роботи над конкретною дисципліною визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Матеріал дисципліни, що виноситься на самостійне опрацювання, перевіряється під час підсумкового контролю.

У своєму посібнику Т. Туркот самостійну роботу майбутніх фахівців пропонує класифікувати за низкою критеріїв, а саме:

1. За характером керівництва і способом здійснення контролю за якістю знань із боку викладача (з урахуванням місця, часу проведення), можна виділити:

а) аудиторну – позааудиторну (3–4 години на день, у т. ч. й у вихідні);

б) колективну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем.

2. За рівнем обов'язковості:

а) обов'язкову, визначену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практик; підготовка і захист дипломних та курсових робіт тощо);

б) рекомендовану (участь у роботі наукових гуртків, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт тощо);

в) зніційовану (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання тощо).

3. За рівнем прояву творчості:

а) репродуктивну, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових завдань, заповнення таблиць, моделювання схем, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивну, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо;

в) евристичну, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань;

г) дослідницьку, орієнтовану на проведення наукових досліджень (експериментування, проєктування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.) [506 с. 123].

Послугуючись класифікацією самостійної роботи майбутніх фахівців, запропоновану Т. Туркот, під час вивчення авторських дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» використовуватимемо такі її види: позааудиторну, рекомендовану, реконструктивну, евристичну. Акценти зміщуватимемо на розвиток педагогічної творчості магістрантів, самостійності, здатності інтегрувати знання з усіх фахових дисциплін навчального плану під час розв'язання завдань, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, в умовах квазідіяльності.

Одним із напрямів самостійної роботи магістрантів є *науково-дослідна діяльність*. Вона є вагомим компонентом у тріаді (теорія – практика – наука) фахової підготовки майбутніх магістрів.

Як зазначає М. Фіцула, науково-дослідна робота студентів охоплює два взаємопов'язані аспекти: 1) навчання студентів елементів дослідної діяльності; організації та методики наукової творчості; 2) наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорсько-викладацького складу [651, с. 159].

Учена Л. Лохвицька виокремлює такі завдання науково-дослідної роботи студентів: 1) формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; 2) розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; 3) прищеплення навичок самостійності науково-дослідної роботи; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй

практичній роботі; 4) вироблення потреби в постійному оновленні й удосконаленні своїх знань; 5) розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця [412, с. 3–4].

Науково-дослідну роботу майбутніх магістрів як складник педагогічної системи підготовки до ЗЯОП у ЗДО організуватимемо, залучаючи їх до роботи в наукових гуртках. Напрями їхніх наукових пошуків зорінтуємо на дослідження проблеми забезпечення якості освітніх послуг в ЗДО, зокрема, таких її аспектів: умови якісної організації освітнього процесу в ЗДО, підвищення професійної компетентності вихователів, ефективне формування життєвої компетентності дошкільнят; засоби вдосконалення управлінської культури директора ЗДО; створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти. Спонукатимемо майбутніх фахівців репрезентувати результати наукових розвідок у студентських наукових публікаціях, на конференціях (міжнародні, всеукраїнські, регіональні, університетські щорічні звітні науково-практичні), конкурсах студентських наукових робіт, Всеукраїнській олімпіаді зі спеціальності «Дошкільна освіта».

Вагомим складником, через який реалізується зміст фахової підготовки у ЗВО є *практична підготовка*. У Законі України «Про вищу освіту» [540] зазначено: «*Практична підготовка осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними вищими навчальними закладами договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку*».

Програму педагогічної практики магістрантів плануємо збагатити завданнями, спрямованими на формування сукупності фахових компетентностей і програмних результатів навчання, які є елементами ГДЗЯОП у ЗДО майбутніх магістрів, зокрема здатності оцінювати якість освітнього процесу в ЗДО, проводити діагностику рівнів сформованості компетентності вихователів, оцінювати якість предметно-розвивального

середовища ЗДО, розробляти рекомендації директору ЗДО щодо покращення якості освітнього процесу в установі.

Важливою складовою освітнього процесу в закладі вищої освіти є *контроль за навчально-пізнавальною діяльністю* студентів, магістрантів. Без нього неможливо правильно й чітко організувати навчальний процес, забезпечити його ефективність. Перевірка й оцінювання знань здобувачів освітніх послуг сприяють активізації їхньої пізнавальної діяльності, ґрунтовному засвоєнню знань, формуванню професійних умінь і навичок, свідомому оволодінню фахом.

Контроль як дидактичний засіб управління навчанням спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти [651, с. 213–214].

Здійснення контролю викладачем О. Фунтікова, К. Щербакова розглядають як процес отримання інформації педагогом про позитивні або негативні зміни в знаннях та вміннях студентів під час опанування ними педагогічних дисциплін [653, с. 129].

Метою контролю є визначення якості засвоєння студентами навчального матеріалу, ступеня відповідності вмінь і навичок цілям і завданням навчального предмета.

М. Фіцула виділяє такі складники контролю за навчальною діяльністю студентів: перевірка (виявлення рівня знань, умінь і навичок); оцінювання (вимірювання рівня знань, умінь і навичок); облік (фіксація результатів у вигляді оцінок у журналі, заліковій книжці, екзаменаційній відомості) [651, с. 213–214].

Ефективність контролю знань магістрантів забезпечується усвідомленням викладачами функцій, які він виконує. У дидактиці вищої школи виокремлюють різну кількість функцій. О. Фунтікова, К. Щербакова об'єднують усі функції контролю у дві групи: *теоретико-педагогічні* (освітня, навчальна, виховна, розвивальна, оцінювальна, здійснення

зворотного зв'язку між магістрантом і викладачем); *технологічно-педагогічні* (діагностично-коригувальна, стимулювально-мотиваційна, прогностично-методична, управлінська, організаційна, самооцінювання) [653, с. 132–135].

Об'єктом контролю знань магістрантів із дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» є базові поняття й зміст таких тем: «Якість освіти в закладі дошкільної освіти як актуальна проблема педагогічної науки і практики», «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Середовище закладу дошкільної освіти як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу», «Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Характеристика складників зовнішньої системи забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти», «Якість управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти».

Об'єктом контролю знань магістрантів із дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» є базові поняття й зміст таких тем: «Імідж закладу дошкільної освіти як проблема педагогічної іміджології», «Імідж вихователя і колективу закладу дошкільної освіти», «Імідж директора закладу дошкільної освіти», «Середовищний (візуальний) імідж закладу дошкільної освіти», «Якість освітніх послуг як складник іміджу закладу дошкільної освіти», «Створення іміджу закладу дошкільної освіти».

У педагогічному процесі закладів вищої освіти застосовують такі види контролю: міжсесійний (попередня, поточна і тематична перевірка) і сесійний.

Під час вивчення означених дисциплін застосовуватимемо міжсесійний контроль (усне опитування у формі технологій «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Струмочок думок», «Термінологічний двобій», спостереження за магістрантами під час участі в іграх-симуляціях, у процесі практичних

занять, перевірка письмових творчих робіт, їх захист), підсумковий контроль у формі заліку – виконання тестових завдань.

Успішність підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, ефективність застосування в ньому форм і методів навчання великою мірою залежать від вдалого добору і використання *засобів навчання*.

Учений М. Фіцула визначає засіб навчання як сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу [651, с. 111]. Погоджуємося з його позицією стосовно того, що серед розмаїття засобів навчання (підручники, посібники, ТЗН, дидактичні матеріали) найважливішим є слово викладача.

Дещо вужче тлумачать засоби навчання В. Гладуш, Г. Лисенко, а саме як різноманітне навчальне обладнання, що використовується у системі пізнавальної діяльності (книги, письмове приладдя, лабораторне обладнання, технічні засоби та інше) [140, с. 88].

Серед засобів навчання перевагу надаватимемо презентаціям до лекцій, електронному варіанту лекцій, статтям у фахових виданнях, науковим і методичним публікаціям в інтернеті, методичним вказівкам до виконання самостійних робіт, тестовим контрольним завданням.

Суб'єктами педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО є викладачі й магістранти. Зв'язок між викладачами і магістрантами вслід за О. Фунтіковою і К. Щербаковою [653, с. 36] розглядаємо як організовану взаємодію, спрямовану на засвоєння змісту дисциплін навчального плану, формування професійних умінь і навичок, набуття рис, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Означена взаємодія ґрунтується на суб'єкт–суб'єктних відносинах, які передбачають з боку викладачів – урахування потреб, можливостей, індивідуальних особливостей магістрантів, активне залучення до створення індивідуальної освітньої траєкторії навчання, з боку магістрантів – повагу до викладачів, розуміння їхніх вимог, готовність до

активної й усвідомленої участі в процесі оволодіння дисциплінами в ролі суб'єкта. Система підготовки відповідає на запитання: що, як, чому, навіщо?... можуть робити викладач і магістрант, щоб останній набув усіх необхідних рис, що уможливають забезпечення ним якості освітнього процесу в ЗДО.

Ураховуючи структуру й сутність системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, педагогічну діяльність викладача можемо представити сукупністю таких складників: проєктно-цільового (уміння визначати мету підготовки майбутніх магістрів до ЗЯОП у ЗДО в розрізі дисципліни, яку викладає), діагностичного (дані про можливості дисципліни, яку викладає педагог, щодо формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО), організаційно-методичного (уміння мобілізувати магістрантів на досягнення мети вивчення дисципліни), змістового (знання своєї дисципліни, уміння залучати магістрантів до активного й усвідомленого опанування її змісту), комунікативного (уміння взаємодіяти з магістрантами у процесі вивчення дисципліни та іншими викладачами задля інтеграції змісту навчальних дисциплін), стимуляційно-регуляторного (оперативне регулювання і коректування досягнень магістрантів у процесі вивчення навчальної дисципліни), контрольного (уміння оцінювати результати вивчення магістрантами навчальної дисципліни).

Результат діяльності залежить від оволодіння викладачем відповідними вміннями.

Ефективність процесу підготовки магістрантів великою мірою залежить від усвідомлення викладачем особливостей навчання в магістратурі, а саме: 1) спрямованості навчання на науку та її розвиток. Магістранти повинні оволодіти науковими знаннями і водночас методами самої науки задля проведення самостійних досліджень з актуальних проблем дошкільної освіти; 2) викладач виступає передовсім ученим, тобто є активним дослідником, має коло власних наукових інтересів і активно

залучає магістрантів до здійснення наукових пошуків; 3) у магістратурі чільне місце відведено самостійній роботі майбутніх магістрів. При цьому навчальна робота має органічно поєднуватися з науково-дослідницькою; 4) наскрізна професійна спрямованість усього навчального процесу у вищій школі забезпечує розвиток у магістрантів професійних якостей; 5) єдність та оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки магістрантів [653, с. 38–39].

Педагогічна діяльність викладача, на наше переконання, має спиратися на особливості цієї діяльності, які визначаються специфікою навчання в магістратурі.

Із метою розуміння функціонування педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО необхідно розглянути її властивості. При цьому важливу роль відіграють наукові розвідки системного підходу в педагогіці вищої школи, відображені в працях Т. Алесинської [14], В. Афанасьєва [31; 32], Ю. Бабанського [35], В. Беспалька [55], Ю. Галагузової [131], Б. Гершунського [134], І. Зязюна [284], М. Кагана [295], Ю. Конаржевського [332], В. Кременя [358], Н. Кузьміної [372], І. Підласого [522], В. Садовського [580], О. Семенов [587], Г. Серікова [591] та ін.

Так, Т. Алесинська виокремлює чотири властивості, якими повинен володіти об'єкт, щоб його можна було вважати системою, а саме:

1. Цілісність і подільність. Системою є цілісна сукупність елементів, що взаємодіють один з одним, проте в цілях аналізу система може бути умовно поділена на окремі елементи.

2. Інтегративні якості (емерджентність) – якості, притаманні системі в цілому, проте не властиві жодному окремо взятому її елементу.

3. Зв'язки – це те, що поєднує об'єкти й властивості в системному процесі в ціле. Між елементами системи існують зв'язки, які визначають інтегративні якості системи. Зв'язки між елементами системи повинні бути міцнішими, аніж зв'язки окремих елементів із зовнішнім середовищем.

4. Організація – це внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії елементів системи, певна структура зв'язків між її елементами.

Авторка характеризує також і такі основні принципи функціонування системи:

1. Цілісність – принципова неможливість зведення властивостей системи до сукупності властивостей її елементів; залежність кожного від його місця, функцій тощо всередині цілого.

2. Структурованість – можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин системи; обумовленість поведінки системи не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки властивостями її структури.

3. Взаємозалежність структури й середовища – система формує і виявляє свої властивості в процесі взаємодії із середовищем, виступаючи при цьому провідним активним елементом взаємодії.

4. Ієрархічність – кожний елемент системи, у свою чергу, може розглядатися як система, а досліджувана на даний час система є одним з елементів більш широкої, глобальної системи.

5. Множинність опису кожної системи, оскільки через принципову складність кожної системи її пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише окремий аспект системи [14].

Різновидом соціальних систем Н. Кузьміна вважає педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання [372, с. 92–93].

Педагогічній системі підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти притаманні такі властивості: цілісність і подільність, неадитивність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, інтегративність, еквіпотенційність, функціональність, синергізм, інформаційність, взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, динамічність.

Схарактеризуємо вищеназвані властивості системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Якщо виходити з головного постулату теорії систем про первинність цілого, то *цілісність* системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти полягає в тому, що вона є цілісною сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що її утворюють. Так, мета є системоутвірним складником, оскільки саме вона визначає сутність і характер зв'язків та взаємозалежностей усіх інших компонентів системи, зміст підпорядковується меті, а методи і засоби навчання зорієнтовані на сутність змісту. Їх доцільний добір залежить від суб'єктів освітнього процесу – магістрантів і викладачів. Своєрідним індикатором ефективного функціонування системи і досягнення мети фахової підготовки є результат. Таким чином, усі компоненти системи утворюють єдине ціле, в якому зміна одного складника спричиняє зміну інших. Так, зміна мети, за принципом ланцюгової реакції, зумовлює інше змістове наповнення процесу підготовки магістрів, добір форм, методів і засобів навчання. А це водночас впливає на результат підготовки. Подільність системи виявляється в можливості виділити за потреби її компоненти.

Неадитивність (емерджентність). Відношення *неадитивності* – це принципова незвідність властивостей системи до суми властивостей її складників. Функціонування неадитивної системи є підсумковим результатом активності та взаємодії не тільки всіх підсистем, елементів різних рівнів, а й наслідків минулого цієї системи, тенденцій розвитку, впливу інших систем. Неадитивні (емерджентні) відношення властиві для розвитку складних відкритих систем, до яких належить і система професійної підготовки.

Згідно з нею властивості системи хоча і залежать від властивостей її елементів, але не визначаються ними повністю. Тому педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в

ЗДО характеризується комплексним функціонуванням цільового, змістового, діяльнісного і результативного компонентів. Їх ізольоване й самостійне функціонування неможливе, оскільки вони не є самодостатніми і їх змістове наповнення може бути реалізоване лише в сукупності взаємозв'язків, визначених системою й підпорядкованістю меті. На означену систему підготовки як неадитивну має вплив загальна система фахової підготовки. Окрім того, неадитивність свідчить про врахування тенденцій розвитку системи підготовки майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Отже, завдяки цій властивості система не зводиться до простої сукупності компонентів, тому виокремлюючи їх і досліджуючи кожен окремо, неможливо пізнати всі властивості системи в цілому. Щоб це зробити, необхідно враховувати вплив більшої системи і перспективи її розвитку.

Цілеспрямованість педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів підтверджується чітко визначеною метою – формування в них готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Визначена мета конкретизується в низці завдань, а саме: збагачення змісту дисциплін фахової підготовки нормативного й варіативного циклів навчального плану, що забезпечують формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; розроблення й упровадження навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти», спрямованих на формування компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; упровадження педагогічних технологій, форм, засобів навчання майбутніх магістрів, що вможливають формування в них готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; виявлення педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню означеної готовності в майбутніх магістрів.

Наступна властивість системи – це її *структурність*. Педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти чітко структурована, що дозволяє простежити внутрішні сталі та істотні зв'язки між складниками. Так, зв'язки підпорядкування простежуються між цільовим і змістовим компонентами, оскільки мета диктує необхідність коректування освітньо-професійних програм підготовки магістрів, зокрема компетентностей, які визначають їх готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Окрім того, відповідно до мети виникає необхідність введення до навчальних планів певних навчальних дисциплін, наповнення змісту фахових дисциплін темами, що спрямовані на формування в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, збагачення програми практики завданнями, виконання яких комплексно формує складники означеної готовності. Структурність системи підготовки майбутніх фахівців дозволяє виокремлювати й аналізувати кожен її компонент і елемент.

Ієрархічність. Згідно із цією властивістю кожний компонент педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти можна розглядати як систему, а досліджувану систему – як один із компонентів ширшої, глобальнішої системи, наприклад, фахової підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Окрім того, в системі означеної підготовки простежується різнорівнева підпорядкованість компонентів. Так, цільовому підпорядковуються всі компоненти системи: змістовий, діяльнісний, результативний, змістовому – діяльнісний. Результативний компонент засвідчує якість реалізації змісту та функціонування діяльнісного компонента системи.

Інтегративність педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО дозволяє сприймати, характеризувати, коректувати й реалізовувати її як об'єднання

взаємопов'язаних і залежних складників. Ізольований аналіз котрогось із них не дасть повного уявлення про означену систему в цілому, оскільки їй притаманні характеристики, не властиві жодному елементу зокрема. Це свідчить про те, що, хоча властивості системи й залежать від властивостей елементів, вони не визначаються ними повністю. Наприклад, застосування різних педагогічних технологій (діяльнісний компонент) вимагає чіткого підпорядкування меті й змісту дисциплін (змістовий компонент), у процесі вивчення яких вони використовуються.

Отже, педагогічна система підготовки майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО не зводиться до простої сукупності елементів і, якщо розчленовувати її на окремі частини, неможливо пізнати всі властивості системи.

Еквіпотенційність дозволяє, з одного боку, розглядати педагогічну систему підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як підсистему системи вищого рівня, а саме професійної підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта, а з іншого – як повноцінну систему зі своїм набором взаємопов'язаних компонентів – цільового, змістового, діяльнісного, результативного.

Функціональність. Функція системи задається ззовні й показує, яку роль ця система виконує стосовно більш загальної системи, в яку вона інтегрована як складник, поряд з іншими системами, які є стосовно неї зовнішнім середовищем. Будь-яка зміна функції, зумовлена середовищем, викликає зміну механізму функціонування системи, а це спричиняє зміну структури системи і зв'язків. Система існує доти, доки вона функціонує.

Дослідниця Л. Задорожна-Княгницька виділяє такі функції системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти: гносеологічну, дескриптивну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну [269, с. 197].

Вважаємо, що педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО виражається в сукупності оптимально поєднаних внутрішніх і зовнішніх функцій. Основними

зовнішніми функціями означеної системи, на наш погляд, є: слугувати органічним доповненням до загальної системи підготовки магістрів для дошкільної галузі, підвищувати її якість; реагувати на зміни в загальній системі коректуванням змісту своїх компонентів. Внутрішніми функціями системи є функції, які виконує кожен її компонент. Наприклад, функцію системотвірного складника виконує цільовий компонент, підґрунтя системи – змістовий, інтегративного складника – діяльнісний, а індикатора ефективності системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – результативний.

Синергізм (взаємодія). У складних системах, до яких належить і система фахової підготовки магістрів, спостерігається узгоджена поведінка підсистем (педагогічна система підготовки майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти), у результаті чого зростає рівень її впорядкованості, тобто самоорганізації. Результатом самоорганізації стає взаємодія між компонентами системи. Синергізм характеризує сумарний ефект функціонування компонентів педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (цільового, змістового, діяльнісного, результативного), який набагато більший, аніж ефект окремого складника.

Інформаційність. Педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти характеризується інформаційною взаємодією компонентів для реалізації своїх функціональних властивостей. Так, зміст підготовки є орієнтиром для визначення її етапів, добору педагогічних технологій, форм і засобів навчання.

Взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість. Взаємозалежність між педагогічною системою підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та зовнішнім середовищем виявляється в її реакції на це

середовище, зокрема на запити держави і цільової аудиторії щодо підготовки фахівців дошкільної галузі. Водночас рівень підготовленості фахівців коректує вимоги цільової аудиторії до професійної підготовленості здобувачів другого рівня вищої освіти. Відкритість означеної системи полягає в її сприйнятливості й реагуванні на вимоги до компетентностей фахівців, їх готовності до виконання професійних обов'язків і забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти зокрема. Отже, педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти розвивається під впливом зовнішнього середовища, але при цьому прагне зберегти якісну визначеність та властивості, що забезпечують високу стійкість, самостійність та адаптивність її функціонування.

Стійкість і рівновага. Педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти здатна зберігати свій стан рівноваги якомога довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів). Означена система може утримувати параметри в заданих межах і повертатися до стану рівноваги після виведення її із цього стану внаслідок дії зовнішніх впливів. Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти серед низки компетентностей магістрів на перший план висуне інформаційно-комунікаційну компетентність. Це, у свою чергу, буде вимагати збагачення змісту навчальних дисциплін відповідними темами, а програм практик – відповідними завданнями. Проте ці зміни зовнішнього середовища не приведуть до кардинальної зміни системи і дозволять їй після необхідних коректив повернутися до стану рівноваги.

Надійність – це така властивість педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, яка характеризує безперебійне її функціонування у випадку виходу з ладу одного з компонентів, за умови його заміни подібним, схожим за змістом. Наприклад, у змістовому компоненті системи змінився набір педагогічних

технологій, форм і засобів навчання. Ця заміна не зможе вивести систему з ладу й спричинити необхідність зміни мети і змісту означеної підготовки магістрів в цілому.

Динамічність забезпечує тривалість існування системи. Педагогічна система підготовки майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, коректування. Розвиток системи – це природний процес, оскільки він зумовлений змінами зовнішньої системи, тобто соціуму, який теж розвивається і висуває нові вимоги до моделей освіти, якості освіти в цілому й дошкільної зокрема, до фахівців, які її забезпечують.

Реалізація педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО містить такі етапи: діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний.

Метою діагностичного етапу є виявлення за допомогою діагностичного інструментарію рівнів сформованості в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Мотиваційно-цільовий етап орієнтований на формування складників педагогічної спрямованості майбутніх магістрів на забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб. Гностичний етап передбачає формування системи знань про зміст нормативних документів, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; компоненти зовнішньої й внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти; критерії оцінювання якості дошкільної освіти в ЗДО, умови й засоби її забезпечення; компоненти готовності майбутнього фахівця до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та засоби їх формування й удосконалення. Фахово-діяльнісний етап спрямований на трансформацію отриманих магістрантами на попередньому етапі знань на рівень практичних умінь і навичок, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної

освіти в умовах квазідіяльності та під час навчально-управлінської практики в дошкільних закладах і відділах освіти. Рефлексивний етап передбачає оцінювання магістрантами власного рівня готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти до і після проведеного експерименту й коректування програми самовдосконалення за результатами самодіагностики.

Отже, розроблена нами педагогічна система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є складником загальної системи професійної підготовки фахівців другого рівня вищої освіти. Виокремлені й схарактеризовані властивості означеної системи дозволяють розглядати її як складноструктурований динамічний педагогічний процес, що містить мету, зміст підготовки, методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу і види навчальних занять, результат та суб'єктів освітнього процесу. Сутність компонентів означеної системи віддзеркалює специфічність процесу підготовки майбутніх фахівців до в ЗДО. Реалізація означеної системи відбувається протягом п'яти етапів. Відображенням, образом, зразком педагогічної системи є модель формування у магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

3.2. Модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Готовність фахівця до професійної діяльності як результат підготовки формується в освітньому процесі закладів вищої освіти. Ефективність реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти значною мірою узалежнена від правильно спроектованої моделі, яка віддзеркалює її структуру, змістове наповнення, характер взаємозв'язків між компонентами та процес реалізації.

Теоретичне обґрунтування концепції й педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти на основі характеристик її компонентів і властивостей дозволяє розробити модель означеної системи, структуровану цільовим, суб'єкт–суб'єктним, методологічним, організаційним, структурно-змістовим, процесуально-технологічним, результативно-оцінним блоками.

Конструювання моделі педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу потребує звернення до наукових пошуків, де висвітлено використання моделювання в педагогічних дослідженнях. Сутність понять «модель», «модель формування готовності магістрів», «модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» нами розкрито в п. 2.1 дисертації.

Дослідження проблеми моделювання вчені здійснюють в різних аспектах:

– визначення сутності поняття «модель» і використання моделювання в педагогічних дослідженнях (М. Алексєєв [12], Т. Гуменюк [155], Є. Лодатко [406; 407; 408], П. Лузан [418; 419], С. Мельник [446], В. Михєєв [464], Д. Новиков [484], А. Чхартишвілі [484] та ін.);

– методологічні засади моделювання як особливого виду педагогічної діяльності (В. Буданов [98], О. Дахін [164; 165], В. Кремень [357], В. Кушнір [391] та ін.);

– моделювання як метод наукового пізнання (Б. Глинський [141], Б. Грязнов [141], Б. Динін [141], К. Морозов [468], Г. Рогачов [468], В. Штофф [691] та ін.);

– логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної діяльності магістрів (Р. Андрійчук [17], А. Левківський [17], О. Ткаченко [17] та ін.);

– теоретичні та методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти, формування компетентності, професійної

культури чи готовності фахівців (Л. Задорожна-Княгницька [269], Г. Єльнікова [632], Л. Кайдалова [575], І. Михайлюк [461], І. Сабатовська [575], Ю. Смолянко [609] та ін.).

З огляду на багатозначність поняття «модель» у науці не існує єдиної класифікації її видів. Так, узагальнивши різні підходи до визначення видів моделей, В. Штофф запропонував таку їх класифікацію: мисленнєві: образні, знакові (символічні), змішані (образно-знакові), до яких належать гіпотетичні моделі – аналоги, інтегровані знакові системи, схеми, графіки, структурні формули, мапи тощо; матеріальні: просторовоподібні у вигляді макетів, муляжів, моделей у динаміці, аналогових моделей, цифрових машин, функціонально-кібернетичних пристроїв [691, с. 120].

Головними функціями моделі є такі: спрощення отримання інформації про властивості об'єкта; передавання інформації та знань; управління та оптимізація об'єктів і процесів; прогнозування; діагностика [575, с. 24].

Моделі можуть бути статистичними й динамічними, грубими і точними, безперервними і дискретними, дослідницькими й демонстраційними, навчальними, прогностичними, натурними, аналітичними, аналоговими, символічними тощо. Їх об'єднує головне призначення – замінити в процесі отримання інформації сам об'єкт [575, с. 30].

Найважливіша вимога до будь-якої моделі – її подібність із предметом, що моделюється, та наявність таких властивостей: модель – це збільшена (наприклад, модель клітини) або зменшена (глобус) копія об'єкта; модель може сповільнити досліджувані процеси, що відзначаються високою швидкістю перебігу, або прискорити повільний перебіг; модель спрощує реальний процес, що дає можливість зосередити увагу на сутності процесу [575, с. 30].

Загальні риси моделі: 1) переорієнтація процесу наукового дослідження з об'єкта, що цікавить, на деякий проміжний об'єкт – модель; 2) наявність незалежної від суб'єкта дослідження певної відповідності між моделлю та

об'єктом, що моделюється, що в загальному вигляді виражається їх структурно-функціональною спільністю; 3) наявність деякої спільності між моделлю та об'єктом, що моделюється (об'єктивний бік моделювання), водночас міра та форма цієї спільності задаються тією практичною потребою, задоволення якої здійснює ця операція моделювання (практичний, суб'єктивний бік моделювання) [575, с. 30–31].

Моделювання є одним із найпоширеніших методів сучасного наукового дослідження, оскільки модель часто дозволяє з достатньою точністю й повнотою вивчити об'єкт, що моделюється, значно швидше і дешевше, ніж за умови безпосереднього дослідження самого об'єкта.

Моделювання – дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, процесів або явищ з метою отримання пояснень цих явищ, а також для передбачення явищ, які цікавлять дослідника [575, с. 23].

Моделювання – це створення, застосування, використання моделі.

Моделювання передбачає теоретичне й емпіричне дослідження об'єкта шляхом створення допоміжної системи, що заміщує об'єкт і відображає його властивості.

Моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі оброблення існуючої інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги, в цілому або його характерних складників, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [632, с. 19]. Моделювання враховує сутність явища, яке моделюється, а також поставлену мету, яка визначає засоби впливу на результат.

Абсолютна більшість учених вважає моделювання головним ефективним засобом та основою пізнання будь-яких явищ, процесів, об'єктів, що мають ознаки системного характеру. Із цих позицій стає зрозумілим, що будь-яке моделювання неможливе без застосування системного підходу, його теоретичних засад та технологій або принаймні наявності в людини, яка

моделює, природно-інтуїтивного сприйняття та відображення гармонії й симетрії, які спостерігаються в навколишньому середовищі та сфері безпосередньої діяльності особистості [632, с. 13].

Для нашого дослідження і розроблення моделі важливою є така характеристика моделювання: воно дозволяє інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті гіпотези та концептуальні положення, а також функції, які виконує модель – навчальні, прикладні, пізнавальні [632, с. 14].

Учений В. Михеєв виокремлює декілька аспектів застосування моделювання в педагогіці, а саме: гносеологічний, в якому модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки й відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення; психологічний, що дозволяє вести опис різних аспектів навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [464].

Процес моделювання проходить декілька *етапів*:

1. Вхідження в проблему побудови моделі. Визначаються функції об'єкта, який аналізується (моделюється), його місце і роль у системі освіти.

2. Побудова системи наскрізних компонентів структури об'єкта, що вивчається, яка має максимальну функціональну повноту. Формулюються критерії, проводяться контрольні заходи з перевірки повноти даних структурних компонентів.

3. Із виділених раніше наскрізних компонентів знаходиться мінімально допустимий набір базових (статистичних) складників, які мають функціональну повноту. Встановлення різних взаємозв'язків компонентів системи (логічних, функціональних, семантичних, технологічних тощо).

4. Розроблення моделі динаміки об'єкта вивчення:

– на основі теоретичного та емпіричного вивчення об'єкта встановлюються відомі стосовно об'єкта дані (історичні, статистичні,

емпіричні тощо), потім формулюються проблеми, які визначають завдання і, відповідно, конкретний предмет моделювання;

- визначаються закономірності функціонування системи, яка містить необхідні оптимальні параметри, що описували її поведінку і параметри управління; деякі з цих параметрів можуть набути невизначених значень;

- визначаються закономірності динаміки вимірювання, самоорганізації або розвитку системи в умовах її функціонування;

- встановлюється причиново-наслідковий зв'язок між поведінкою системи і характером керуючого;

- описуються й аналізуються умови невизначеності функціонування об'єкта, що моделюється.

Дослідниця С. Мельник виділила такі етапи педагогічного моделювання: постановка мети вирішення педагогічної проблеми за допомогою моделі; визначення основних компонентів педагогічної системи, що становлять її сутність; виявлення об'єктивних взаємозв'язків між компонентами системи; переклад компонентів системи абстрактною мовою (символіку); вибір способів зображення моделі і її побудова [446, с. 26].

Проте Є. Лодатко зазначає, що моделювання в педагогіці, порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів вимірювання розвитку особистості в процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо [407].

Від того, наскільки вдало будуть дібрані ознаки для моделювання, залежать: інформативність побудованої моделі, зручність користування нею, її несуперечність іншим педагогічним об'єктам системи, механізми управління перебігом навчального процесу через вплив на окремі її компоненти. «Яка б не була система, не існує моделі, що відбивала б повний і кінцевий набір відомостей про функціонування цієї системи» [575, с. 27].

У процесі аналізу психологічних підходів до визначення структури діяльності Р. Андрійчук [17], А. Левківський [17], О. Ткаченко [17] наголошують на принципах, що мають сприяти розробленню сучасних моделей діяльності випускників магістратури з погляду схематично визначеної раціональності, а саме:

1. Принцип схоластичності (ймовірності) розподілу функцій між виконавцями (робота в колективі).

2. Принцип інтеріоризації-екстеріоризації. Констатується постійна зміна внутрішнього й зовнішнього планів діяльності.

3. Принцип неповної орієнтовної основи діяльності. Професійно важлива інформація засобами мови відтворюється тільки частково.

4. Принцип свідомості-автоматизації. У кожному виді діяльності є компоненти, що функціонують самостійно, й такі, що перебувають під постійним контролем.

5. Принцип ієрархічності будови зовнішнього плану діяльності. Діяльність має складну рівневу структуру з різноплановими (якість, масштаб тощо) завданнями на кожному рівні.

6. Принцип ієрархічності будови внутрішнього плану діяльності. Аналіз діяльності в ході організації навчання спрямовано на пошук компонентів її внутрішнього плану та засобів адекватного їх вираження.

7. Принцип системогенези. Діяльність на різних етапах своєї реалізації має різну морфологію (склад і структуру), аксіологію (функцію, результати, потреби, оцінки) і праксеологію (динаміку й розвиток).

8. Принципи достатнього опису. Отримання одного й того самого результату можливе при реалізації різних процесів (технологій, методик). Але найважливіше в цьому те, що навчання повинно сприяти безумовному виконанню функцій проєктивної діяльності. При цьому узагальнюються не тільки наявні варіанти діяльності, але й розглядаються потенційно можливі.

9. Принцип пошуку еталона діяльності.

10. Принцип аналізу-синтезу. Використовується структурно-алгоритмічний опис діяльності. За допомогою алгоритмів описуються не тільки дії, але й інші компоненти внутрішнього плану діяльності: образи (зокрема, поняттєвої сфери), мотиви тощо.

Реалізація зазначених принципів на практиці (тобто формування дієвих моделей), на думку авторів, забезпечує створення численних методик і технологій навчання в магістратурі. Науковці зазначають, що головною особливістю функціонування магістратури гуманітарного профілю є розгляд педагогічних систем як гуманітарних [17, с. 5–6].

Отже, моделювання є одним із методів наукового вивчення, що широко використовується в педагогіці. Метод моделювання є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному вивченні, зокрема й продумувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій [575, с. 32–33].

Побудова моделі педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО здійснювалася з урахуванням вимог, що стосуються її структури, змісту, функцій, етапів і принципів моделювання.

Педагогічну систему підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відображає її структурно-функціональна модель (рис. 3.1).

Означена модель містить такі основні блоки: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, методологічний, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, організаційний, результативно-оцінний. Цілісність моделі засвідчується органічним зв'язком мети і результату експериментального дослідження – формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Очікуваний результат – позитивна динаміка сформованості у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО.

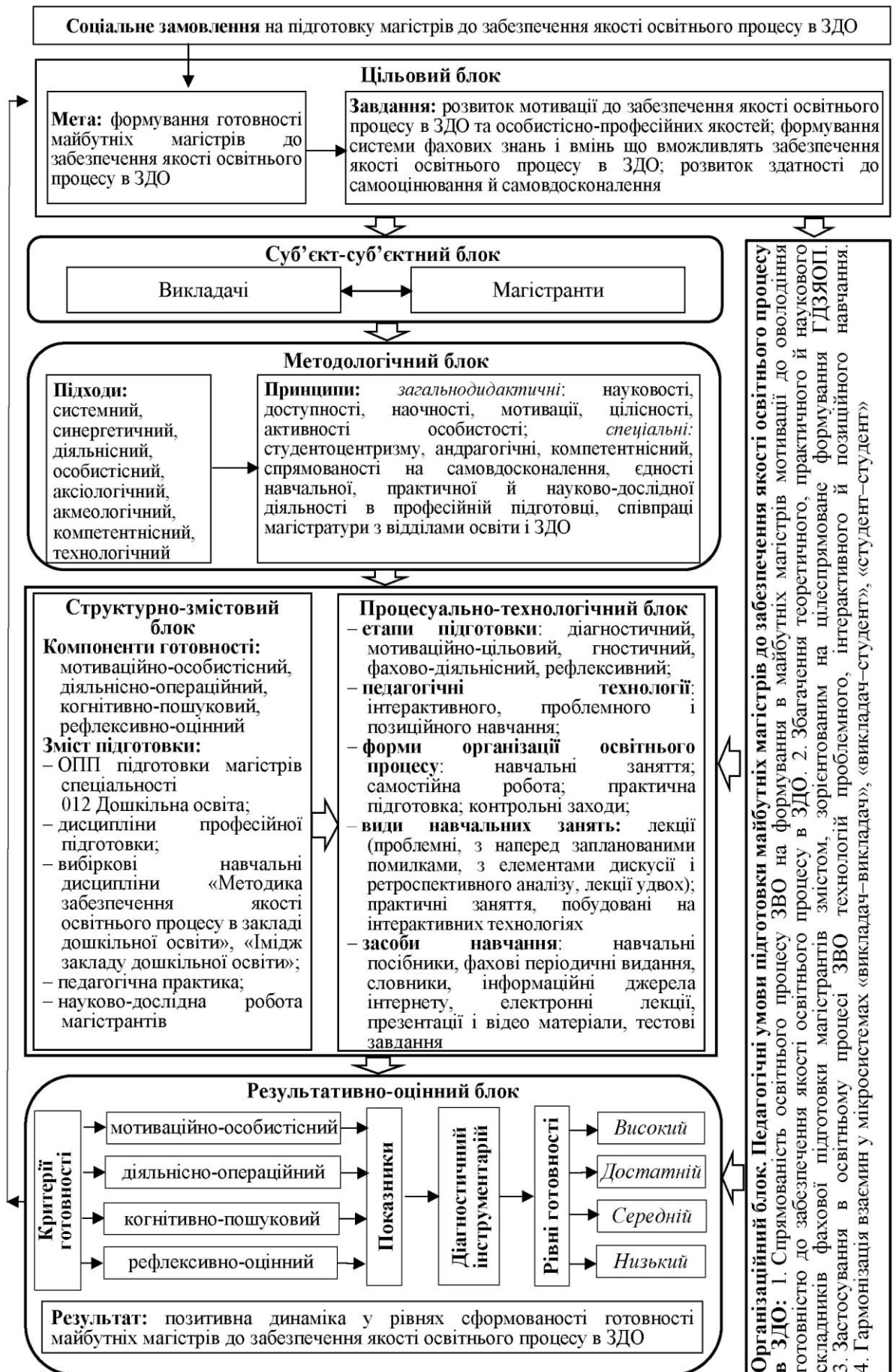


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

За структурою пропонована модель містить у збалансованому вигляді всі блоки, що її утворюють, і в комплексі відображають педагогічну систему підготовки. За змістом модель охоплює ОПП, навчальні дисципліни, форми організації освітнього процесу, види занять, засоби, педагогічні технології взаємодії викладача та магістрантів. За функціями модель прогностична, тобто можливе поновлення кожного з блоків у їх взаємозв'язку.

Цільовий блок представляє мету й завдання підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, зумовлені соціальним замовленням. Метою такої підготовки є формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Завдання конкретизують мету і стосуються формування складників означеної готовності, а саме: розвиток мотивації до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та особистісно-професійних якостей; формування системи фахових знань і вмінь, що вможливають забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; розвиток здатності магістрантів до самооцінювання й самовдосконалення. Мета й завдання зумовлені соціальним замовленням на підготовку магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Законодавчо-нормативне підґрунтя реалізації мети і завдань утворюють: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», рамки кваліфікацій (QF ENEA, EQF–LLL, NQF), ECG – стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО, декларації, нормативні документи МОН України, постанови КМУ, Положення «Про організацію освітнього процесу в ЗВО». У згаданих законах визначено мету й основні орієнтири підготовки сучасних фахівців для дошкільної галузі.

Підготовка магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» в українських ЗВО наразі зорієнтована на Європейські стандарти. Тому в процесі розроблення освітньо-професійних програм підготовки магістрів заклади вищої освіти орієнтуються на європейські рамки кваліфікацій та керуються рекомендаціями представленими в програмному документі «Орієнтири для

розроблення і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), створеному як компонент Проєкту TUNING [143] за підтримки Європейської комісії. Декларації, нормативні документи МОН України, постанови КМУ є своєрідним вектором, який спрямовує розвиток вищої освіти й водночас утворює основу для розроблення ЗВО власного Положення «Про організацію освітнього процесу», згідно з яким відбувається підготовка фахівців другого рівня вищої освіти зокрема.

Суб'єкт-суб'єктний блок відображає взаємовідносини викладачів і магістрантів, які ґрунтуються на принципах гуманізму, студентоцентризму. Сучасна педагогіка характеризується гуманними відносинами в системі педагог – магістрант – вихователь – дошкільник. У центрі освітнього процесу ЗВО стоїть майбутній магістр зі своїми можливостями, інтересами, потребами, цінностями, цілями, завданнями, сильними і слабкими сторонами особистості. Повага до людини як найвищої суспільної цінності, урахування її індивідуальних особливостей, бажань, створення умов для успішної реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії – основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і магістрантів. Провідною рисою таких відносин є діалогічність, згідно з якою суб'єкти освітнього процесу вільно спілкуються один з одним, слухають і чують один одного, мають право на помилку, поважають особистість і позицію кожного комуніканта.

Методологічний блок репрезентує передусім підходи (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний).

Так, системний підхід уможливорює розроблення й реалізацію підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як цілісної системи, структурованої взаємообумовленими й взаємопов'язаними компонентами.

Із позицій синергетичного підходу процес підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – відкрита

система, якій притаманні всі властивості системи, зокрема самоорганізація, нелінійність, інтеграція різних фахових дисциплін, міжпредметні зв'язки, властивість вчасно й чутливо реагувати на зміни в соціумі, освіті, у вимогах до якості освіти в дошкільному закладі та якості підготовки фахівців другого освітнього рівня у вищій школі.

Діяльнісний підхід передбачає практичну спрямованість знань майбутніх магістрів про якість освітнього процесу в ЗДО, тобто трансформацію на рівень практичних умінь і навичок в умовах квазідіяльності й практики на базі ЗДО чи професійної діяльності.

Особистісний підхід уможлиблює здійснення формування в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням індивідуально-особистісного потенціалу.

Згідно з аксіологічним підходом здійснюється формування фахової свідомості майбутніх магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в процесі засвоєння сукупності життєвих і професійних цінностей.

Акмеологічний підхід дозволяє обґрунтувати ГДЗЯОП у ЗДО як вагомий складник професіоналізму фахівця дошкільної освіти, який репрезентує внутрішній потенціал педагогів-управлінців і водночас засвідчує рівень його прояву.

Компетентнісний підхід дозволяє нам розглядати ГДЗЯОП у ЗДО як вагомий складник загальної професійної компетентності магістра дошкільної освіти й орієнтуватися у формуванні її складників на види компетентностей, які задекларовано в освітньо-професійній програмі.

Відповідно до технологічного підходу процес формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО відбувається з широким використанням і доцільним поєднанням педагогічних технологій, зокрема інтерактивного, проблемного й позиційного навчання.

Окрім підходів, методологічне підґрунтя педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в

закладі дошкільної освіти, ядро концепції означеної підготовки утворюють загальнодидактичні й спеціальні принципи. Серед принципів першої групи виокремлюємо такі: *науковості, доступності, наочності, мотивації, цілісності, активності особистості*. До другої групи віднесено принципи *студентоцентризму, андрагогічні, компетентнісний, спрямованості на самовдосконалення, єдності навчальної, практичної й науково-дослідної діяльності в професійній підготовці, співпраці магістратури з відділами освіти і ЗДО*, які в сукупності вможливають поетапне формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО.

Організаційний блок моделі становить сукупність педагогічних умов підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а саме:

- спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності;

- збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО;

- застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання;

- гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач–викладач», «викладач–студент», «студент–студент» (докладніше див. п. 3.4).

Структурно-змістовий блок моделі представляє структуру готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, утворену мотиваційно-особистісним, когнітивно-пошуковим, діяльнісно-операційним, рефлексивно-оцінним складниками.

Виокремлення мотиваційно-ціннісного компонента ґрунтується на розумінні мотивації як внутрішнього стану особистості, котрий спонукає її

до активності в педагогічній діяльності та скеровує поведінку на досягнення мети освітнього процесу під час професійної діяльності.

Мотиваційно-особистісний компонент становить сукупність мотивів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, що спонукають магістрантів до усвідомленого і цілеспрямованого опанування складників готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Наявність особистісно-професійних якостей уможлиблює успішність цього процесу.

Когнітивно-пошуковий – передбачає наявність системи знань, що утворює підґрунтя готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Діяльнісно-операційний – зорієнтований на сформованість необхідних умінь і навичок магістрантів застосовувати знання про забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

Рефлексивно-оцінний компонент охоплює сукупність умінь і навичок майбутніх магістрів оцінювати сформованість складників готовності одногрупників і власної до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО з метою фіксації її результатів і подальшим їх переоцінюванням для самоствердження, самовдосконалення й самореалізації в професії.

Зміст освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта охоплює низку освітніх компонентів (навчальних дисциплін, практик), які забезпечують формування у магістрантів інтегральної, загальних і фахових компетентностей та програмних результатів навчання, що в сукупності утворюють готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Означений складник моделі репрезентує зміст авторських навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» та «Імідж закладу дошкільної освіти», які інтегрують, поглиблюють знання фахових дисциплін здобувачів освітніх ступенів «Бакалавр» і «Магістр» та цілеспрямовано формують ГДЗЯОП у ЗДО в магістрантів. Авторська навчальна дисципліна «Методика забезпечення якості освітнього процесу в

закладі дошкільної освіти» має на меті формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО. Вивчення авторської навчальної дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» спрямовано на формування в майбутніх магістрів готовності до створення іміджу закладу дошкільної освіти й іміджу освітніх послуг зокрема. При цьому основу для її опанування є компетентності, сформовані під час вивчення дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

У *структурно-змістовому блоці* важливе місце посідає педагогічна практика, яка реалізує завдання трансформації знань магістрантів на рівень практичних умінь і навичок забезпечувати якість освітнього процесу в ЗДО й формування ГДЗЯОП у ЗДО в цілому, та науково-дослідницька діяльність майбутніх магістрів, спрямована на дослідження актуальних проблем якісної дошкільної освіти.

Процесуально-технологічний блок містить: етапи підготовки (діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний); технології інтерактивного, проблемного і позиційного навчання; форми організації освітнього процесу; види навчальних занять; засоби навчання.

Метою діагностичного етапу є виявлення за допомогою діагностичного інструментарію наявні рівні сформованості в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; мотиваційно-цільового – виховання складників педагогічної спрямованості майбутніх магістрів на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а саме: мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб; гностичного – формування системи знань про зміст нормативних документів, у яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; компоненти зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти, критерії оцінювання якості дошкільної освіти в ЗДО, умови і засоби її забезпечення; компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та засоби їх формування і вдосконалення; фахово-діялісного – трансформація

отриманих магістрантами на попередньому етапі знань на рівень практичних умінь і навичок, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в умовах квазідіяльності та під час педагогічної практики; рефлексивного – оцінювання магістрантами власного рівня ГДЗЯОП у ЗДО після проведеного експерименту й коректування програми самовдосконалення.

Застосування технологій інтерактивного, проблемного і позиційного навчання спрямоване на комплексне засвоєння майбутніми магістрами змісту навчальних дисциплін у цікавій і доступній формі, забезпечення професійної спрямованості та інтеграції знань з усіх фахових дисциплін, зокрема й тих, які вивчали студенти на бакалавраті; створення умов для максимальної самореалізації магістрантів.

З-поміж видів навчальних занять виокремили: лекцію-дискусію, лекцію удвох (бінарну), лекцію з наперед запланованими помилками, лекцію з елементами завдань і ретроспективного аналізу. При цьому всі лекції мають мультимедійний супровід – презентації, відеозаписи. Для проведення практичних занять обрано технології позиційного та інтерактивного навчання: ігри-симуляції, диспути, «Акваріум», «Карусель», «Незакінчені речення», «Струмочок думок» тощо.

Підготовка магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО передбачає використання у комплексі таких засобів навчання: навчальні посібники, фахові періодичні видання, словники, інформаційні джерела інтернету, електронні лекції, презентації і відеоматеріали, тестові завдання.

Результативно-оцінний блок представляє позитивну динаміку сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, виявлення рівнів якої вможлиблюється завдяки визначеним критеріям, показникам та діагностичному інструментарію.

Отже, побудована й охарактеризована модель формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО

відображає основні компоненти педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до означеного процесу: цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний. Позиціонуємо її як ефективний інструментарій організації процесу формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Модель має відкритий нелінійний характер, постійно змінюється і за необхідності може поповнюватися новими блоками.

Упровадження та реалізація моделі на практиці забезпечить системність і послідовність педагогічного процесу, його спрямованість на підготовку майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, дасть змогу цілісно спрогнозувати результати професійної підготовки фахівців другого освітнього рівня спеціальності «Дошкільна освіта».

Дослідження результатів апробації педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відповідно до розробленої моделі, у закладах вищої освіти, які беруть участь в експерименті, дозволить виявити тісні взаємозв'язки між елементами означеної системи, необхідність комплексного формування у майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО, окреслити прогностичні напрями їх підготовки до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

3.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Будь-який процес протікає за певних обставин, умов, природних і штучно створених, спеціально змодельованих, які визначають його успішність. Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти вимагає визначення тих оптимальних організаційно-методичних умов, які б уможливили її ефективність.

З'ясуємо сутність понять «умова» («умови»), «педагогічні умови» у довідникових джерелах і працях науковців.

Оскільки умова – категорія філософська, то передусім звернемося до її тлумачення у філософських словниках.

Умови – те, від чого залежить щось інше, що обумовлюється; істотний компонент комплексу об'єктів (речей, станів, взаємодій) із наявності якого з необхідністю витікає існування певного явища [649, с. 707]; це обставини, що визначають ті чи інші наслідки, сприяють одним процесам чи явищам і перешкоджають іншим. Частіше за все умови розглядають як дещо зовнішнє стосовно явища. Умови, як одна з категорій детермінізму, утворюють момент загального діалектичного взаємозв'язку.

Суголосне визначення знаходимо і в тлумачних словниках української мови. Умова – необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких щось відбувається або здійснюється; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [288, с. 493]; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [105, с. 1514].

У психологічному словнику поняття «педагогічні умови» визначено як «певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [478, с. 97]. Психологи радять розглядати умови у якості динамічних регуляторів, що чинять вагомий вплив на ефективність усієї педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

Отже, згідно з довідковою літературою умови – це необхідні обставини, правила, вимоги, сукупність даних, положення, які вможливають перебіг процесу.

У контексті нашого дослідження доцільно звернутися до тлумачення науковцями поняття «педагогічні умови».

Визначення й використання поняття «педагогічні умови» висвітлено в наукових публікаціях А. Алексюка [494], В. Андрєєва [16],

А. Аюрзанайн [494], Ю. Бабанського [34], І. Ісаєва [600], А. Литвина [403; 404], А. Міщенко [600], В. Манько [435], А. Сластьоніна [600], П. Підкасистого [494], О. Федорової [646], А. Хуторського [668], Є. Шиянова [600] та ін.

Так, А. Хуторський зазначає, що предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання [668, с. 14].

Дослідники А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінювання навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [494, с. 36].

Учений В. Андреев вважає, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей» [16, с. 124].

Науковець Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. При цьому вчений ототожнює поняття «чинники» і «обставини» [34].

Як стійкі обставини, що визначають стан і розвиток педагогічних систем, що функціонують, тлумачать педагогічні умови і В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шиянов [600, с. 434].

Дослідниця О. Федорова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, що забезпечують успішність реалізації освітньої мети [646, с. 182].

Через призму зв'язків внутрішніх і зовнішніх характеристик освітнього процесу розглядає сутність педагогічних умов В. Манько, а саме: педагогічні умови – це взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик навчально-виховного процесу, що забезпечують високу його результативність і є оптимальними [435, с. 153].

Педагогічні умови А. Литвин тлумачить як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі освітнього закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють усебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих рис, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетентностей [403, с. 28–29].

Автор наголошує на тому, що реалізація педагогічних умов – це планомірна робота з уточнення закономірностей освітнього процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [403, с. 29].

Розглядаючи педагогічні умови підготовки вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, Т. Лесіна наголошує на тому, що, незважаючи на наявні серед учених розбіжності в інтерпретації поняття «педагогічна умова», не можна нехтувати наголосом «педагогічна», що репрезентує ідею консолідації саме педагогів (осіб, котрі мають відповідну фахову освіту, що дає змогу виконувати певні службові обов'язки) задля досягнення педагогічної вмотивованої мети [400, с. 277].

Умови, які впливають на підготовку магістрів, вивчали Л. Задорожна-Княгницька [269], О. Макаренко [430], І. Михайлюк [461], Н. Оськіна [500], А. Светлорусова [584], Ю. Смолянко [609], Г. Сомбаманія [612] та ін.

Поняття «педагогічні умови» Л. Задорожна-Княгницька тлумачить як сукупність обставин, що активізують взаємодію чинників освітнього середовища для розв'язання проблеми деонтологічної підготовки магістрантів – керівників навчальних закладів [269, с. 219].

Дослідниця І. Михайлюк педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності визначає як сукупність взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують високу результативність формування у майбутніх магістрів усіх компонентів готовності до педагогічної діяльності. Згідно з цією позицією вчена виокремлює такі педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх магістрів до педагогічної діяльності у ВНТЗ: підвищення мотивації до професійної діяльності й формування професійних ціннісних орієнтацій; застосування інтерактивно-комп'ютерного підходу до організації процесу підготовки майбутніх викладачів ВНТЗ; розвиток творчого потенціалу магістрів технічного спрямування; підвищення педагогічної компетентності викладачів спеціальних технічних дисциплін [461, с. 14].

Під педагогічними умовами Ю. Смолянко розуміє створення комплексу взаємопов'язаних та взаємодієвих форм, методів, засобів, обставин в освітньому процесі, що матимуть ефективний вплив на формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти під час магістерської підготовки у закладах вищої освіти [609, с. 8].

Основними педагогічними умовами формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі магістерської підготовки вчена вважає: наявність усталеної позитивної мотивації у майбутніх фахівців дошкільної освіти на культурно зорієнтовану професійно-педагогічну діяльність; набуття майбутніми фахівцями дошкільної освіти особистісного досвіду професійної культури в процесі магістерської підготовки; занурення майбутніх фахівців дошкільної освіти в активну науково-дослідну роботу культурологічної спрямованості [609, с. 7–8].

Дослідниця Н. Оськіна визначає такі педагогічні умови підготовки магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання: орієнтація змісту професійної підготовки магістрантів на організацію кредитно-трансферної системи освіти; озброєння магістрантів вміннями та навичками організації кредитно-модульного навчання; залучення магістрантів до самопроектувальної діяльності, що забезпечить свідоме ставлення до власної професійно-педагогічної позиції [500, с. 17].

У дисертації А. Светлорусової обґрунтовано такі педагогічні умови, що забезпечують професійну підготовку магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу, зокрема: мета-умова, організаційно-методичні та інтернальні умови. Мета-умовою професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами на засадах рефлексивного підходу вчена визначає реалізацію дослідно-експериментальної моделі, всі компоненти якої (цільовий, мотиваційний, змістовий, операційний, діагностичний та результативний) спрямовані на формування готовності до рефлексивного управління навчальним закладом. Організаційно-методичні умови передбачають забезпечення навчально-методичної бази шляхом упровадження методичних рекомендацій та віртуально-програмних засобів. Інтернальні умови сприяють оволодінню студентами навичками рефлексивності, розвиток здатності до самонавчання, самовиховання [584, с. 17].

Ученою Г. Сомбаманією доведено, що формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів здійснюється ефективніше, якщо реалізовувати такі педагогічні умови: інноватизація змісту магістерської освіти за рахунок поповнення теоретичними питаннями сучасного наукознавства, психології та соціології науки; проблематизація завдань для самостійної роботи з опанування магістрантами алгоритмів практичних дій суб'єкта науково-дослідницької діяльності (на її провідних етапах – інформаційно-пошуковому, аналітично-критичному, операційно-процедурному і трансляційно-оформлювальному); сцієнтифікація освітньо-виховного простору магістратури

через ігрове моделювання соціально-рольових ситуацій, що імітують акти входу здобувача до сфери наукового співтовариства й участі в науковій комунікації; персоналізація освітньо-наукового маршруту майбутніх магістрів упродовж проходження ними безперервної науково-дослідницької практики та позааудиторної науково-дослідної роботи [612, с. 17].

У розвідках О. Макаренко виокремлено й розкрито низку психолого-педагогічних умов, урахування яких сприяло позитивній динаміці підвищення рівня готовності магістра з освітніх вимірювань до професійної діяльності, а саме:

1) єдність теоретичної та практичної складових навчального процесу із забезпеченням мотивації до навчання;

2) наявність комплексної системи практичної підготовки магістрів з освітніх вимірювань, зорієнтованої на ознайомлення магістрантів з умовами майбутньої професійної діяльності ще під час навчання;

3) реалізація принципів студентоцентрованого навчання в організації навчального процесу професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань;

4) ефективне використання інформаційного навчального середовища [430, с. 11].

Отже, педагогічні умови вчені визначають як обставини, чинники, об'єктивні можливості, сукупність внутрішніх і зовнішніх характеристик процесу, комплекс взаємопов'язаних та взаємодієвих форм, методів, засобів, обставин в освітньому процесі. При цьому дослідниця З. Курлянд пояснює сутнісні відмінності понять «причина», «чинник» і «умова», а саме: якщо явище викликає інше явище, воно є причиною; якщо явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [385, с. 78].

Перелік ученими педагогічних умов підготовки магістрів досить різноманітний і відповідає меті та предмету дослідження. Проте аналіз

виокремлених і перевірених науковцями (Л. Задорожна-Княгницька [269], О. Макаренко [430], І. Михайлюк [461], Н. Оськіна [500], А. Светлорусова [584], Ю. Смолянко [609] Г. Сомбаманія [612],) умов підготовки магістрів дозволяє виокремити такі основні з них: розвиток мотивації чи підвищення її рівня або ж спрямованість на виконання певних професійних функцій, формування фахових знань і вмінь (набуття професійного досвіду), самостійна діяльність студентів, створення відповідного освітнього середовища, забезпечення єдності навчальної, практичної та наукової діяльності.

З-поміж умов, які забезпечують успішність перебігу досліджуваного процесу, вчені виділяють педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-педагогічні, організаційні (організаційно-методичні, організаційно-педагогічні).

Зважаючи на таке розмаїття визначень поняття «педагогічні умови», будемо його трактувати як сукупність обставин, що ефективно впливають на формування всіх компонентів готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Вивчаючи сутність готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО і процес її формування, намагалися врахувати необхідну сукупність педагогічних умов, які впливають на досліджуване явище. При цьому орієнтувалися на власний досвід викладацької діяльності, результати вітчизняних досліджень щодо підготовки магістрів.

Із метою виявлення педагогічних умов скористалися методом експертного оцінювання. Експертами обрали викладачів, які займаються підготовкою магістрантів спеціальності 012 Дошкільна освіта і мають стаж роботи не менше 20 років. Аналіз анкет викладачів дозволив виокремити низку умов, які, на їхню думку, забезпечують ефективність підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі

дошкільної освіти. Названі умови було дещо узагальнено, конкретизовано й запропоновано для ранжування. Його результати представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Експертний протокол оцінювання педагогічних умов формування
готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО**

№ з/п	Умови	Абсолютні дані (в балах), %			
		1	2	3	4
1	2	3	4	5	6
1.	Формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.			5 41,7	7 58,3
2.	Наступність у вивченні дисциплін навчальних планів підготовки фахівців ОС «Бакалавр» і «Магістр».		1 8,3	8 66,7	3 25
3.	Збагачення відповідними темами і питаннями дисциплін професійної підготовки.		4 33,3	6 50	2 16,7
4.	Уведення до навчальних планів навчальних дисциплін, вивчення яких спрямовано на підготовку магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.			6 50	6 50
5.	Використання елементів світового досвіду підготовки фахівців для дошкільної ланки.		3 25	6 50	3 25
6.	Збагачення програми практики завданнями, спрямованими на формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.			4 33,3	8 66,7
7.	Спрямованість наукової роботи магістрантів на дослідження актуальних питань надання якісної дошкільної освіти.		3 25	5 41,7	4 33,3
8.	Реалізація міжпредметної інтеграції змісту фахових дисциплін.			6 50	6 50
9.	Застосування в освітньому процесі ЗВО сучасних педагогічних технологій.			4 33,3	8 66,7

Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4	5	6
10.	Створення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу в ЗВО, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму, гуманізму, студентоцентризму		4 33,3	5 41,7	3 25
	4 – «так», 3 – більше «так» ніж «ні», 2 – більше «ні» ніж так, 1 – «ні»				

Метод, яким ми скористалися, дозволяє констатувати високий ступінь узгодженості думок експертів (коефіцієнт кореляції Спірмена 0,7) та надійність процедури, ефективність якої перевірена дослідниками [487, с. 91–92].

Оскільки всі запропоновані нами для ранжування умови набрали в переважній більшості 3 і 4 бали, ми розглядаємо їх як значущі для реалізації системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Проте вважаємо доцільним об'єднати такі умови, як наступність у вивченні дисциплін навчального плану підготовки ОС «Бакалавр» і «Магістр»; збагачення відповідними темами і питаннями дисциплін професійної підготовки; реалізація міжпредметної інтеграції змісту фахових дисциплін; використання елементів світового досвіду підготовки фахівців для дошкільної ланки; збагачення програми навчально-управлінської практики завданнями, спрямованими на формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; спрямованість наукової роботи студентів на дослідження актуальних питань надання якісної дошкільної освіти, в одну – збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО.

Зважаючи на позицію А. Литвина [403, с. 42–44] щодо низки заходів, зокрема мотиваційно-цільових, процесуально-змістових, організаційно-технологічних, суб'єктно зорієнтованих, які підвищують ефективність

професійної підготовки, виходячи із сутності понять «умови», «педагогічні умови», враховуючи результати аналізу досліджень проблеми підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти, проведеного ранжування та з огляду на специфіку підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, виокремлюємо такі педагогічні умови, що забезпечуватимуть ефективність функціонування системи означеної підготовки:

1. Спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності.

2. Збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО.

3. Застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання.

4. Гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач–викладач», «викладач–студент», «студент–студент».

Обґрунтуємо та схарактеризуємо більш докладно визначену сукупність педагогічних умов.

Зважаючи на концепції мотивації (О. Леонтьєв, Л. Божович, П. Якобсон) та з огляду на відношення понять у психологічній тріаді «потреба–мотив–діяльність» в теорії діяльності (О. Леонтьєв) [517] однією із перших умов нами визначено *спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності.*

Мотивація – причини, що лежать в основі поведінки окремо взятої людини, те, що ініціює, спрямовує і підтримує поведінку організму в певній ситуації [478, с. 220].

Мотивація є зовнішньою та внутрішньою. Джерелом зовнішньої мотивації є фактори, що перебувають поза людиною, це стимули поведінки, пов'язані з процесами і факторами, що відбуваються в суспільстві, заохоченнями чи покараннями з боку оточуючих людей. Внутрішня мотивація – сукупність стимулів чи причин поведінки, пов'язаних із процесами всередині організму, в психіці чи фізіологічних процесах [478, с. 222].

Різні аспекти мотивації майбутніх фахівців до навчання досліджували Н. Волкова, О. Гилюн, Н. Каньоса, Н. Клименко, О. Кочарян, В. Михайличенко, Л. Назарець, В. Павленко, А. Поляков, В. Полянська, О. Сагач, Л. Сердюк, М. Федорова, Є. Фролова, Н. Черняк, К. Чечель.

З позицій синергетичного підходу розглядає мотивацію до навчання М. Федорова і зазначає, що в навчальній діяльності її мотиви формуються в переплетенні свідомої і несвідомої сфер психіки людини. Мотивація навчальної діяльності вихованця – це процес створення умов для стійкої зміни його психічного стану в напрямі розв'язання суперечностей у задоволенні пізнавальних потреб. Саме в процесі такого навчання знання набувають для вихованця особистісно значущого сенсу, що сприяє підвищенню якості його засвоєння й насамкінець ефективності навчання [645].

Погоджуємося з позицією О. Фунтікової та К. Щербакової [653, с. 100] стосовно того, що мотиви педагогічних дій майбутнього фахівця виникають як система простих та елементарних мотивів діяти. Останні є основою вищих мотивів – професійних та впливають на засвоєння основних інструментів майбутньої педагогічної діяльності в контексті розвитку педагогічного мислення. Майбутній фахівець нарощує якість власної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності й обирає такі способи педагогічних дій, які безпосередньо впливають на нього як на фахівця.

У процесі формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО внутрішня мотивація, на наш погляд, є

першочерговою, оскільки становить інтегральну властивість особистості, що впливає на здатність майбутнього директора ЗДО до професійної самоактуалізації та самореалізації у процесі оволодіння фахом. Не вимоги з боку викладачів, а власна потреба оволодіти компонентами ГДЗЯОП у ЗДО є стимулом для якісного перебігу цього процесу. Формування такої мотивації відбувається в процесі вивчення дисциплін, зокрема, цілеспрямовано зорієнтованих на формування ГДЗЯОП у ЗДО, проходження педагогічної практики та проведення наукових досліджень з актуальних проблем якості дошкільної освіти.

Варто наголосити на тому, що у підвищенні мотивації магістрантів до оволодіння компонентами ГДЗЯОП у ЗДО неабияку роль відіграє психологічний мікроклімат в академічній групі, на факультеті в цілому, атмосфера навчання: задоволеність здобувачів освіти взаємостосунками, ставленням викладачів до них, взаєморозуміння, авторитетність і професійна компетентність педагогів.

Друга умова – збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО, – досить узагальнена.

Наступність – неперервне проходження предметів, явищ тощо одного за одним [105, с. 738].

Наступність у процесі оволодіння спеціальністю «Дошкільна освіта» виявляється в тому, що програми підготовки магістрів зорієнтовані на той набір компетентностей, який уже сформовано в студентів на першому рівні вищої освіти. Саме ці компетентності й створюють підґрунтя для опанування нових знань, здатностей, умінь на другому рівні вищої освіти. Продемонструємо, як реалізовується наступність на прикладі викладання дисциплін «Основи природознавства з методикою» (ОС «Бакалавр») і «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» (ОС «Магістр»).

Так, під час вивчення дисципліни «Основи природознавства з методикою» майбутні вихователі оволодівають комплексними знаннями про природу рідного краю, матеріальну базу для ознайомлення дітей з природою в закладі дошкільної освіти, форми і методи ознайомлення дошкільників із природою, планування роботи з ознайомлення з природою. На цій основі формується низка фахових умінь організації процесу ознайомлення дітей з природою. Магістранти, майбутні методисти і директори, опановуючи дисципліну «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку», ознайомлюються з моделями екологічної освіти в закладі дошкільної освіти, напрямками роботи і функціями кожного члена педагогічного колективу стосовно реалізації завдань екологічної освіти. У них формується усвідомлення відмінності процесів ознайомлення з природою й екологічної освіти дошкільників. На основі цих знань формується практичний компонент екологічної компетентності майбутніх фахівців. При цьому чітко простежується наступність у вивченні таких тем: «Зміст ознайомлення дошкільників із природою» і «Сучасний погляд на екологічну освіту дошкільників»; «Куток природи в дошкільному закладі як основна матеріальна база ознайомлення дітей з природою» і «Розвивальне середовище для екологічної освіти: екологічні комплекси в ЗДО», «Екологічний паспорт ЗДО»; «Ділянка закладу дошкільної освіти» і «Екологічна стежина як елемент розвивального екологічного середовища в ЗДО», «Екологічний паспорт ЗДО»; «Методи і форми ознайомлення дітей з природою» і «Методика екологічної освіти дітей дошкільного віку».

Таким чином, зміст дисципліни «Основи природознавства з методикою» утворює своєрідне підґрунтя для вивчення дисципліни «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» й формування екологічної компетентності в магістрантів.

Наступність виявляється не лише в змісті означених дисциплін, але й у видах навчальних занять та педагогічних технологіях. Найбільший ефект дає поєднання технологій проблемного, позиційного та інтерактивного навчання.

Збагачення відповідними темами і питаннями дисциплін професійної підготовки. Аналіз навчальних планів, робочих програм дисциплін із метою виявлення змісту, спрямованого на системну підготовку магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, виявив, що це завдання реалізується досить побіжно. Збагачення має відбуватися усвідомлено, цілеспрямовано на засадах міждисциплінарної інтеграції, з урахуванням структури готовності магістрантів, тих професійних функцій, які вони будуть виконувати в майбутньому на своїх робочих місцях та критеріїв оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО. Із цих позицій доцільним буде збагачення змісту фахових дисциплін питаннями, які стосуються:

– управління якістю освітнього процесу в ЗДО («Менеджмент освіти»);

– ознайомлення з методиками діагностики різних видів життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку, засобами створення відповідного розвивального соціокультурного й предметно-просторового середовища, засобами підвищення різних видів професійної компетентності педагогів («Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку», «Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті»);

– ознайомлення із сучасними дослідженнями актуальних проблем дошкільної освіти, зокрема забезпечення її якості («Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці»).

Збагачення темами, питаннями фахових дисциплін не може вповні забезпечити ефективність підготовки магістрантів до ЗЯОП в ЗДО. Задля досягнення цієї мети необхідна реалізація такої умови, як *введення до навчальних планів дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти».*

У процесі вивчення дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» у майбутніх магістрів формується низка компетентностей, які в сукупності утворюють компоненти ГДЗЯОП у ЗДО, а саме:

– *мотиваційно-особистісний*: усвідомлення важливості й необхідності якісного оволодіння знаннями і вміннями з дисципліни задля забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час професійної діяльності; інтегративної ролі дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» у власному фаховому становленні; необхідності постійного вдосконалення управлінських умінь на посаді директора закладу дошкільної освіти, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в установі. Професійна спрямованість на формування власної готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– *когнітивно-пошуковий*: знання: складників зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; компонентів освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, критеріїв його оцінювання, засобів та умов забезпечення якості освітніх послуг; законодавчо-нормативної бази як регулятора освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; рівнів управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти; структури готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– *діяльнісно-операційний*: здатності: додержання державних вимог до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; розроблення програми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; володіння: формами, методами і прийомами організації якісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти на посаді методиста, директора; складниками готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; спроможність виявляти особистісні й

професійні якості, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу з позицій директора закладу дошкільної освіти;

– *рефлексивно-оцінний*: уміння об'єктивно оцінювати власну готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Оскільки проблема іміджу освітнього закладу, якості освітніх послуг є актуальною, доцільним є введення до навчального плану підготовки магістрів дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти». У процесі її вивчення у магістрантів формуються компетентності, які утворюють компоненти ГДЗЯОП у ЗДО, зокрема готовність до створення іміджу освітніх послуг і закладу дошкільної освіти в цілому;

– *мотиваційно-особистісний*: усвідомлення магістрантами важливості і необхідності створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти, своєї ролі на посаді вихователя, методиста чи директора закладу дошкільної освіти в складі команди зі створення позитивного іміджу дошкільної установи, необхідності постійного самовдосконалення в галузі педагогічного іміджування; наявність професійної спрямованості на цілеспрямоване створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти;

– *когнітивно-пошуковий*: знання: в галузі педагогічної іміджології, зокрема структури іміджу ЗДО і засобів його побудови; технологій побудови позитивного іміджу ЗДО; основних принципів формування позитивного іміджу закладу дошкільної освіти; нормативної бази як регулятора освітніх процесів у закладі дошкільної освіти; засобів розвитку і корекції позитивного іміджу закладу дошкільної освіти;

– *діяльнісно-операційний*: володіння формами, методами і прийомами побудови позитивного іміджу закладу дошкільної освіти, рефлексивно-оцінними вміннями в контексті дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти»; здатність комплексно застосовувати в майбутній професійній діяльності набуті знання в процесі вивчення дисципліни «Імідж дошкільного навчального закладу», здатність комплексно реалізовувати набуті вміння й навички в галузі педагогічної іміджології в процесі виконання професійних

функцій; спроможність виявляти особистісні й професійні якості, необхідні для створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти;

– *рефлексивно-оцінний*: уміння об'єктивно оцінювати рівень власної готовності до створення іміджу освітніх послуг та іміджу ЗДО в цілому.

Згідно зі структурно-логічною схемою підготовки фахівців спочатку вони в одному семестрі вивчають методiku забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а потім імідж закладу дошкільної освіти.

Інтеграція в європейський освітній простір, прагнення закладів вищої освіти до надання студентам якісних освітніх послуг зумовлює необхідність вивчення досвіду підготовки фахівців для дошкільної галузі за кордоном. Аналіз низки досліджень (Л. Глушок [143], М. Дегірменджі [167], Н. Карпенко [306], Н. Мельник [444], М. Олійник [492], О. Прокопчук [556], О. Сулима [624]), із проблеми підготовки вихователів, директорів для закладів дошкільної освіти дозволяє зробити висновок про таке. Система вищої професійної підготовки вихователів для роботи з дітьми раннього, дошкільного і молодшого шкільного віку та менеджерів у зарубіжних країнах (Велика Британія, Канада, США, Німеччина, Франція, Швеція, Австралія) зорієнтована на потреби, можливості та інтереси студентів. Реалізація змісту освітніх програм відбувається з широким використанням технічних засобів навчання – комп'ютерів, мультимедійних дощок тощо. Найпоширенішими методами навчання є активні й інтерактивні технології. Значне місце у фаховій підготовці відведено практичному складнику.

З огляду на це застосування кращого досвіду в практиці підготовки магістрів убачаємо в широкому використанні інтерактивних технологій навчання в процесі викладання навчальних дисциплін, зокрема «Методики забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти». Формування практичного складника готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу відбувається під час практичних занять і в процесі педагогічної практики.

Під час проведення практичних занять, в умовах квазидіяльності, магістранти розв'язують педагогічні ситуації, спрямовані на забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, залежно від посади, яку можуть обіймати в майбутньому (методист, директор ЗДО). У процесі навчально-управлінської практики студенти виконують низку завдань, спрямованих на трансформацію знань на рівень фахових умінь і навичок щодо забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Орієнтацію на потреби, можливості й інтереси магістрантів вбачаємо в реалізації принципу студентоцентризму, коли майбутній магістр має право обирати дисципліну, вид завдань за ступенем складності і творчого прояву, підгрупу чи пару, в якій хоче працювати під час практичного заняття. Окрім того, проявом самостійності й активної участі у творенні освітнього процесу ми вважаємо самооцінювання й оцінювання навчальної діяльності одногрупників під час занять.

Збагачення програми навчально-управлінської практики завданнями, спрямованими на формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Педагогічна практика є вагомим складником фахової підготовки. У значній кількості наукових розвідок висвітлено проблеми педагогічної практики, зокрема й фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова [28], В. Берека [52], К. Волинець [121], О. Гур'янова [157], Ю. Красильник [348], Л. Машкіна [441], М. Машовець [442], О. Фунтікова [653; 654] та ін.).

У наукових працях зазначених учених практику розглядають як такий складник становлення фахівця, який дає можливість у реальних умовах застосувати знання, виявити їх системність, ґрунтовність, ступінь усвідомленості щодо застосування у процесі виконання певних професійних функцій. Практика ґрунтується на низці принципів і зорієнтована на професійні функції, які в майбутньому буде виконувати фахівець. Серед низки принципів практичної підготовки майбутніх фахівців О. Фунтікова виділяє такі: нормативності, безперервності, послідовності, системності та

результативності. При цьому автор наголошує, що система принципів практичної підготовки поширюється на всі її напрями [653, с. 93].

Уточнимо сутність означених принципів з позицій специфіки практичної підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Принцип нормативності відображає дотримання ЗВО законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», трудового законодавства України, низки положень, зокрема «Про організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти», низки нормативних документів, які регулюють роботу ЗДО, визначають коло повноважень, зміст професійних функцій, зокрема методиста і директора закладу дошкільної освіти.

Принцип безперервності вимагає наступності в практичній підготовці фахівців освітніх ступенів «Бакалавр» і «Магістр», зокрема в змісті завдань педагогічних практик. Так, під час педагогічних практик на бакалавраті студенти оволодівали компетентностями, необхідними для виконання функцій вихователя дітей раннього і дошкільного віку. Під час навчально-управлінської практики (ОС «Магістр») майбутні фахівці використовують набутий досвід для оволодіння навичками організації освітнього процесу в ЗДО, здійснення управління ним на методичному й адміністративному рівнях.

Відповідно до *принципу послідовності* під час практики в ЗДО магістранти повинні усвідомити алгоритм дій щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а саме, три основні кроки директора, які необхідно зробити для забезпечення якості освітнього процесу: 1) діагностика стану освітнього процесу в ЗДО; 2) розроблення програми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 3) реалізація програми з необхідним коректуванням і періодичним та систематичним моніторингом.

Принцип системності вимагає, по-перше, поєднання всіх компонентів практичної підготовки від мети і до програмових результатів навчання, які

мають опанувати магістранти, по-друге, системності у застосуванні знань і виробленні на їх основі відповідного комплексу вмінь і навичок організації освітнього процесу та забезпечення його якості з позицій методиста чи директора ЗДО.

Згідно з *принципом результативності* магістрант досягає конкретних результатів після завершення практики, зокрема, у нього мають бути сформовані загальні та фахові компетентності й програмні результати навчання.

Практика магістрантів виконує і такі важливі функції, як адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну [653, с. 94].

Так, *адаптаційна функція* полягає у тому, що магістранти пристосовуються до нових соціальних ролей – директора ЗДО чи методиста відділу освіти, починають орієнтуватися в системі професійних відносин, яких вимагають означені посади.

Навчальна функція – формування знань, умінь, навичок, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на методичному й адміністративному рівнях.

Реалізація *виховної функції* під час практики полягає передусім у вихованні особистісних і професійних якостей майбутнього директора чи методиста ЗДО. Важливою умовою успішної реалізації означеної функції є суб'єкт-суб'єктна взаємодія магістрантів із керівниками практики та членами педагогічного колективу ЗДО.

Розвивальна функція. Під час виконання завдань практики у майбутніх фахівців розвивають психічні пізнавальні процеси, педагогічні здібності, як умова формування фахових умінь, необхідних директорові для організації освітнього процесу, забезпечення його якості й контролю за нею.

Діагностична функція полягає в оцінюванні діяльності магістрантів під час практики керівниками, а також в об'єктивному оцінюванні майбутніми фахівцями один одного та самооцінюванні. У процесі реалізації цієї функції у магістрантів формуються рефлексивні вміння. Об'єктивне оцінювання себе

самого в процесі оволодіння фахом дозволяє магістрантам скоректувати власну програму професійного самовдосконалення.

Отже, педагогічна практика магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта», яка ґрунтується на низці принципів і виконує важливі функції, є індикатором якості їхніх знань, правильності обрання фаху, умовою формування фахових компетентностей і програмних результатів навчання.

Цілісність і повнота фахової підготовки у ЗВО забезпечується єдністю теоретичного, практичного і наукового складників.

Різні аспекти науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців досліджували В. Анисимова [23], Ю. Беляєв [66], А. Возняк [119], О. Дмитришин [183], С. Єфремов [203], Ю. Єчина [205], О. Карпова [23], О. Клименюк [317], Г. Кловак [319], Н. Козак [327], Н. Кушнарєнко [683], Л. Лохвицька [412], В. Прошкін [129], Н. Сидорчук [593], В. Степашко [617], Н. Стеценко [66], Л. Султанова [625], Ю. Туранов [473] В. Уруський [473], Г. Цехмістрова [672; 673], О. Чорновол-Ткаченко [679], В. Шейко [683] та ін. В їхніх розвідках наголошено на тому, що науково-дослідна робота є головною умовою підготовки фахівців, фактором розвитку особистості. Проте важливими умовами здійснення наукових досліджень майбутніми фахівцями є їхня спрямованість на цей процес і готовність до проведення власних наукових пошуків.

На думку С. Єфремова професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів – це система їхніх професійних мотивів і ціннісних орієнтацій, що передбачає розв'язання наукових і виробничих проблем (теоретичних і практичних), які формують зміст майбутньої професійної діяльності; вимоги до організації професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх фахівців у сучасних закладах вищої освіти [203, с. 6].

Дослідниця Л. Султанова визначає готовність студентів до науково-дослідної діяльності як складне динамічне особистісне утворення, що виражається сукупністю складових психіки, які безпосередньо впливають на процес науково-дослідної діяльності; якісну характеристику студентів, що

виявляється в практичному вмінні здійснювати наукове дослідження на основі здобутих теоретичних знань про сутність науково-дослідної діяльності [625, с. 8].

Необхідність здійснення наукових пошуків магістрантів зумовлена потребою в отриманні системних знань про наукові дослідження в галузі дошкільної освіти, зокрема з проблем забезпечення її якості, умінь проводити власні наукові розвідки. Основними напрямками досліджень, з якими необхідно ознайомитися магістрантам у процесі оволодіння ГДЗЯОП у ЗДО, на нашу думку, є:

- дослідження проблем формування професійної компетентності у майбутніх вихователів;
- створення якісного соціокультурного й предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти;
- інклюзивна освіта дітей дошкільного віку;
- управління закладами дошкільної освіти;
- наступність у забезпеченні якісної освіти дітей дошкільного і молодшого шкільного віку;
- дистанційна освіта в процесі фахової підготовки майбутніх директорів ЗДО;
- зарубіжний досвід підготовки вихователів і директорів ЗДО;
- підвищення професійної компетентності директорів та вихователів ЗДО в системі післядипломної освіти;
- створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти й освітніх послуг зокрема.

На це спрямоване вивчення таких дисциплін: «Методологія і методи наукових досліджень», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці».

Усе вищезазначене зумовило виокремлення такої умови, як *спрямованість наукової роботи магістрантів на дослідження актуальних питань надання якісної дошкільної освіти.*

Третя умова – застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання – стосується оптимальної реалізації змісту підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Успішність будь-якого процесу, до якого належить і фахова підготовка у ЗВО, великою мірою залежить від вдало дібраних засобів реалізації завдань, що визначаються метою. Серед низки засобів фахової підготовки у вищій школі чільне місце посідають педагогічні технології, покликані втілювати тактику реалізації освітніх технологій – найбільш узагальнених утворень, що характеризують загальну стратегію розвитку освіти і освітнього середовища.

Добираючи педагогічні технології для реалізації завдань процесу формування в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО, брали до уваги результати наукових пошуків стосовно вивчення різних аспектів проблеми технологій (освітніх, педагогічних, навчальних, інноваційних), зокрема Л. Артемової [27], В. Беспалька [56], Г. Беленької [63], О. Бугрій [97], М. Веракси [107; 108], І. Дичківської [179], І. Каньковського [301], М. Кларіна [315], І. Лернера [398; 399], М. Махмутова [440], О. Пехоти [497], О. Пометун [532], Л. Пироженко [532], Г. Селевка [586], М. Скаткіна [399] та ін.

Погоджуємося з позицією В. Гладуш, І. Лисенко стосовно того, що найбільш ємним і всеохопним визначенням поняття «педагогічна технологія» є тлумачення, запропоноване С. Сисоєвою, яка розглядає її як створену адекватно до потреб і можливостей особистості й суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку та саморозвитку, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [140, с. 102–103].

Згідно з позицією В. Беспалька [56] педагогічна технологія містить інваріантні елементи: суб'єкт навчання (виховання), цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання (виховання). При цьому блок дидактичних завдань і блок адекватної технології навчання повинні бути пов'язані між собою.

Для ефективного формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО як важливого складника професійної підготовки необхідна продумана організація освітнього процесу, реалізація педагогічних підходів і методичних заходів, передусім, упровадження педагогічних технологій (проблемного, позиційного та інтерактивного навчання) і застосування методів (ігри-симуляції, «Мікрофон», «Струмочок думок», «Займи позицію», «Дерево рішень», «Карусель», «Акваріум», «Вирішення проблемних ситуацій тощо), що сприяють формуванню всіх компонентів означеної готовності.

Найважливішою, четвертою, умовою, яка забезпечує успіх реалізації решти, виокремлених і схарактеризованих нами, виділяємо *гармонізацію взаємин у мікросистемах «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент».*

Система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як складник загальної професійної підготовки становить взаємодію між об'єктами і суб'єктами освітнього процесу в закладі вищої освіти в таких мікросистемах освітнього середовища університету: «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент».

Дослідниця М. Братко, вивчаючи освітнє середовище коледжу, дає таке тлумачення: «Це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [91, с. 11].

Сучасний освітній процес здійснюється на засадах синкретичної (діалогової) культури, що вимагає від педагога прагнення та вміння досягти розуміння в діалозі.

Успішність формування в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти великою мірою залежить від взаємодії викладачів, задіяних у процесі підготовки. Така взаємодія-співпраця спрямована на узгодження змісту дисциплін, дотримання наступності й міждисциплінарних зв'язків, інтеграції змісту. Окрім того, важливо наголосити на дотриманні педагогами низки таких умов: єдності підходів до процесу фахової підготовки, організації практико-зорієнтованого навчання, застосування інноваційних технологій, серед яких чільне місце посідають інтерактивні, формування в магістрантів спрямованості на оволодіння компонентами готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Взаємодія в мікросистемі «викладач – студент» є найбільш значущою в процесі професійного становлення фахівця. Г. Беленька, наголошуючи на формувальній ролі педагога в освітньому процесі будь-якого закладу, зазначає, що когнітивна і комунікативна взаємодія з викладачем починається з університетської лекції і лише згодом, за низки умов, виходить за її межі. При цьому дослідниця виділяє такі основні види взаємодії викладача і студентів: передавання інформації викладачем – сприймання і прийняття інформації студентом; передавання інформації викладачем – сприймання і неприйняття інформації студентом; передавання інформації викладачем – відсутність сприймання з боку студента; спільний пошук викладачем і студентами відповідей на окреслені питання плану; організація викладачем самостійної діяльності студента у напрямі розв'язання визначеного кола актуальних питань фахової підготовки; оцінювання викладачем рівня підготовки студента до навчальних занять, іспитів, майбутньої професійної діяльності [63, с. 229].

Проте навчання в сучасному закладі вищої освіти вимагає зміни видів і характеру взаємодії викладача і здобувачів освітніх послуг у напрямі підсилення і розвитку самостійності магістрантів, важливості їх участі в освітньому процесі як суб'єктів на засадах принципу студентоцентризму.

Із позицій студентоцентрованого навчання цілком прийнятними, на нашу думку, й ефективними є види взаємодії викладача і студентів, запропоновані Г. Беленькою, а саме: співпраця студентів у контексті оволодіння базисними знаннями з дисципліни; спільне визначення студентами та викладачем кола актуальних питань фахової підготовки, організація викладачем діяльності студентів у напрямі їх розв'язання; спільний пошук шляхів розв'язання окреслених викладачем та студентами, питань фахової підготовки та особистісного розвитку; самоорганізація студентами навчально-пізнавальної діяльності за рівнями складності та самоконтроль за якістю підготовки під коригувальним впливом викладача [63, с. 229–230]. Отже, ефективна взаємодія в мікросистемі «викладач–студент» можлива за умови її організації на принципах суб'єкт–суб'єктної взаємодії, взаємоповаги викладачів і студентів, людиноцентризму, студентоцентризму.

Взаємодія в мікросистемі «студент – студент» ґрунтується на повазі й визнанні індивідуальності кожного магістранта та сприяє максимальному розкриттю його задатків. А за своїм змістовим наповненням ця взаємодія є взаємонавчанням. Найефективніше взаємонавчання відбувається під час застосування інтерактивних технологій. Сам термін «інтерактивний» означає «здатний до взаємодії, діалогу». Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що процес пізнання інформації, її перероблення і трансформування на рівень знань і практичних умінь відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх магістрантів. При цьому всі студенти є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Інтерактивна взаємодія не припускає домінування як одного учасника освітнього процесу над іншим,

так і однієї думки над іншою. Особлива цінність інтерактивних методів навчання, зокрема кооперативного, полягає в тому, що в групі магістрантів, які вирішують проблему, виникає позитивна взаємозалежність. При цьому магістранти розуміють, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішними всі. Ще на одній характеристиці кооперативного інтерактивного навчання варто наголосити – це розвиток навичок міжособистісного спілкування. Оскільки майбутня професія, яку здобувають магістранти, вимагає вмінь ефективно взаємодіяти з дітьми, їхніми батьками, вихователями, адміністрацією, навички міжособистісного спілкування, сформовані під час вивчення фахових дисциплін із застосуванням інтерактивних технологій, є вагомим складником діяльнісно-операційного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Отже, успішна взаємодія в системі «студент – студент» забезпечується передусім використанням інтерактивних технологій навчання.

Усі виділені й схарактеризовані нами мікросистеми тісно між собою пов'язані, та за дотримання низки названих умов функціонування сприятимуть ефективному формуванню готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Отже, виокремлені нами педагогічні умови: спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування в майбутніх магістрів мотивації до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО; застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач–викладач», «викладач–студент», «студент–студент» є доцільними щодо прогнозування позитивної динаміки формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО. У комплексі вони мають сприяти перевірці ефективності педагогічної системи підготовки магістрів до

забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і на цій основі – виконанню завдань і досягненню мети дослідження.

3.4. Критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Проблема професійної підготовки магістрантів, зокрема до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, є актуальною в сучасній українській науці. Розвідки, де розроблено критерії, показники і рівні підготовки фахівців, зокрема й для дошкільної галузі, належать Ю. Бабанському [33], Г. Беленькій [64], В. Вергасову [109], І. Дичківській [180], Л. Задорожній-Княгницькій [269], Л. Зданевич [278], С. Івановій [287], О. Листопаду [402], В. Ляпуновій [427] та ін. Водночас аналіз досліджень у цій галузі переконує, що сьогодні у вітчизняній педагогіці проблема формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості не одержала наукового осмислення й практичної реалізації.

Проведений нами аналіз поняття «готовність фахівців до професійної діяльності», з'ясування її структури створили підґрунтя для виокремлення компонентів, критеріїв та відповідних показників, що в сукупності визначають рівні сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Результати аналізу довідкової літератури та низки наукових розвідок, що стосуються з'ясування сутності понять «критерій», «показник», засвідчують наявність поліаспектності в їх визначенні. Так, у тлумачному словнику української мови критерій визначено як підставу для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило [105, с. 588].

У Радянському енциклопедичному словнику критерій пояснено як засіб судження, ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки [610, с. 663].

У Новітньому філософському словнику подано таке тлумачення поняття «критерій»: засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови, визначення або класифікації чого-небудь [485].

Учений В. Беспалько визначає критерій як об'єктивну кількісну міру деякого явища або кількісне виокремлення його сторін [56].

На думку С. Іванової, критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію [287, с. 153].

Науковці вважають, що ознака, яка використовується в якості критерію, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Проте в педагогічних дослідженнях перевагу надають якісним характеристикам досліджуваних явищ чи процесів, що зберігає описовість наукових пошуків і ускладнює статистичне оброблення та уніфікацію.

Більшість дослідників усі критерії професіоналізму й професійної компетентності поділяє на дві групи:

1) об'єктивні критерії – ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії, а саме: а) критерії, що належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності (зовнішні результативні); б) критерії, які характеризують рівень професійної кваліфікації об'єкта праці, розвитку професійно важливих якостей (внутрішні змістовні);

2) суб'єктивні критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста [321, с. 67].

Усі науковці переконані, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких уможлиблює різноманітні дослідження педагогічних явищ та порівняння їх результатів. Варто зазначити, що вимоги

до критеріїв досить різноманітні, проте найчастіше науковці виокремлюють з-поміж них об'єктивність, надійність і простоту виміру.

Учена О. Жихорська на основі аналізу низки педагогічних досліджень виокремлює такі загальні вимоги до критеріїв: 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта; 2) критерії повинні містити суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними; 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується; 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження цього критерію; 5) критерії мають відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [211, с. 34].

У контексті нашого дослідження цінними є вимоги до системи критеріїв ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, виокремлені Л. Задорожною-Княгницькою, а саме: 1) мінімізація системи критеріїв; 2) максимальна інформативність; 3) адекватність цілям і завданням деонтологічної підготовки; 4) порівнюваність критеріїв із міжнародними критеріями; 5) легкість в обчислюваннях та вимірюваннях; 6) дотримання морально-етичних норм під час відбору критеріїв та збору інформації, що має особистісний або конфіденційний характер [269, с. 202].

З огляду на результати досліджень проблеми підготовки магістрів, формування в них професійної компетентності, спираючись на положення науковців про сутність критеріїв, їх показників і враховуючи вимоги до критеріїв, узагальнені О. Жихорською та виокремлені Л. Задорожною-Княгницькою, визначаємо такі критерії готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-

оцінний. Ці критерії суголосні компонентам готовності та мають такі характеристики.

Мотиваційно-особистісний визначає сформованість мотивів, потреб, інтересів, що спонукають магістрантів до усвідомленого й цілеспрямованого опанування складників готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Наявність особистісно-професійних якостей уможливорює успішність цього процесу. *Когнітивно-пошуковий* спрямований на виявлення системи знань, що утворює підґрунтя готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. *Діяльнісно-операційний* визначає сформованість необхідних умінь і навичок магістрантів застосовувати знання про забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. *Рефлексивно-оцінний* виявляє сукупність умінь і навичок магістрантів оцінювати сформованість складників готовності одногрупників і власної до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО з метою фіксації її результатів та подальшим їх переоцінюванням для самоствердження, самовдосконалення й самореалізації в професії.

Характеристикою певного аспекту критерію, мірою його вираження є показник. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь, кількість чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика виробу (процесу) [105, с. 1024]. Отже, показник як складник критерію є типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки повно і об'єктивно він характеризує визначений критерій.

Виходячи з того, що показник є ступенем вияву критерію, за яким можна судити про його сформованість, виділяємо такі показники визначених

нами критеріїв готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Мотиваційно-особистісний:

- 1) мотивація до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;
- 2) інтерес до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;
- 3) ціннісні орієнтації, спрямовані на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;
- 4) потреба в постійному самовдосконаленні щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;
- 5) наявність особистісно-професійних рис, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Когнітивно-пошуковий:

- 1) знання про мету, завдання дошкільної освіти;
- 2) знання нормативних документів, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти;
- 3) знання про компоненти зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти;
- 4) знання про компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та засоби їх формування і вдосконалення;
- 5) знання про критерії оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО, умови і засоби її забезпечення.

Діяльнісно-операційний:

- 1) уміння проводити моніторинг розвитку, навченості й вихованості дітей дошкільного віку;
- 2) уміння проводити моніторинг професійної компетентності вихователів, методистів, директорів ЗДО;
- 3) уміння аналізувати освітнє середовище ЗДО;
- 4) уміння аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв;

5) уміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Рефлексивно-оцінний:

1) уміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості своєї спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;

2) уміння аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;

3) уміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості знань про сутність освітнього процесу в ЗДО, його організацію, критерії оцінювання і засоби забезпечення якості;

4) уміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості власних умінь і вмінь однокласників щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Виокремлені нами компоненти, критерії й показники сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО охоплювали всі характеристики досліджуваного явища, були взаємопов'язані та у своїй єдності відображали результативність процесу формування досліджуваної якості, а також диференціацію за відповідними рівнями.

Поняття «рівень» визначають як ступінь якості, величину, досягнуту в чому-небудь; ступінь чистоти освіти, культури, підготовки [105, с. 1223]. Уточнимо, що в дослідженні ми під рівнем розуміли міру кількісних і якісних проявів усіх показників сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Виокремлення великої кількості рівнів сформованості досліджуваного явища ускладнить процес аналізу, а застосування меншої кількості рівнів може спричинити до зниження вірогідності отриманих результатів. Тому, на наш погляд, оптимальним є оцінювання готовності за чотирма рівнями.

Високий рівень. Магістранти цього рівня мають внутрішню позитивну мотивацію професійної діяльності, яка більша за зовнішню позитивну мотивацію і зовнішню негативну мотивацію (ВМ>ЗПМ>ЗНМ), високу

ясність «Я-концепції», усвідомлені ціннісні орієнтації на повноцінний розвиток особистості дошкільника і формування його життєвої компетентності в освітньому процесі ЗДО, стійкий інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, чітко виражену потребу в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісні й професійні якості директора, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Майбутні магістри мають ґрунтовні знання про мету і завдання дошкільної освіти, нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти. Обізнані зі складниками зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти, критеріями і показниками якості дошкільної освіти в ЗДО, умовами і засобами її забезпечення. При цьому правильно розуміють сутність базових понять, що стосуються якості дошкільної освіти, чітко диференціюють критерії, показники і засоби забезпечення якості ДО. Правильно визначають усі компоненти готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі. Усвідомлюють місце кожного компонента готовності в її структурі. Магістранти вміють методично правильно проводити моніторинг професійної компетентності вихователів ЗДО і сформованості життєвої компетентності в дітей дошкільного віку, всебічно аналізувати середовище ЗДО, послідовно і грамотно аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв, самостійно розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Постійно здійснюють рефлексію своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, об'єктивно оцінюють власний рівень її сформованості та рівень готовності однокласників.

Достатній рівень. Магістранти цього рівня мають переважно зовнішню позитивну мотивацію професійної діяльності, яка дорівнює внутрішній мотивації і більша за зовнішню негативну мотивацію ($BM = ЗПМ > ЗНМ$), середню ясність «Я-концепції», ближче до високої, позитивно

спрямовані ціннісні орієнтації на повноцінний розвиток особистості дошкільника і формування його життєвої компетентності в освітньому просторі установи, потребу в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, епізодичний інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. У них наявні основні особистісні й професійні якості директора, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Магістранти цього рівня мають гарні знання про мету і завдання дошкільної освіти, основні нормативні документи, у яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти, про переважну більшість складників зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти, основні критерії і показники якості дошкільної освіти в ЗДО, умови і засоби її забезпечення. Проте називають не всі ключові поняття, що стосуються сутності якості дошкільної освіти і не точно їх визначають. Називають переважну більшість складників готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі та їх взаємозв'язок у структурі.

Магістранти вміють згідно з основними критеріями, аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО, хоча відчувають незначні труднощі в їх самостійному доборі. Вони розробляють програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО за основними розділами, проте не наповнюють їх відповідним змістом. Правильно проводять моніторинг сформованості життєвої компетентності в дітей дошкільного віку. У процесі діагностики рівнів сформованості професійної компетентності вихователів ЗДО відчувають незначні труднощі під час її оцінювання. Уміють за чітко визначеними критеріями аналізувати середовище ЗДО. рефлексію своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО здійснюють несистематично. В основному об'єктивно оцінюють власний рівень її сформованості та рівень сформованості готовності в однокласників.

Середній рівень. Магістранти цього рівня мають переважно зовнішню позитивну мотивацію професійної діяльності, яка дорівнює внутрішній

мотивації або ж більша за неї ($BM < ЗПМ > ЗНМ$; $BM = ЗПМ < ЗНМ$), середню якість «Я-концепції», вибіркоче уявлення про ціннісні орієнтації на повноцінний розвиток особистості дошкільника і формування його життєвої компетентності в освітньому процесі ЗДО, загалом усвідомлюють необхідність постійного самовдосконалення в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, виявляють незначний інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, наявні основні особистісні й професійні якості директора, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Правильно визначають мету дошкільної освіти і в загальних рисах її завдання. Знають деякі нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти, а також переважну більшість складників внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти і незначну кількість компонентів зовнішньої системи.

Частково правильно визначають основні дефініції, що стосуються якості дошкільної освіти. Називають основні критерії і показники оцінювання якості дошкільної освіти, проте чітко не диференціюють їх. Часто ототожнюють критерії з умовами забезпечення якості дошкільної освіти. Не називають усі складники готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі. Помиляються під час визначення місця кожного компонента готовності в її структурі.

Магістранти вміють з незначною сторонньою допомогою згідно з основними критеріями аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО. Зі сторонньою допомогою правильно проводять моніторинг сформованості життєвої компетентності в дітей дошкільного віку і професійної компетентності вихователів. При цьому відчують труднощі в об'єктивному їх оцінюванні.

Уміють за основними критеріями аналізувати середовище ЗДО. Під час розроблення програми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відчують труднощі щодо її структурування і наповнення відповідним змістом. Частковий аналіз власної готовності до забезпечення якості

освітнього процесу в ЗДО здійснюють несистематично. Під час оцінювання рівня її сформованості спостерігається момент суб'єктивності, як і під час оцінювання рівня власної готовності та готовності одногрупників.

Низький рівень. Магістранти цього рівня мають переважно зовнішню негативну мотивацію професійної діяльності ($ЗНМ > ЗПМ > ВМ$; $ЗНМ > ЗПН < ВМ$, при цьому $ВМ = ЗНМ$ або ж $ВМ < ЗНМ$), середню ясність «Я-концепції», ближчу до низької, або вкрай низьку ясність «Я-концепції», неясність професійних ціннісних орієнтацій, відсутність інтересу до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО і потреби в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. У них є деякі особистісні й професійні якості, необхідні директорів для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Магістранти мають загальні уявлення про мету і завдання дошкільної освіти, недостатньо обізнані з основними нормативними документами, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти, не знають складники зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти. У них відсутнє розуміння критеріїв і показників оцінювання якості дошкільної освіти в ЗДО, немає чіткої диференціації умов і засобів забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

У загальних рисах розуміють сутність незначної кількості ключових понять, що стосуються якості дошкільної освіти. Не називають переважну більшість складників готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі. Не усвідомлюють місця компонентів готовності в її структурі. Не здатні об'єктивно оцінити професійну компетентність вихователів і життєву компетентність дошкільників. Аналіз середовища ЗДО здійснюють поверхово. Відчувають значні труднощі під час добору критеріїв і здійснення всебічного аналізу якості освітнього процесу в ЗДО. Під час складання програми можуть запропонувати лише план заходів, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Відчувають значні труднощі під час рефлексії своєї готовності до забезпечення якості

освітнього процесу в ЗДО. Необ'єктивно оцінюють рівень її сформованості, як і рівень сформованості готовності одногрупників.

Отже, визначені нами критерії, показники та рівні вможливають об'єктивне оцінювання сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Використання цих критеріїв в освітньому процесі закладів вищої освіти дасть змогу підвищити ефективність формування готовності майбутніх методистів і директорів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Висновки до третього розділу

1. У розділі теоретично обґрунтовано й представлено педагогічну систему підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, утворену метою, суб'єктами освітнього процесу (викладачами і магістрантами), змістом підготовки, методами і засобами навчання, формами організації освітнього процесу і видами навчальних занять, результатом, що зводяться до цільового, змістового, діяльнісного та результативного складників.

З'ясовано, що система підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як різновид педагогічної системи має низку властивостей, а саме: цілісність і подільність, неадитивність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, інтегративність, еквіпотенційність, функціональність, синергізм, інформаційність, залежність від зовнішнього середовища, відкритість, рівновагу, стійкість, надійність, динамічність, що дозволяють розглядати її як складноструктуровану, ієрархізовану та специфічну систему.

2. Задля реалізації концептуальних засад дослідження розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, яка є наочним відображенням означеного процесу і утворена сімома блоками:

цільовим (мета і завдання); *суб'єкт – суб'єктним* (викладачі й магістранти), *методологічним* (методологічні підходи та принципи); *організаційним* (педагогічні умови); *структурно-змістовим*: компоненти ГДЗЯОП у ЗДО (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний); зміст підготовки: ОПП підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта, дисципліни професійної підготовки, авторські вибірккові навчальні дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти», педагогічна практика, наукова діяльність майбутніх магістрів; *процесуально-технологічним*: етапи підготовки (діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний), педагогічні технології (позиційного, проблемного, інтерактивного навчання), форми організації освітнього процесу, види занять, засоби навчання; *результативно-оцінним*: критерії готовності й рівні сформованості ГДЗЯОП у ЗДО, методи діагностики, результат (позитивна динаміка у рівнях сформованості в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО).

3. Визначено й схарактеризовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність функціонування педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування означеної готовності; застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент».

4. Виокремлено й схарактеризовано критерії сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі

дошкільної освіти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний з відповідними показниками. Визначені показники цих критеріїв уможливили розроблення рівнів сформованості означеної готовності, а саме: низького, середнього, достатнього, високого.

Основні положення розділу викладено в наукових публікаціях [228; 232; 233; 241; 254].

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі висвітлено використання потенціалу дисциплін професійної підготовки в процесі формування в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; запропоновано зміст і методiku викладання авторських вибіркового дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти»; обґрунтовано використання педагогічних технологій у процесі формування в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та розкрито можливості педагогічної практики і науково-дослідної діяльності в підготовці майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

4.1. Використання потенціалу дисциплін професійної підготовки під час формування в майбутніх магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Якість освітніх послуг дошкільної установи визначається передусім якістю керівництва освітнім процесом на методичному й адміністративному рівнях. Магістри спеціальності 012 Дошкільна освіта згідно з отриманою кваліфікацією, мають право працювати на посадах методиста і директора ЗДО, методиста відділу освіти. Згідно з «Кваліфікаційною характеристикою посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ освіти», директор ЗДО повинен знати: закономірності організації та загальні принципи побудови освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; методологічні засади процесів розвитку, виховання та навчання дітей

дошкільного віку, теоретичні засади моделювання освітнього процесу з урахуванням різних вікових груп та індивідуальних особливостей вихованців; теорію управління закладом дошкільної освіти, основи роботи з персональним комп'ютером і периферійними пристроями до нього. Ці знання дозволяють йому виконувати такі обов'язки і завдання: контролювати відповідність форм, методів і засобів розвитку, виховання і навчання дітей їхнім віковим, психофізіологічним особливостям, здібностям і потребам; організовувати розроблення програм перспективного розвитку закладу дошкільної освіти, річного плану роботи тощо; організовувати та аналізувати стан навчально-методичної роботи; брати участь у діяльності педагогічних організацій та методичних об'єднань; уживати заходи щодо використання більш досконалих та ефективних методів навчально-виховної роботи; заохочувати творчі пошуки, експериментальну роботу педагогічних працівників; організовувати різні форми співпраці з батьками вихованців або особами, які їх замінюють.

Завдання та обов'язки методиста закладу дошкільної освіти щодо організації освітнього процесу в установі: здійснює систематичний контроль за якістю педагогічного процесу в закладі, консультує педагогів з різних актуальних і проблемних питань; сприяє підвищенню кваліфікації та професійної майстерності педагогічних працівників; створює умови для сприятливого психологічного клімату в закладі. Щоб успішно виконувати ці завдання, методист повинен знати: досягнення сучасної психолого-педагогічної науки і практики; закономірності організації та загальні принципи побудови освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; методологічні засади процесів розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку, теоретичні засади моделювання освітнього процесу з урахуванням різних вікових груп та індивідуальних особливостей вихованців; основи роботи з персональним комп'ютером на рівні користувача [544].

Підготовка майбутніх методистів і директорів до виконання вищезначених кваліфікаційних обов'язків здійснюється в процесі вивчення магістрами нормативних і варіативних дисциплін циклу професійної підготовки навчального плану.

Питання використання можливостей дисциплін у підготовці магістрів педагогічної освіти, зокрема майбутніх менеджерів, вивчали В. Берека [53], Л. Задорожна-Княгницька [269], В. Лунячек [424] та ін. Так, В. Берека [53], аналізуючи зміст психолого-педагогічної підготовки магістрів, виокремив низку недоліків і шляхи їх усунення, а саме: узгодження в часі, дотримання наступності й логіки вивчення, використання міжпредметних зв'язків. На неузгодженості змісту дисциплін і дублюванні низки питань у процесі їх вивчення магістрами державного управління акцентував увагу і В. Лунячек [424]. Л. Задорожна-Княгницька, аналізуючи можливості дисциплін для підготовки менеджерів освіти, вказала на недостатність деонтологічного складника в їх змісті та запропонувала відповідне наповнення.

Однією з важливих педагогічних умов формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є використання в цьому процесі потенціалу нормативних і вибіркового дисциплін циклу професійної підготовки.

У ході дослідження проаналізовано навчальні плани та робочі програми низки нормативних і вибіркового дисциплін циклу професійної підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» експериментальних ЗВО з метою виявлення можливостей кожної щодо формування складників ГДЗЯОП у ЗДО у магістрантів. Для аналізу обрано дисципліни, вивчення яких цілеспрямовано формує готовність магістрантів до виконання професійних функцій методиста і директора закладу дошкільної освіти, а саме: «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності»,

«Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». Серед вибіркових здійснено аналіз таких дисциплін: «Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці».

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що переважна більшість дисциплін, окрім педагогіки вищої школи і актуальних проблем дошкільної освіти, переважно спрямовані на формування різновидів професійної компетентності вихователя – художньо-зображувальної, мовленнєвої, мовної, комунікативної, математичної, екологічної. У їх змісті недостатньо уваги приділено функціям методиста і директора закладу дошкільної освіти щодо організації якісного освітнього процесу, в якому відбувається формування мовленнєвої, екологічної, художньо-творчої компетентностей дошкільників та їх логіко-математичний розвиток.

Зважаючи на результати змістового аналізу робочих програм, компоненти освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, критерії оцінювання його якості, рівні управління освітньою діяльністю дошкільної установи, зміст вищезазначених дисциплін доцільно збагатити відповідними темами і питаннями, застосовуючи часткову інтеграцію. Вона передбачає доповнення тем дисципліни відповідними питаннями в межах аудиторних годин, відведених на лекційні та практичні заняття, або ж введення у зміст дисципліни нової теми з відведенням на її вивчення певної кількості годин.

Нормативна дисципліна *«Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта»*. У цій інтегрованій дисципліні на особливу увагу заслуговує розділ «Менеджмент освіти». Його метою є ознайомлення з основними завданнями, принципами управління освітою, формування в магістрантів умінь і навичок ефективного поєднання на практиці теоретичних знань з інноваційними педагогічними методиками і технологіями.

Оскільки ця навчальна дисципліна викладається майбутнім директорам ЗДО, то передусім вона має відображати професійну спрямованість. Із цих міркувань означений розділ дисципліни згідно з блоковою інтеграцією пропонуємо збагатити темою «Управління освітнім процесом у ЗДО» (2 години лекційних занять і 2 години практичних). Зміст пропонованої теми може бути структуровано такими питаннями: 1. Загальна характеристика освітнього процесу в ЗДО. 2. Сутність функцій директора як менеджера дошкільної освіти і відповідальної особи за якість освітнього процесу в дошкільному закладі. 3. Роль директора в забезпеченні повноцінного функціонування компонентів освітнього процесу в ЗДО. 4. Фандрейзингова діяльність директора ЗДО. 5. Налагодження партнерської взаємодії із стейкхолдерами. 6. Представлення результатів освітньої діяльності дошкільної установи широкому загалу. Співпраця зі ЗМІ 7. Засоби вдосконалення професійної компетентності директора в питаннях управління якістю освітнього процесу в дошкільному закладі. Розглянути ці важливі питання діяльності керівника ЗДО можливо і в процесі створення моделі директора, підготовленого до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

Нормативна дисципліна *«Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості»*. Її мета – підготовка магістрантів до формування в дітей раннього і дошкільного віку естетичного ставлення до навколишнього світу й розвитку в них художньо-творчих здібностей у різних видах діяльності.

Аналіз переліку знань і вмінь, що їх повинні опанувати магістранти під час вивчення дисципліни, та зміст тем дозволяє стверджувати, що дисципліна спрямована на підготовку вихователя до розвитку художньо-творчих здібностей дітей раннього і дошкільного віку. Зважаючи на кваліфікацію, яку отримують магістри, і посадові обов'язки методиста, директора ЗДО, доцільно збагатити зміст означеної дисципліни такими темами (питаннями): «Розвиток художньо-творчих здібностей у дітей з особливими потребами»,

«Наступність у розвитку художньої творчості дошкільників і молодших школярів», «Моніторинг розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників» (2 години лекційних занять і 2 години практичних). Орієнтовними питаннями останньої теми можуть бути: 1. Критерії оцінювання розвиненості художньо-творчих здібностей дітей раннього і дошкільного віку. 2. Критерії оцінювання середовища для розвитку художньо-творчих здібностей вихованців. 3. Процедура проведення діагностики розвитку художньо-творчих здібностей. 4. Аналіз результатів діагностики, їх представлення на педагогічній нараді в ЗДО. 5. Керівництво розвитком дитячої художньої творчості в закладі дошкільної освіти (педагогічний, методичний, адміністративний рівні). Якщо неможливо їх розглядати як окремі теми, то хоча б як питання (часткова інтеграція) в контексті тих тем, які є в програмі дисципліни. Важливими питаннями, на наш погляд, є й такі: засоби розвитку й удосконалення художньо-естетичної компетентності вихователів; взаємодія ЗДО і родин вихованців стосовно питань розвитку дитячої художньої творчості.

Нормативна дисципліна *«Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності»*. Мета: узагальнення знань магістрантів про сучасні технології керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності дошкільників. Її зміст структуровано чотирма змістовими модулями. Перший – «Педагогічні технології мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку». Він охоплює теми, що розкривають особливості мовленнєвого розвивального середовища, умови мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Другий модуль – «Формування лексико-граматичної компетентності» – передбачає розкриття понять «компетентність» і «компетенція», види робіт із формування лексико-граматичної компетентності в дітей. Третій модуль – «Формування діалогової та комунікативної компетентностей у дітей дошкільного віку» – ознайомлює з результатами сучасних досліджень питань розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку (з 90-х років ХХ ст. до

сьогодення) та роботою вихователя з картиною, складання розповідей на наочній та словесній основі в аспекті формування діалогової компетентності. Четвертий модуль – «Оволодіння елементами грамоти дітьми дошкільного віку та формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» – охоплює питання особливостей підготовки вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку.

Щоб дисципліна була зорієнтована на підготовку методиста, директора до керівництва роботою з якісного формування соціально-комунікативної, фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій дошкільників, необхідно зміст курсу збагатити такими питаннями (часткова інтеграція): критерії оцінювання мовленнєвого розвивального середовища ЗДО; критерії оцінки мовленнєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку, їх розроблення і використання в процесі діагностики; критерії сформованості мовної й мовленнєвої компетентностей вихователів закладу дошкільної освіти; засоби вдосконалення мовної й мовленнєвої компетентностей вихователів; особливості мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами; співпраця зі школою і закладами вищої освіти з питань розвитку мовлення дошкільників; поширення передового педагогічного досвіду вихователів закладу дошкільної освіти щодо забезпечення якісного мовленнєвого розвитку дошкільників; функції методиста і директора щодо забезпечення якісної реалізації змісту освітньої лінії «Мовлення дитини» (2 години лекційних занять і 2 години практичних).

Нормативна дисципліна *«Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників»*. Її метою є професійна підготовка магістрантів до керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників. Зміст дисципліни пропонуємо збагатити такими питаннями (часткова інтеграція): створення середовища для якісного логіко-математичного розвитку дошкільників; критерії оцінювання логіко-математичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, їх розроблення і використання в процесі

діагностики; критерії сформованості математичної компетентності вихователів ЗДО; засоби розвитку математичної компетентності вихователів; особливості логіко-математичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; співпраця зі школою і закладами вищої освіти з питань логіко-математичного розвитку дошкільників; поширення передового педагогічного досвіду вихователів ЗДО щодо забезпечення якісного формування математичної компетентності дошкільників.

Нормативна дисципліна *«Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку»*. Мета: формування теоретичної та практичної готовності майбутніх фахівців дошкільної ланки до реалізації завдань екологічної освіти дітей дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного закладу. Ця дисципліна містить тему «Організація системи екологічної освіти в закладі дошкільної освіти», в якій чітко визначено напрями роботи методиста і директора щодо організації екологічної освіти дошкільників. Окрім того, є низка питань, що детально висвітлюють особливості організації еколого-розвивального середовища в закладі; підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів; співпрацю закладу дошкільної освіти з іншими закладами з питань екологічної освіти; організацію екологічної просвіти батьків вихованців. Проте й цих питань недостатньо для того, щоб ґрунтовно підготувати магістрантів до забезпечення якісного процесу екологічної освіти дітей дошкільного віку. Тому зміст курсу рекомендуємо доповнити такими питаннями (часткова інтеграція): критерії оцінювання сформованості природничо-екологічної компетентності дошкільників; критерії оцінювання еколого-розвивального середовища закладу дошкільної освіти; критерії оцінювання екологічної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти; засоби розвитку й удосконалення екологічної компетентності вихователів; екологічна освіта дітей з особливим освітніми потребами.

Вибіркова дисципліна *«Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці»*. Її мета: усвідомлення майбутніми магістрами актуальних проблем у галузі дошкільної освіти; формування вміння вдосконалювати

освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти; здатності впроваджувати результати досліджень у практику освітньої діяльності дошкільного закладу; вдосконалення досвіду магістрантів з фахових дисциплін.

Відповідно до часткової інтеграції під час аналізу досліджень, що стосуються якості дошкільної освіти, варто брати до уваги компоненти освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, критерії оцінювання якості дошкільної освіти, умови забезпечення якості дошкільної освіти на різних рівнях управління нею (міністерський, регіональний, дошкільної установи). Завдання самостійної роботи магістрантів доцільно спрямовувати на формування в них умінь визначати на основі аналізу наукових досліджень тему наукового пошуку з актуальних питань якості дошкільної освіти, коректно формулювати науковий апарат, добирати адекватні меті й завданням методи дослідження, скласти план проведення дослідження, працювати з літературними джерелами, вміти їх добирати й аналізувати, конструювати власну систему роботи в щодо конкретної наукової теми, робити висновки і формулювати рекомендації.

Вибіркова дисципліна *«Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті»*. Метою курсу є ознайомлення магістрантів з інноваційними підходами щодо впровадження сучасних технологій здоров'язбереження в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Для збагачення змісту означеної дисципліни доцільно додати такі питання (часткова інтеграція): створення умов для реалізації технологій здоров'язбереження дітей у закладі дошкільної освіти (матеріальних, педагогічних, психологічних); рівні управління процесом використання здоров'язберувальних технологій у дошкільному закладі; роль методиста в процесі використання технологій здоров'язбереження дітей у закладі дошкільної освіти; роль директора в процесі використання технологій здоров'язбереження вихованців у закладі дошкільної освіти; критерії оцінювання сформованості здоров'язберувальної компетентності

вихователів; критерії оцінювання здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти; критерії оцінювання управління процесом реалізації технологій здоров'язбереження дошкільників; засоби підвищення здоров'язбережувальної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти; взаємодія зі школою, закладами вищої освіти в питаннях реалізації сучасних технологій здоров'язбереження дітей у закладі дошкільної освіти; узагальнення досвіду роботи з упровадження сучасних технологій здоров'язбереження дітей, його репрезентація на сайті закладу дошкільної освіти, у фахових виданнях.

Варто зазначити, що введення додаткових питань чи й цілої теми у зміст дисципліни має відбуватися за рахунок оптимізації викладачем навчального матеріалу.

Ефективність процесу формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО під час викладання нормативних і вибіркокових дисциплін професійного циклу підвищиться, якщо дотримуватися низки умов, а саме: реалізація міжпредметних зв'язків; реалізація наступності у викладанні дисциплін студентам ОС «Бакалавр» і «Магістр» (наприклад, викладання дисциплін «Основи природознавства з методикою» (ОС «Бакалавр») і «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» (ОС «Магістр»)); урахування складників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і критеріїв оцінювання його якості; використання інноваційних педагогічних технологій (інтерактивного, позиційного, проблемного навчання) у процесі вивчення дисциплін; комплексна реалізація компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, системного, технологічного підходів та загальнодидактичних, спеціальних і специфічних принципів. При цьому першочерговим має бути принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін; реалізація професійної спрямованості змісту дисциплін, тобто врахування посад, які обійматимуть магістри.

Таким чином, основні питання, на які варто звернути увагу під час формування в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час викладання нормативних і вибіркових дисциплін професійного циклу плану, – це: організація середовища (соціокультурного і предметно-розвивального), в якому відбувається формування різних видів життєвої компетентності дошкільників, критерії оцінювання його якості; критерії й методи оцінювання рівнів сформованості життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку; критерії й методи оцінювання рівнів професійної компетентності вихователів, засоби розвитку й удосконалення професійної компетентності вихователів; взаємодія зі стейкхолдерами; засоби представлення освітніх здобутків громадськості; роль методиста і директора в організації якісного освітнього процесу. Маловивченим питанням є забезпечення розвитку і виховання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки методичний і психологічний супровід цього процесу ще потребує розроблення. Ефективність викладання фахових дисциплін забезпечуватиметься дотриманням низки виокремлених нами педагогічних умов.

Інтегративну роль у формуванні готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти мають виконувати дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти». Їх характеристику подано в підрозділі 4.2.

4.2. Зміст підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Наповнення фахових дисциплін відповідними темами і питаннями не забезпечить уповні формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу, тому виникає необхідність розроблення

дисциплін, які б, з одного боку, цілеспрямовано формували означену готовність, інтегрували знання з інших курсів, а по-друге, не дублювали зміст фахових навчальних дисциплін.

Інтеграція (від лат. *integration* – поповнення, відновлення) – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин [601, с. 232].

Інтеграція означає процес чи стан відбудови через відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин [128, с. 12].

Інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні. Термін «інтегративний» позначає процес, в якому реалізується зовнішня й внутрішня, змістовна й процесуальна сторони інтеграції [128, с. 12].

Інтеграція, як провідна тенденція розвитку національних систем освіти й багатогранне освітнє явище, представлене в багатьох наукових працях останнього часу, в значній частині яких розглянуто питання, пов'язані з міждисциплінарним аспектом (Л. Бірюк [72], Т. Голубенко [146], Л. Демчина [168], В. Кірвас [311], Т. Коженівська [323], А. Лісневська [323], В. Прошкін [557; 558], П. Ситнікова [311], С. Чечотіна [678] та ін.). Ці та інші вчені наголошують на тому, що в процесі реалізації єдиної стратегії професійної підготовки студентів інтеграція особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів сприяє формуванню загальних і спеціальних компетентностей майбутнього фахівця засобами координації, уникнення дублювання змісту навчальних дисциплін, встановлення горизонтальних і вертикальних, біпредметних і мультипредметних зв'язків, забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки, університетської освіти та науки, завдяки чому створюються умови для усвідомлення студентами завдань майбутньої діяльності та шляхів їх автономного вирішення на основі здобутих знань і навичок оперативного пошуку, оброблення та плідного використання інформації у складних, не алгоритмізованих ситуаціях [557, с. 108–114].

Погоджуємося з позицією В. Ляпунової, яка зазначає, що інтегративні курси підвищують у студентів відчуття єдності й цілісності педагогічних явищ, створюють умови для перетворення знань на переконання, на особистісну й професійну готовність, сприяють формуванню в майбутніх фахівців узагальненої системи теорій, концепцій, категорій, понять, які є основою їхнього професійного світосприйняття, підвищують якість професійної підготовки майбутнього педагога [427, с. 302].

У своєму дослідженні вчена використовує три форми інтеграції – повну, яка характеризується синтезуванням навчального матеріалу в одному курсі, часткову – синтезуванням частини навчального матеріалу з виділенням специфічних розділів, блокову – побудовою автономних блоків із самостійними програмами або розділами загальної програми [427, с. 301].

Нам імпонують такі підходи до застосування інтеграції у фаховій підготовці. Слідуючи їм, ми реалізували блокову і часткову інтеграцію, використовуючи потенціал фахових дисциплін у підготовці магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (це детально описано в п. 4.1) та блокову інтеграцію під час розроблення навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» і навчально-методичного забезпечення до них. Представимо їх коротку характеристику.

Навчальна дисципліна *«Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»* має на меті сформувати готовність майбутніх директорів, методистів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Відповідно до мети в процесі викладання дисципліни вирішуються такі завдання: формування в магістрантів дошкільної освіти системних знань, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; оволодіння майбутніми магістрами вміннями забезпечувати якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; розвиток особистісних рис магістрантів, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; формування мотивації до

цілеспрямованого забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, постійного професійного і особистісного самовдосконалення в галузі дошкільної освіти.

Означена дисципліна посідає важливе місце в структурно-логічній схемі підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр», оскільки інтегрує знання з дисциплін «Педагогіка: менеджмент освіти», «Управління діяльністю закладу дошкільної освіти», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», а також методик та технологій розвитку дитини дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Згідно з авторською навчальною програмою (див. додаток А) на вивчення дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» передбачено 90 академічних годин (3 кредити), з яких 12 годин відведено на лекційні заняття, 12 годин – на практичні та 66 годин – на самостійну роботу для магістрантів денної форми навчання. Магістранти заочної форми навчання мали можливість під час 4 годин лекційних та 4 годин практичних занять ознайомитися із основними темами дисципліни. Решту матеріалу вони опановували самостійно. На цю роботу у плані відводиться 82 години. Вивчення дисципліни завершується заліком.

Види навчальних занять: нетрадиційні лекції (проблемні, з наперед запланованими помилками, з елементами дискусії і ретроспективного аналізу, лекції вдвох (бінарні)), практичні заняття, самостійна робота студентів.

Педагогічні технології: проблемного, позиційного, інтерактивного навчання.

Методи навчання: пояснювально-інформативний, репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький, самонавчання, демонстрації.

Засоби навчання: презентації до лекцій, електронний варіант лекцій, статті у фахових виданнях, наукові й методичні публікації в інтернеті,

методичні вказівки до виконання самостійних робіт, тестові контрольні завдання.

Контроль знань. Поточний контроль – перевірка виконання самостійної роботи і підсумковий контроль – залік.

Оволодіння навчальною дисципліною передбачає формування у магістрантів системи знань про сутність основних понять: «освіта», «дошкільна освіта», «освітній процес», «якість», «якість освіти», «якість освітнього процесу», «якість дошкільної освіти», «освітня послуга в закладі дошкільної освіти», «якість освітньої діяльності закладу дошкільної освіти», «якість результату діяльності закладу дошкільної освіти», «менеджмент якості в закладі дошкільної освіти», «освітнє середовище», «освітній стандарт», «критерії оцінювання якості освіти в закладі дошкільної освіти», «умови забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти», «засоби забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти»; нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; компоненти внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості освіти; критерії, засоби й умови (чинники) забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти; структуру програми із забезпечення якості освітнього процесу в установі; сутність управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Означені знання в процесі вивчення дисципліни трансформуються в низку вмінь, а саме: здійснювати педагогічний аналіз освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, зокрема його якості, відповідно до доцільно обраних критеріїв та з огляду на сучасні вимоги суспільства і запити цільової аудиторії; розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; доцільно обирати оптимальні засоби забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; проводити процедури атестації педагогічних працівників та моніторингу професійної компетентності вихователів, методистів, директорів закладів дошкільної освіти. Правильно оформляти супровідні документи; здійснювати аналіз

освітнього середовища (соціокультурного і предметно-просторового) закладу дошкільної освіти; проводити моніторинг розвитку, навченості й вихованості дітей дошкільного віку; проводити наукове дослідження з проблеми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і репрезентувати його результати; розробляти програму самовдосконалення як директора закладу дошкільної освіти щодо забезпечення якості освітнього процесу в освітній установі.

У процесі вивчення дисципліни у майбутніх магістрів формуються такі спеціальні (фахові, предметні) компетентності (КС), задекларовані в стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти: *КС-1*. Здатність організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій. *КС-2*. Здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. *КС-5*. Здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, зокрема, інклюзивної освіти. *КС-6*. Здатність здійснювати просвітницьку діяльність із метою підвищення психолого-педагогічної компетентності вихователів, батьків, громадськості. Здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців, до партнерства з батьками. *КС-9*. Здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці.

Окрім того, магістранти після вивчення дисципліни мають продемонструвати такі програмні результати навчання (*ПРН*) згідно із вищезазначеним Стандартом: критично осмислювати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування дошкільної освіти в Україні; володіти вміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального

навчання, особистісно орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; впроваджувати інформаційні та комунікаційні технології й генерувати нові ідеї щодо організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти різного типу; встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців та батьками з метою забезпечення якості дошкільної освіти, реалізації дослідницьких та інноваційних проєктів; знати і використовувати в практичній діяльності законодавчу базу дошкільної освіти.

Зміст дисципліни розроблено з урахуванням нормативно-законодавчих документів, у яких задекларовано необхідність забезпечення здобувачів якісною освітою (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту»), досліджень і публікацій науковців, які стосуються якості освіти, зокрема дошкільної (А. Богуш [76], Н. Гавриш [93; 127; 128; 129; 130], Г. Єльнікова [632], І. Кіндрат [308; 309; 310], О. Кононко [335], В. Кремень [354], К. Крутій [361; 362; 363], Т. Пономаренко [535], Р. Шаповал [682], О. Янко [704] та ін.).

Визначальними для структурування дисципліни стали праці К. Крутій стосовно критеріїв оцінювання якості дошкільної освіти, зокрема якість умов, якість освітнього процесу, якість результатів освіти, якість професіоналізму вихователів та директорів закладів дошкільної освіти [130; 363].

Навчальний матеріал дисципліни було об'єднано в шість логічно пов'язаних тем, а саме: «Якість освіти в дошкільному закладі як актуальна проблема педагогічної науки і практики»; «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»; «Середовище закладу дошкільної освіти як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу»; «Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»; «Зовнішня система

забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти»; «Якість управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти».

Перша лекція з теми *«Якість освіти в дошкільному закладі – актуальна проблема педагогічної науки і практики»* – вступна, проблемна. Вона давала магістрантам перше цілісне уявлення про навчальну дисципліну, її мету, завдання. Окрім того, формувала загальне уявлення про нормативне підґрунтя забезпечення якості дошкільної освіти, зовнішню і внутрішню системи забезпечення якості освіти, критерії оцінювання якості дошкільної освіти, умови, чинники і засоби її забезпечення. Вивчення цієї теми вимагало актуалізації й інтеграції знань із дисциплін «Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка» (ОС «Бакалавр»), «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці» (ОС «Магістр»).

Друга лекція з теми *«Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»* – інформаційна, лекція вдвох (викладач і директор закладу дошкільної освіти). Під час неї висвітлювали сутність понять «компетентність», «компетенція», характеризували компоненти професійної компетентності вихователя, репрезентували види професійної компетентності вихователя, формували уявлення про процедуру оцінювання діяльності педагогів, їхньої професійної компетентності за відповідними критеріями з допомогою низки засобів, розкривали особливості оформлення результатів діагностики професійної компетентності вихователів та застосування засобів підвищення їхньої професійної компетентності. Основу для сприймання інформації в контексті означеної теми склали знання магістрантів із таких дисциплін: «Управління дошкільною освітою», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці» (ОС «Магістр»).

Третя лекція – *«Середовище закладу дошкільної освіти як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу»*, інформаційна, з елементами дискусії, розкривала основні складники освітнього середовища, репрезентувала характеристику соціокультурного і предметно-просторового

середовища закладу дошкільної освіти, принципи його створення, висвітлювала основні питання створення в закладі дошкільної освіти освітнього простору на основі індексу інклюзії.

Під час цієї лекції магістранти інтегрували знання з дисциплін «Психологія дитяча», «Основи педагогічної майстерності», «Корекційна педагогіка» (ОС «Бакалавр»), «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку», «Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті» (ОС «Магістр»).

Лекція четверта з теми *«Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»*, інформаційна, з наперед запланованими помилками, була спрямована на розкриття сутності життєвої компетентності дитини дошкільного віку, характеристики процедури моніторингу розвитку життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку, ознайомлення з методикою оцінювання розвитку дитини старшого дошкільного віку за кваліметричною моделлю Г. Єльникової.

Сприймання інформації сприяла інтеграція знань із дисциплін «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку», «Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті» (ОС «Магістр»).

Лекція п'ята з теми *«Характеристика складників зовнішньої системи забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти»*, інформаційна, лекція вдвох (викладач і методист відділу освіти). Вона була спрямована на ознайомлення магістрантів із стандартизацією освіти як важливою умовою її розвитку, атестацією і сертифікацією педагогічних працівників, видами

аудиту й громадською акредитацією закладу освіти, системою забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти. Окрім того, магістранти спільно з викладачем давали характеристику державному стандарту дошкільної освіти й освітнім програмам розвитку і виховання дітей дошкільного віку. Основу для сприймання інформації в аспекті означеної теми становили знання магістрантів з таких дисциплін: «Дошкільна педагогіка» (ОС «Бакалавр»), «Управління дошкільною освітою» (ОС «Магістр»).

Шоста, завершальна, лекція з теми *«Якість управління освітнім процесом у дошкільному закладі»*, інформаційна, з елементами дискусії. Вона розкривала питання необхідності забезпечення якісного управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти, функцій освітнього менеджменту й управлінських функцій директора закладу дошкільної освіти зокрема, механізмів реалізації педагогічного менеджменту в дошкільній освіті та рівнів управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти, готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, самоаналізу освітньої діяльності закладу дошкільної освіти як показника якості освітнього процесу в установі та рівня керівництва ним, управлінського самомоніторингу й атестації директорів закладів дошкільної освіти.

У процесі розгляду означених питань теми магістранти інтегрували знання з дисциплін «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Управління дошкільним навчальним закладом» (ОС «Магістр»).

Проведення всіх лекцій супроводжувалося демонстрацією комп'ютерних презентацій, переглядом фрагментів відеофільмів.

Практичні заняття, як форма узагальнення теоретичних знань і трансформації на рівень практичних умінь і навичок, були спрямовані на формування в умовах квазідіяльності вмінь забезпечувати якість освітнього

процесу в ЗДО на посаді директора закладу. Їх проводили з використанням педагогічних технологій позиційного й інтерактивного навчання.

Сьогодні вкрай актуальною є проблема модернізації освітньої політики загалом й дошкільної зокрема. Вимогою часу є створення кожним закладом дошкільної освіти позитивного іміджу. Імідж сучасного закладу дошкільної освіти нового типу – це емоційно забарвлений образ дошкільного закладу, часто свідомо сформований, який має цілеспрямовано задані характеристики і покликаний чинити психологічний вплив певної спрямованості на конкретні групи соціуму. Імідж закладу дошкільної освіти неоднозначне поняття в сучасній іміджології. Він складається з уявлень про якість освітніх послуг, взаємини між вихователями, вихованцями та їхніми батьками, кадровий потенціал та стан матеріальної, методичної й навчально-виховної бази. У сучасних умовах позитивний імідж освітнього закладу впливає на ставлення до нього громадськості, викликає повагу, позитивні емоції. Готовність майбутніх фахівців до створення позитивного іміджу дошкільної установи, їхня іміджотвірна компетентність формуються ще на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Вимогою часу і необхідністю забезпечити якісну підготовку магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» є введення до навчальних планів дисципліни «*Імідж закладу дошкільної освіти*». Оскільки імідж закладу будується передусім на основі уявлень цільової аудиторії про якість освітніх послуг, які він надає, то очевидним і безсумнівним є її зв'язок із дисципліною «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Мета дисципліни «*Імідж закладу дошкільної освіти*» – формування іміджотвірної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Вона конкретизується в таких завданнях: забезпечення майбутніх фахівців дошкільної освіти системними знаннями, необхідними для створення, розвитку та корекції позитивного іміджу закладу дошкільної освіти; оволодіння магістрантами іміджотвірними вміннями; розвиток особистісних

якостей майбутніх магістрів, необхідних для професійної іміджорформувальної діяльності; формування мотивації до цілеспрямованого створення іміджу дошкільної установи та усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення в галузі педагогічної (дошкільної) іміджології.

Навчальна дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» є дисципліною за вибором ЗВО і посідає важливе місце в структурно-логічній схемі підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр», оскільки інтегрує знання з дисциплін «Управління діяльністю закладу дошкільної освіти», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», а також методик та технологій розвитку дитини дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Навчальну дисципліну вивчають після дисциплін «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», «Культуровідповідне управління фізичним вихованням», «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу». Доцільне вивчення в одному семестрі дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти», причому спочатку викладаються теми дисципліни першої дисципліни, а потім другої.

Дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» обсягом 3 кредити викладається у II семестрі магістрантам денної і заочної форм навчання.

Зміст дисципліни передбачає проведення лекційних, практичних занять та організацію самостійної роботи студентів. Самостійна робота (вивчення літератури, виконання практичних завдань та ін.) спрямована на поглиблене вивчення програмового матеріалу. Поточний контроль за самостійною роботою здійснювали в усіх формах аудиторних занять та в процесі індивідуальної роботи з магістрантами. Підсумковий контроль проводили у формі заліку.

Щодо видів навчальних занять і методів, то застосовували ті самі види, що й під час викладання «Методики забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

У цілому викладання дисципліни було побудовано на педагогічних технологіях проблемного, позиційного та інтерактивного навчання.

Засобами навчання ми обрали презентації до лекцій, електронний варіант лекцій, статті у фахових виданнях, наукові й методичні публікації в інтернеті, методичні вказівки до виконання самостійних робіт, тестові контрольні завдання.

Розробляючи структуру і зміст дисципліни, ми брали до уваги дослідження і науково-методичні публікації низки вітчизняних і зарубіжних науковців із проблеми іміджу, іміджу школи, іміджу закладу дошкільної освіти, підготовки фахівців до побудови іміджу освітнього закладу (Н. Барна [42], М. Беляєва [50], В. Бобир [73], Л. Браун [92], О. Голік [145], Н. Гузій [153], О. Гура [156], Т. Гура [156], О. Доманова [185], Т. Живаєва [206], І. Зуєвська [283], А. Калюжний [299], О. Капустюк [303], О. Ковальова [322], О. Кононко [335], Н. Копилова [510], К. Крутий [365; 366], Т. Марєєва [436], А. Панасюк [503], О. Перебатова [510], О. Перелигіна [511], М. Піскунов [516], С. Погрібняк [521], Е. Семпсон [743], З. Тимошенко [636], С. Уланова [42], В. Шепель [685], К. Ярець [185]).

Зміст дисципліни структурують шість логічних, послідовних, взаємопов'язаних тем. У першій темі висвітлюється імідж закладу дошкільної освіти як проблема педагогічної іміджології, в другій темі дається характеристика іміджів вихователя і колективу дошкільного закладу, третя тема репрезентує імідж керівника дошкільної установи, четверта тема стосується візуального іміджу освітньої установи, п'ята – іміджу освітніх послуг і шоста – механізмів і технологій побудови позитивного іміджу закладу дошкільної освіти.

Після вивчення дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» магістранти повинні знати: мету і завдання педагогічної іміджології;

визначення основних понять: «імідж», «педагогічний імідж», «імідж закладу дошкільної освіти», «імідж керівника закладу дошкільної освіти», «імідж вихователя закладу дошкільної освіти», «імідж освітніх послуг дошкільного закладу», «візуальний імідж закладу дошкільної освіти»; види іміджу, підходи до його вивчення, функції; складники іміджу закладу дошкільної освіти; характеристику основних компонентів іміджу дошкільної установи; технологію побудови іміджу закладу дошкільної освіти.

У процесі вивчення дисципліни майбутні магістри мають оволодіти такими вміннями: аналізувати та оцінювати імідж конкретного закладу дошкільної освіти з огляду на сучасні вимоги суспільства і запити цільової аудиторії; самостійно розробляти програму створення, розвитку і корекції позитивного іміджу закладу дошкільної освіти; серед низки засобів побудови іміджу вихователя, директора, колективу і середовища закладу дошкільної освіти обирати оптимальні; розробляти моделі атрибутики закладу дошкільної освіти, його рекламу, створювати пресрелізи, вебсайт дошкільного закладу з метою популяризації іміджу дошкільної установи; проводити наукове дослідження з проблеми створення іміджу закладу дошкільної освіти і репрезентувати його результати; розробляти програму самовдосконалення в галузі дошкільної іміджології.

З огляду на компетентності, заявлені в стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для другого (магістерського рівня) вищої освіти й відповідно до мети й завдань дисципліни, в процесі її вивчення у майбутніх магістрів формуються такі спеціальні (фахові, предметні) компетентності: здатність до аналізу іміджу конкретного закладу дошкільної освіти на основі критеріїв, які визначаються вимогами держави, стейкхолдерів до надання якісної дошкільної освіти; здатність використовувати різні види аналізу (SWOT-, PEST-, SMART-аналіз) у процесі розроблення стратегії побудови позитивного іміджу ЗДО; здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на створення, розвиток і корекцію позитивного іміджу ЗДО;

здатність здійснювати просвітницьку діяльність із метою підвищення іміджотвірної компетентності вихователів; здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців до партнерства з батьками, засобами масової інформації задля створення в їхній уяві позитивного образу закладу дошкільної освіти; здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в галузі дошкільної іміджології та до конкурентної спроможності на ринку праці через створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти.

Окрім того, магістранти після вивчення дисципліни мають продемонструвати такі *ПРН*: критично осмислювати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування дошкільної освіти в Україні як методологічну основу для побудови позитивного іміджу закладу дошкільної освіти; володіти вміннями й навичками аналізу іміджу ЗДО, прогнозування й планування його розвитку та корекції з урахуванням конкуренції на ринку праці та запитів цільової аудиторії; впроваджувати сучасні технології іміджотворення і генерувати нові ідеї в розвитку позитивного іміджу закладу дошкільної освіти; встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців, батьками вихованців та ЗМІ з метою створення і поширення позитивного образу закладу дошкільної освіти.

Пропонована програма розрахована на 90 академічних годин (3 кредити): 12 годин лекційних занять, 10 годин практичних занять, 68 годин самостійної роботи – для магістрантів денної форми навчання та 4 години лекційних занять і 4 години практичних занять та 82 години самостійної роботи – для магістрантів заочної форми навчання. Вивчення дисципліни завершується заліком.

Лекція перша з теми «*Імідж закладу дошкільної освіти як проблема педагогічної іміджології*», інформаційна, з елементами ретроспективного аналізу, покликана сформулювати в магістрантів уявлення про предмет, мету, завдання та структуру дисципліни, її зв'язок з іншими науковими галузями, основні поняття. Окрім того, під час першого заняття майбутні фахівці

ознайомлювалися із короткою характеристикою іміджології як науки про технологію створення іміджу, сутністю феномену «імідж» та структурою іміджу закладу дошкільної освіти.

Під час цієї лекції магістранти актуалізували знання з дисциплін, які вивчали, здобуваючи освітній ступінь «Бакалавр», а саме: «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти» та інтегрували знання з дисциплін магістрату «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу» (ОС «Магістр»).

Оскільки імідж освітніх послуг безпосередньо створюється колективом і кожним вихователем зокрема, то друга лекція з теми *«Імідж вихователя і колективу закладу дошкільної освіти»* ознайомлювала магістрантів із сутністю поняття «професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти», властивостями іміджу вихователя закладу дошкільної освіти як різновиду професійного іміджу, його видами та компонентами і складниками іміджу колективу дошкільної установи.

Лекція третя з теми *«Імідж керівника закладу дошкільної освіти»* – інформаційна, лекція вдвох (викладач, директор закладу дошкільної освіти). Під час неї висвітлювали питання змісту поняття «імідж керівника закладу дошкільної освіти», характеризували компоненти іміджу директора ЗДО, етапи і напрями його створення. Особливе місце було відведено розгляду питання, яке стосувалося психологічних компонентів у загальноуправлінських функціях менеджера дошкільної освіти – директора закладу дошкільної освіти.

Для активної роботи на занятті магістрантам знадобилися знання з дисциплін «Управління діяльністю закладу дошкільної освіти», «Педагогіка: менеджмент», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» (ОС «Магістр»).

Під час четвертої лекція з теми *«Візуальний імідж закладу дошкільної освіти»*, інформаційної, з наперед запланованими помилками, розглядалися питання сутності основного поняття «візуальний імідж закладу дошкільної освіти», ролі візуального образу дошкільної установи в побудові її привабливого іміджу, компонентів візуального іміджу закладу дошкільної освіти та залучення батьків вихованців та інвесторів до створення привабливого візуального іміджу закладу дошкільної освіти. Основу для сприймання інформації у контексті означеної теми становили знання магістрантів із таких дисциплін: «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти», «Дошкільна педагогіка» (ОС «Бакалавр»), «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу» (ОС «Магістр»).

Лекція п'ята з теми *«Імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти»*, інформаційна, з елементами дискусії, висвітлювала питання іміджу освітніх послуг закладу дошкільної освіти як вагомого складника загального позитивного іміджу установи, особливостей (засобів, умов, чинників) забезпечення якості освіти в дошкільній установі й на цій основі побудови позитивного іміджу освітніх послуг закладу.

Знання магістрантів із дисциплін «Дошкільна педагогіка», «Основи природознавства з методикою», «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Теорія та методика фізичного виховання», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Теорія і методика музичного виховання» (ОС «Бакалавр»), «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» (ОС «Магістр») уможливили проведення дискусії й активне, вдумливе сприймання матеріалу лекції.

Шоста лекція з теми *«Створення іміджу закладу дошкільної освіти»*, підсумкова, інформаційна, ознайомлювала з етапами і напрямками створення іміджу закладу дошкільної освіти. Особливу увагу приділяли необхідності грамотного і цілеспрямованого створення позитивного іміджу дошкільної

установи.

Активна участь магістрантів у обговоренні основних питань теми вможлилювалася завдяки актуалізації знань із таких дисциплін: «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти» (ОС «Бакалавр»), «Педагогіка: менеджмент освіти», «Управління діяльністю закладу дошкільної освіти» (ОС «Магістр»).

Практичні заняття з курсу проводили за такою схемою: 1. Актуалізація знань магістрантів основних термінів із теми. 2. Обговорення питань теми із застосуванням доцільно обраної педагогічної технології. 3. Перевірка виконання завдань самостійної роботи. 4. Підбиття підсумків проведення практичного заняття (рефлексія, оцінювання знань і вмінь студентів викладачем).

Таким чином, вивчення магістрантами вибіркового навчального дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти» спрямовано на інтеграцію знань із фахових дисциплін, реалізацію наступності в оволодінні фахом на першому і другому рівнях вищої освіти, цілеспрямовану підготовку до забезпечення якості освітнього процесу й формування іміджотвірної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Методику проведення занять із використанням технологій проблемного, позиційного й інтерактивного навчання подано в п. 4.3 дисертації.

4.3. Педагогічні технології в процесі формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Якість підготовки майбутнього методиста, директора ЗДО залежить від організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, зокрема від використання тих чи інших педагогічних технологій у процесі фахової

підготовки. Обґрунтуємо доцільність вибору педагогічних технологій та схарактеризуємо їх у контексті реалізації завдань підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Добираючи педагогічні технології, ми спиралися на низку досліджень, що стосуються питань сутності й використання технологій у фаховій підготовці.

Різні аспекти проблеми впровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки педагога вивчало багато вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема: сутність педагогічної технології (В. Беспалько [55; 56], О. Бугрій [96], І. Дичківська [179], М. Кларін [315], О. Пехота [497; 513], Л. Пироженко [521], О. Пометун [521], В. Химинець [658] та ін.); технології позиційного навчання (М. Веракса [107; 108], І. Каньковський [300], І. Шиян [108], О. Шиян [108], С. Ящук [708] та ін.); технології проблемного навчання (С. Вітвицька [115], І. Лернер [398; 399], М. Махмутов [440], В. Оконь [490], Г. Селевко [586], М. Скаткін [597; 598] та ін.); інтерактивні технології в професійній підготовці фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова [27], Й. Бада [36], Г. Беленька [63], Л. Загородня [214; 217; 219; 220; 221; 223; 224; 237; 240; 257] та ін.).

Так, досліджуючи проблему культури керівника закладу дошкільної освіти, О. Усик зазначає, що він у системі дошкільної освіти повинен мати спеціальну галузеву підготовку (володіти знаннями, вміннями і навичками щодо забезпечення розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку) та бути професійно підготовленим до управлінської діяльності на основі знань основних нормативних документів, положень теорії управління, здобути знання і вміння керівництва об'єктами, що належать до системи дошкільної освіти [369, с. 109–110].

Готовність магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти формується на етапі фахової підготовки під час реалізації низки педагогічних технологій.

Термін «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) означає науку про майстерність. Своім виникненням він

зобов'язаний технічному прогресу. Широке застосування поняття «технологія» розпочалося у виробничій сфері. Основними характеристиками промислових технологій є стандартизація, уніфікація процесу, можливість його відтворення відповідно до заданих умов. Науково-технічний прогрес сприяв проникненню технології і в освітню галузь.

Освітня технологія – технологія, що відбиває загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Її призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проєктування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів [290, с. 26]. З цієї позиції тлумачить термін і О. Пехота. «Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору» [497, с. 23]. При цьому вчена наголошує на тому, що вибір освітньої технології – це вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем [497, с. 11]. Педагогічну ж технологію О. Пехота розглядає як таку, що відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог-середовище-учень» у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо) [497, с. 23]. Цілком погоджуємося із дослідницею в тому, що сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації освітнього процесу, методів та засобів навчання. Вибір тієї чи іншої технології залежить від особистості педагога, від освітніх цілей, які він хоче досягти.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що застосовується з метою оптимізації форм освіти [497, с. 11].

Педагогічна технологія – проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації освітнього процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований

проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання. Педагогічна технологія є конкретизацією методики [290, с. 29].

Педагогічну технологію О. Бугрій тлумачить як модель професійної підготовки, в межах якої ставиться мета і досягається конкретний, потенційно відтворюваний результат шляхом використання певних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом; як чітко організовану, продуману в усіх деталях модель спільної діяльності викладача і студентів, що містить цілепокладання, планування, організацію, підбиття підсумків цієї діяльності [97, с. 225].

Отже, педагогічну технологію дослідники розглядають як відображення тактики реалізації освітніх технологій, системний метод, проєкт певної педагогічної системи, модель професійної підготовки, засіб конкретизації методики. Метою застосування педагогічних технологій є оптимізація форм освіти, підвищення рівня її ефективності.

Із метою формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти серед низки педагогічних технологій було обрано технології проблемного, позиційного та інтерактивного навчання. Використання технологій продемонструємо на прикладі викладання інтегрованих дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти».

Проблема (грец. *problema* – задача, утруднення) – складне теоретичне або практичне завдання, що потребує вивчення, дослідження й вирішення [189].

Проблемне навчання – педагогічна технологія, що забезпечує можливість творчої участі студентів у процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення і пізнавальних інтересів особистості. За ступенем складності є такі основні рівні проблемного навчання: проблемний виклад; спільний проблемний пошук; творче навчання, яке передбачає

активну участь студентів у формулюванні проблеми і пошуку шляхів її рішення [524, с. 342].

Проблемне навчання засноване на отриманні студентами нових знань за допомогою вирішення теоретичних і практичних проблем та завдань, які створюються для цього в проблемних ситуаціях. Дидактичною основою проблемного навчання і проблемного викладу матеріалу під час лекції, зокрема, є проблемна ситуація.

Проблемна ситуація – ситуація, в якій наявні в індивіда способи поведінки і знання є недостатніми для виконання практичного або теоретичного завдання, і виникає потреба в нових формах поведінки, в нових знаннях [524, с. 342]. М. Махмутов зазначає, що проблемна ситуація виникає тоді, коли суб'єкт навчання, розуміючи завдання та намагаючись його розв'язати, відчуває нестачу знань або вмінь, – як наслідок, маємо суперечність між пізнавальною задачею й готовністю до її вирішення [440].

Дослідниця С. Вітвицька пропонує класифікувати проблемні ситуації таким чином [115, с. 187]: за змістом невідомого X , де X – мета, X – об'єкт, X – спосіб діяльності, X – умова виконання діяльності; за рівнем проблемності: I рівень – спонтанні; II рівень – створені і розв'язані викладачем, III рівень – створені викладачем, але розв'язані студентом; IV рівень – створені та розв'язані студентами.

До методів проблемного навчання І. Лернер відносить проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, але й демонструє сам процес вирішення); частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а той, хто навчається, самостійно її вирішує); дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність учня з вирішення нових проблем) [398].

Учений В. Оконь зазначає, що проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні студентом певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність студентів, що

з'являється в певній ситуації і змушує їх ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій [490].

Реалізовували технологію проблемного навчання під час лекційних і практичних занять.

До форм організації освітнього процесу в ЗВО належать лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття. Лекція – це основна форма організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Навчальна лекція – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочністю та демонструванням дослідів [651, с. 117].

Розробляючи зміст лекцій з курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», брали до уваги функції, які виконує лекція, виокремлені А. Алексюк і З. Курлянд, зокрема, такі: інформаційна (передбачає передавання адаптованої для студентів інформації); орієнтовна (розкриває генезис теорій, ідей: коли, ким вони вивчалися, якими причинами спонукалися; список рекомендованої літератури до лекції); пояснювальна, роз'яснювальна (передбачає розкриття сутності наукових понять, їх визначень, тлумачення кожного слова, що належать до структури визначення); переконувальна (полягає у використанні аргументації, логічної доказовості, на основі чого усвідомлюється наукова інформація, що стає базою для формування в студентів наукових поглядів і переконань); систематизувальна (передбачає структурування всього масиву знань із певної дисципліни); стимулювальна (спрямована на пробудження інтересу до навчальної інформації з певної науки); виховна і розвивальна (передбачає оцінювання явищ, фактів, процесів, які розглядаються на лекції, розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті та інших пізнавальних здібностей) [651, с. 117].

У дидактиці педагогіки вищої школи сформувалася і низка вимог до лекції, а саме: моральність змісту лекції і викладача; науковість, інформаційність, доказовість і аргументованість, емоційність викладу інформації; активізація мислення слухачів через запитання для роздумів; чітка структура і логіка розкриття інформації; методичне оброблення, тобто виведення головних думок і положень, висновків, повторення їх у різних формулюваннях; виклад доступною і зрозумілою мовою; використання аудіовізуальних дидактичних матеріалів тощо [651, с. 117].

У викладанні навчальних дисциплін використовували такі види лекцій за дидактичними завданнями: вступну, тематичну і завершальну; за способом викладу навчального матеріалу – проблемну, з елементами дискусії, ретроспективного аналізу, з наперед запланованими помилками, лекцію вдвох (бінарну). Усі лекції супроводжувалися демонструванням презентацій. Саме ці види лекцій, на наше переконання, сприяють перетворенню магістранта з об'єкта освітнього процесу на суб'єкт.

Розкриємо методику проведення лекційних занять з курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Так, у процесі лекцій магістрантам пропонували для перегляду слайди презентацій, на яких було представлено тези лекції, визначення основних понять, проблемні запитання, завдання різних видів, висновки. Іноді лекція починалася із загадки, відгадкою якої був основний термін обговорюваної теми, або з постановки проблемного запитання, яке розв'язувалося протягом заняття. Після ознайомлення з планом і літературою обговорення основних питань відбувалося у формі діалогу викладача з аудиторією. Як правило, педагог апелював до тих знань і професійного досвіду, який магістранти отримали, здобуваючи ОС «Бакалавр», чи дисциплін, які вже опанували в магістратурі, а потім їх поглиблював, уточнював, розширював, подаючи нову інформацію з теми.

У процесі лекції магістрантам пропонувалися три види завдань. Перший вид – пошуково-аналітичні, які потрібно було виконати до

практичного заняття. Наприклад, у законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Конвенції ООН «Про права дитини», Конституції України знайти статті, в яких йдеться про освіту, її доступність і якість; зробити порівняльний аналіз пропонованих ученими і практиками критеріїв, чинників, засобів і умов забезпечення якості дошкільної освіти в ЗДО.

Другий вид завдань, які пропонувалися для виконання до наступної лекції, репродуктивні та репродуктивно-пошукові. Наприклад, пригадати із курсу «Основи педагогічної майстерності» типи вихователів, стилі ставлення вихователя до дітей (за Я. Коломинським і О. Панько) і стилі спілкування (за В. Кан-Каликом), а потім відповісти на запитання «Як різні типи вихователів, стилі їхнього ставлення до дітей і спілкування з вихованцями впливають на атмосферу соціального (соціокультурного) середовища ЗДО і процес соціалізації дошкільників?»; серед дитячих мультфільмів знайти ті, в яких йдеться про формування різних видів життєвої компетентності дитини (наприклад, у мультфільмі «Маша і Ведмідь», серія «Сліди» йдеться про формування екологічної компетентності Маші).

Третій вид завдань – репродуктивно-творчі й аналітико-творчі. Наприклад, на основі аналізу визначень понять «умови», «засоби», «критерії» дати власне визначення термінів: «умови забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «засоби забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «критерії оцінювання якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»; на основі аналізу компонентів математичної компетентності вихователя сформулювати визначення поняття «математична компетентність вихователя»; зробити самостійно висновок до питання; з огляду на визначення понять «освітнє середовище», «освітній простір», «педагогічне середовище», «соціокультурне предметно-просторове середовище розвитку дитини» обґрунтувати необхідність створення сприятливого і комфортного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти; на основі аналізу факторів, що визначають соціально-психологічний

клімат у колективі, визначити умови створення в колективі клімату з позитивною спрямованістю.

У кінці лекції відводили кілька хвилин на загальне оцінювання заняття. При цьому магістранти говорили про те, що було новим, цікавим, складним для розуміння.

Цікавою формою подання матеріалу виявилися лекція з наперед запланованими помилками з теми «Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». На початку заняття магістрантам давалася установка на уважне сприймання лекційного матеріалу з метою пошуку помилок, які навмисно робитиме викладач. Зокрема, ми робили помилки в назві компетентностей дошкільників, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти та трактуванні їх змісту, характеристиці процедури моніторингу компетентностей дітей. У кінці заняття протягом п'яти хвилин озвучувалися помилки, які магістрантам вдалося помітити. Такий вид заняття змушував студентів бути максимально уважними, аналізувати кожне слово викладача, апелювати до своїх знань і досвіду, засвоювати матеріал у процесі лекції.

Упроваджуючи технологію проблемного навчання, під час лекцій використовували методи проблемного викладу та частково-пошуковий. Проблемний виклад передбачав такий алгоритм дій: створення проблемної ситуації, її аналіз і виявлення суперечностей, формулювання проблемних запитань, пошук способів розв'язання проблеми шляхом висунування гіпотез, їх доведення, підбиття підсумків дискусії, висновки. Наприклад, тема лекції «Якість освіти в дошкільному закладі – актуальна проблема педагогічної науки і практики». На початку лекції, після ознайомлення з темою, планом і літературою, озвучували проблему: як забезпечити дітей дошкільного віку якісною освітою в закладі дошкільної освіти згідно з вимогами цільової аудиторії і сучасними вимогами до рівня сформованості життєвої компетентності дошкільника.

На другому етапі студентів спонукали до виокремлення низки суперечностей, які породжують озвучену проблему, а саме: між очікуваннями батьків вихованців та реальним рівнем освіти, який можуть забезпечити в закладі дошкільної освіти; між вимогами до рівня сформованості життєвої компетентності дітей, їх готовності до навчання в школі та застарілою матеріальною базою закладу дошкільної освіти й нестачею молодих перспективних кадрів для дошкільних установ; між необхідністю оцінювання якості дошкільної освіти та відсутністю єдиних критеріїв тощо.

На третьому етапі з урахуванням виявлених суперечностей формулювали низку запитань типу: «Для чого дитині дошкільного віку потрібна якісна освіта? Що є критеріями оцінювання якісної дошкільної освіти? Які умови, чинники вможливають якісну дошкільну освіту в закладі дошкільної освіти?» тощо. На четвертому етапі відбувалося обговорення відповідей студентів на поставлені запитання. При цьому відповіді майбутніх магістрів узагальнювалися, доповнювалися викладачем, а потім у вигляді основних тез фіксувалися ними в конспектах. У кінці лекції підбивали підсумки дискусії, формулювали висновки.

Обираючи вид проблемної ситуації, ураховували класифікацію способів створення проблемних ситуацій, запропоновану І. Богомаз [75, с. 4]: ситуація несподіваності: створюється при ознайомленні слухачів із фактами або ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними; ситуація конфлікту: нові факти, висновки, досвід вступають у суперечність із усталеними науковими теоріями, уявленнями; ситуація передбачення: характеризується суперечливістю фактів, здійсненням розумового пошуку; ситуація спростування: слухачам пропонується довести неспроможність певної ідеї, спростувати антинауковий підхід тощо; ситуація невідповідності: виникає, коли життєвий досвід, світогляд слухачів вступають у суперечність із науковими даними; ситуація невизначеності: проблемне завдання містить недостатню кількість відомостей для своєчасного розв'язання; в такому

випадку її розв'язання залежить від кмітливості, мобільності студентів, які повинні самостійно здобути відомості, яких не вистачає; ситуація вибору: студентам пропонується обрати правильну відповідь із кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.

Під час проблемних лекцій магістрантам пропонувалися і ситуації вибору, зокрема, обрати правильну відповідь із кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір (наприклад, із запропонованих визначень якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти вибрати правильне або ж здійснити аналіз запропонованих компонентів одного з видів професійної компетентності вихователя і обрати правильний варіант).

Частково-пошуковий метод передбачав поєднання пояснення нового матеріалу з постановкою викладачем проблемних запитань і пізнавальних завдань, що породжують проблемну ситуацію. Наприклад, під час розгляду теми «Середовище закладу дошкільної освіти як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу» магістрантам ставили проблемні запитання: «Як впливає середовище в закладі дошкільної освіти на якісну освіту дошкільників?», «Що слід урахувати педагогам у процесі створення комфортного середовища в закладі дошкільної освіти, щоб воно стало підґрунтям для організації якісного освітнього процесу в установі?», «Що б ви назвали критеріями оцінювання якісного середовища в закладі дошкільної освіти?». Окрім цих запитань, магістрантам пропонували виконати завдання типу: установіть взаємозв'язки між поняттями «соціокультурне середовище в закладі дошкільної освіти» і «предметно-розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти», побудуйте їх ієрархію, знайдіть спільні й відмінні умови їх створення. Недостатність знань у магістрантів для відповідей на запитання і виконання завдань частково компенсував викладач у процесі лекції, але деякі знання вони повинні були здобути самостійно, під час підготовки до наступної лекції або ж практичного заняття.

У процесі викладання дисципліни проблемна лекція повинна органічно поєднуватися з іншими видами – лекцією вдвох (бінарною), із наперед

запланованими помилками, з елементами ретроспективного аналізу. При цьому обов'язковим є використання мультимедійних засобів, які полегшують сприймання інформації, її систематизацію і допомагають студентам зрозуміти логіку розкриття теми.

Лекція вдвох (бінарна) з теми «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» була проведена із залученням директора закладу дошкільної освіти. У її процесі питання, що стосувалися розкриття сутності понять «компетентність», «компетенція», характеристики компонентів професійної компетентності вихователя, видів професійної компетентності вихователя, висвітлював викладач, а директор закладу дошкільної освіти формував уявлення про процедуру оцінювання діяльності педагогів, їхньої професійної компетентності за відповідними критеріями з допомогою низки засобів, оформлення результатів діагностики професійної компетентності вихователів та засобів підвищення професійної компетентності вихователів та директора закладу дошкільної освіти.

Під час лекції-візуалізації з дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» з теми «Імідж закладу дошкільної освіти як проблема педагогічної іміджології» застосовували елементи ретроспективного аналізу. Так, магістрантам пропонувалося повернутися у своє дошкільне дитинство і пригадати, чи із задоволенням вони відвідували дошкільний заклад. Що приваблювало в дошкільній установі найбільше (вихователь, друзі, діяльність, якою займалися)? Чи пам'ятають, чому їхні батьки віддали їх саме до цього закладу? Чи дозволяв їм рівень сформованої в закладі дошкільної освіти компетентності легко адаптуватися до школи? Відповіді на ці запитання узагальнювалися і формулювався умовивід про те, що батьки надавали перевагу закладам, які мали позитивний імідж щодо надання освітніх послуг і підготовки дітей до школи; сам заклад приваблював добрими вихователями, які любили дітей і організовували цікаву діяльність вихованців.

Лекцію-візуалізацію з теми «Імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти» проводили з елементами дискусії. При цьому предметом дискусії були питання: «Як створити позитивний імідж освітніх послуг із застарілою матеріальною базою? Із неприйняттям деякими батьками вимог до рівня розвитку, вихованості й навченості дитини на кінець дошкільного віку? Із відсутністю спеціально підготовлених педагогів для роботи в інклюзивних групах, недостатністю методичного забезпечення цього процесу? Які умови вважати оптимальними для забезпечення якості освіти в дошкільній установі і на цій основі будувати позитивний імідж освітніх послуг закладу? Результати дискусії фіксували в конспектах. При цьому кожен магістрант міг записати власну думку, яка не обов'язково збігалася з позиціями інших майбутніх фахівців чи викладача.

У процесі викладання дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти» з метою закріплення, поглиблення, конкретизації і систематизації знань та вироблення на їх основі відповідних професійних умінь в умовах квазідіяльності проводили практичні заняття, побудовані на технологіях позиційного та інтерактивного навчання.

Методика позиційного навчання полягає в організації аналітичної роботи магістрантів із текстами через змістові позиції і дозволяє їм стати суб'єктами освітнього процесу, які з безлічі знань та інформації конструюють власне розуміння навчальної дисципліни. Вивчення дисципліни передбачає роботу магістрантів із різними текстами – лекціями, статтями, монографіями, посібниками. Саме на матеріалах таких текстів, які виражають авторську позицію, як вважає І. Веракса [107; 108], студент може оволодівати засобами породження нового знання.

Методика позиційного навчання за своєю суттю є втіленням ідей розвивального навчання у вищій школі. Позиційне навчання спрямоване на формування в студентів інтелектуальних засобів роботи з науковими текстами. У моделі позиційного навчання студенти засвоюють такі засадові

когнітивні засоби, як «термін», «теза», «схема». Саме вони називаються позиціями, а навчання – позиційним. Варто зазначити, що позицій може бути набагато більше (критики, апологети, поети, рефлексія або ж батьки вихованців, учителі початкової школи, директор закладу дошкільної освіти тощо). Кількість позицій і їх сутність залежать від рівня розвитку мислення й сформованості аналітичних умінь у магістрантів, цілей і завдань практичного заняття, які визначає викладач. Щоб зрозуміти науковий текст, магістрант повинен вникнути в сутність найменшої його одиниці – поняття або терміна, зрозуміти його тлумачення в контексті використання в тезі. Тези в науковому тексті, утворюючи його основу і послідовно вибудовуючись, становлять його цілісність і допомагають розкрити основні думки. Розуміння логіки розташування тез у тексті допомагає виокремити його схему. Отже, завдання магістранта під час роботи з текстом – виділити основні поняття, правильно зрозуміти їх суть у контексті конкретних тез, зрозуміти схему їх розташування, а значить, і логіку представлення матеріалу автором тексту, його зміст без спотворень.

У позиційному навчанні ставиться подвійне завдання: пізнання об'єкта (наукового знання) і реалізації суб'єкта (вибудовування власного ставлення і власного судження магістранта).

Застосовуючи технологію позиційного навчання, пропонували магістрантам у процесі підготовки до практичного заняття ознайомитися зі змістом лекції, рекомендованих літературних джерел. Потім виділити в них основні поняття, тези, встановити взаємозв'язки між частинами аналізованого матеріалу. І насамкінець, на основі проведеного аналізу написати виступ з теми «Забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» з позицій директора або методиста, або вихователя. При цьому слід було чітко дотримуватися головних позицій – «термін», «теза», «схема», «вихователь», «методист», «директор». На занятті майбутні магістри аналізували виступи одногрупників з позицій критика чи апологета.

Функція викладача – уважно слухати, аналізувати, ситавити запитання, давати поради, оцінювати.

Ефективними щодо формування когнітивно-пошукового та діяльнісно-операційного компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО під час практичних занять є технології інтерактивного навчання.

Термін «інтерактив» у перекладі з англійської в буквальному розумінні означає «*inter*» – взаємний і «*act*» – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу, полілогу. Інтерактивне навчання – це «співнавчання, взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють». Інтерактивне навчання – це така форма пізнавальної діяльності, метою якої є створення психологічно комфортних умов, за яких кожен, хто навчається, може максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал і відчутти себе при цьому успішним і самостійним в освоєнні певних знань [531, с. 9].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність [235, с. 167].

Наприкінці ХХ століття інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи. Так, американський педагог Й. Бада поділяє всі методи навчання й викладання на дві великі групи: 1) підхід домінування інструктора; 2) підхід взаємодії.

Перша група методів, на її думку, охоплює лекції, лекції-дискусії, роботу з підручниками, запропонованими викладачами, орієнтування в розв'язанні проблеми, телеуроки, зустрічі зі спеціалістами. За умови застосування цих методів відбувається одностороннє спілкування, де студент не може впливати на обсяг та зміст інформації, тобто почувати себе творчим суб'єктом навчального процесу.

Друга група методів – підхід взаємодії. Він передбачає застосування сократівського діалогу, групового дослідження та обговорення, ігрової ситуації, бліцгри, рольової гри, драматизації, брейн-штурмів тощо.

До допоміжних груп інтерактивних методів Й. Бада відносить: 1) «викладач–керівник», до якої належать: персональне читання, навчання в малих групах, лабораторні експерименти, використання ТЗН, комп'ютерні інструкції, відео- та аудіодопомога; 2) «студент – у центрі навчання», яка репрезентована індивідуальним дослідженням, розробленням проєктів, студентськими презентаціями тощо [36, с. 1–2].

Репрезентуючи свій досвід використання інтерактивних технологій у процесі викладання дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників із природою», Г. Беленька виокремлює два головні освітні завдання, які дозволяють вирішити інтерактивні прийоми навчання. Перше завдання – залучення всіх без винятку учасників освітнього процесу в єдиний процес здобуття та засвоєння знань. При цьому викладач не тільки транслює свої знання студентам, але й отримує інформацію про них. Друге завдання – створення позитивного емоційного фону (атмосфери) засвоєння та закріплення знань. Саме позитивний фон, на думку вченої, є основою для вияву активності студентів в освітньому процесі [63, с. 20]. Г. Беленька вважає, що будь-який метод за своїм змістом завжди інтерактивний. Неінтерактивним він бути не може. Адже поняття «метод» як наукова категорія охоплює комплекс як зовнішніх, так і внутрішніх дій дослідника [63; с. 17].

Залежно від мети навчального заняття та його виду було використано інтерактивні технології, які О. Пометун і Л. Пироженко [531, с. 33] об'єднали в чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

На початку практичного заняття з метою активізації розумової діяльності магістрантів і актуалізації знань щодо сутності основних понять

теми, як правило, застосовували різновиди технології колективно-групового навчання, а саме: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Струмочок думок» тощо.

Наведемо приклади проведення практичних занять.

Тема 1. *Якість освіти в закладі дошкільної освіти як актуальна проблема педагогічної науки і практики*

План проведення заняття

1. Термінологічний двобій.
2. Перевірка виконання самостійної роботи.
3. Обговорення питань теми:
 - 3.1. Актуальність проблеми якості дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку системи освіти України.
 - 3.2. Коротка характеристика нормативних документів, які регламентують забезпечення якості дошкільної освіти.
 - 3.3. Складники зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості освіти.
 - 3.4. Аналіз критеріїв оцінювання якості дошкільної освіти.
 - 3.5. Умови, чинники і засоби забезпечення якості дошкільної освіти.

4. Самоаналіз і самооцінювання роботи на занятті.

Під час термінологічного двобою майбутні магістри демонстрували розуміння тлумачення таких понять: «освіта», «дошкільна освіта», «освітній процес», «якість», «якість освіти», «якість освітнього процесу», «якість дошкільної освіти», «освітня послуга в закладі дошкільної освіти», «якість освітньої діяльності закладу дошкільної освіти», «якість результату діяльності закладу дошкільної освіти», «менеджмент якості в закладі дошкільної освіти», «освітнє середовище», «освітній стандарт», «критерії оцінювання якості освіти в закладі дошкільної освіти», «умови забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти», «засоби забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти». При цьому група об'єднувалася у дві команди. Представники команд по черзі запитували визначення термінів. Якщо один член команди дає неточне визначення, інший має право його доповнити, скоректувати. Якщо ж і така відповідь не задовольняє того, хто

ставив питання, то він доповнює її сам. Питання «Актуальність проблеми якості дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку системи освіти України» магістранти розкривали, послуговуючись змістом педагогічних мінітворів, які писали вдома. При цьому вони виступали в ролі директорів закладів дошкільної освіти, які обговорюють проблему актуальності якості дошкільної освіти за круглим столом.

Питання «Коротка характеристика нормативних документів, які регламентують забезпечення якості дошкільної освіти» і «Складники зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості освіти» розглядалися у форматі пресконференції представників сектору дошкільної освіти при Міністерстві освіти і науки України та директорів закладів дошкільної освіти. У ролі журналіста виступав викладач, ролі інших учасників гри магістранти обирали самостійно.

Аналіз критеріїв оцінювання якості освіти відбувався з використанням технології «Карусель». При цьому одна група магістрантів сідала у мале коло, інша, навпроти них, у велике коло. Кожна пара обговорювала питання близько 2–3–4 хвилин, потім учасники великого кола змінювали свого партнера, рухаючись за часовою стрілкою. Коли учасники великого кола знову опинялися на місці, з якого починалася гра, обговорення припинялося і озвучувалися його результати. Знання майбутніх магістрів з питання «Умови, чинники і засоби забезпечення якості дошкільної освіти» перевіряли у формі технології «Акваріум». Група об'єднувалася у дві підгрупи. Одна з них – учасники акваріуму, інші – їхні опоненти. Перша група займала місця в колі й обговорювала питання, опоненти при цьому уважно слухали і ставили запитання учасникам «акваріуму». Після 7–8 хвилин обговорення групи мінялися місцями.

Роль викладача на занятті: уважно слухати, аналізувати й оцінювати активність кожного магістранта, за потреби, ставити навідні запитання, проблемні й провокаційні.

На проведення двобою відводилося близько 7–10 хвилин, на обговорення основних питань теми – 60 хвилин і на самооцінювання й оцінювання знань магістрантів викладачем – 10 хвилин. Самооцінка й оцінка інтелектуальної активності магістрів здійснювали за 5 бальною системою.

Загалом, до практичних занять майбутнім магістрам пропонувалися до виконання такі завдання самостійної роботи: оформити глосарій до теми; проаналізувати один із видів середовища в закладі дошкільної освіти (заклад дошкільної освіти вибрати самостійно), заздалегідь розробивши схему аналізу. На основі проведеного аналізу розробити рекомендації для педагогічного колективу закладу дошкільної освіти щодо покращення освітнього середовища; запропонувати свої критерії оцінювання одного з видів життєвої компетентності дошкільників, обґрунтувати їх; розробити програму забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти; розробити програму самовдосконалення директора закладу дошкільної освіти щодо забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

Останнє практичне заняття з курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» проводилося у формі ділової гри «Тренінг для директорів з питань забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Під час гри майбутнім магістрам пропонували уявити себе в ролі директорів ЗДО і виконати п'ять завдань, які вимагали володіння матеріалом усіх тем курсу.

Завдання 1. Розминка (технологія «Мікрофон»). Магістрантам необхідно було відповісти на такі запитання: 1. В яких законодавчих документах ідеться про надання особистості доступу до дошкільної освіти і забезпечення її якості? 2. Які є різновиди професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти? 3. Як називається форма виявлення рівня професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти? 4. Хто є автором кваліметричної моделі оцінювання розвитку дитини старшого дошкільного віку? За якими факторами він визначається? 5. Які критерії якості дошкільної освіти виділяє К. Крутій? 6. Чим відрізняється

сертифікація педагогічних працівників від атестації? 7. Які функції освітнього менеджменту вам відомі? 8. Які складники управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти виокремлюють науковці? 9. Як часто проводиться атестація директорів закладів дошкільної освіти? 10. Які рішення за результатами атестації директорів закладів дошкільної освіти ухвалюють комісії? 11. Які є складники внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти? 12. Які є складники зовнішньої системи забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти?

Завдання 2. Назвати показники різних видів компетентності вихователя, а саме: комунікативної, мовної, мовленнєвої, інформаційної, правової, екологічної, математичної, англійської, фізкультурно-оздоровчої, художньо-естетичної, музично-естетичної, технологічної, ІКТ-компетентності та створити їх образну модель. Для виконання завдання група об'єднувалася в дві підгрупи.

Завдання 3. Розробити рекомендації для організації різних видів середовищ: соціального, ігрового, сенсорного, інформаційно-комунікаційного, екологічного, інклюзивного. Для виконання завдання магістранти об'єднувалися в трійки.

Завдання 4. Назвати компоненти різних видів компетентностей дитини дошкільного віку і запропонувати мультфільми, в яких ідеться про їх формування. Магістрантам пропонувалися такі види компетентностей дитини дошкільного віку: здоров'язберезувальна, особистісно-оцінна, родинно-побутова, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна, математична, мовленнєва, комунікативна. Завдання виконувалося в парах.

Завдання 5. Представити програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Завдання виконувалося в трійках.

У підсумку гри магістранти аналізували власну активність і ґрунтовність знань, а викладач під час аналізу вказував на сильні й слабкі

сторони теоретичного складника їхньої готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

На проведення розминки відводилося близько 10 хвилин, на виконання завдань і їх короткий аналіз – 60 хвилин і на самооцінювання й оцінювання знань магістрантів викладачем – 10 хвилин.

Практичне заняття з дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» проводили у формі гри-симуляції – засідання круглого столу з питань формування позитивного іміджу закладу дошкільної освіти. У процесі підготовки до заняття магістранти мали обрати для себе роль із запропонованого викладачем переліку, а саме: директор закладу дошкільної освіти, методист закладу дошкільної освіти, методист відділу освіти, вихователь, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання, практичний психолог, батьки вихованців.

Згідно з обраною роллю учасники гри повинні були підготуватися до обговорення таких питань: 1. Необхідність грамотного і цілеспрямованого створення позитивного іміджу дошкільної установи. 2. Етапи і напрями створення іміджу закладу дошкільної освіти. 3. Доцільне використання засобів створення іміджу освітньої установи. 4. Умови створення, розвитку і корекції позитивного іміджу закладу дошкільної освіти.

Вів засідання круглого столу викладач. При цьому він стежив за дотриманням регламенту виступу, коректністю запитань і відповідей, повнотою висвітлення питань, активністю кожного учасника гри. На початку заняття магістранти ознайомлювалися з правилами участі в засіданні, метою, яку слід було досягти в процесі обговорення питань створення іміджу дошкільної установи. У кінці заняття підбивали підсумки, а саме: результати обговорення питань учасники круглого столу оформляли у вигляді рекомендацій для директорів закладів дошкільної освіти щодо побудови позитивного іміджу сучасного освітнього закладу; здійснювали самоаналіз і самооцінювання своїх знань; викладач оцінював активність кожного учасника гри.

Варто зазначити, що для ефективної роботи на практичному занятті з використанням інтерактивних технологій оптимальною кількістю є 9–12 магістрантів.

Досвід застосування інтерактивних технологій у процесі фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» різних освітніх ступенів дозволив нам виокремити низку умов їх успішного використання. Викладачеві під час добору методів слід урахувувати: 1) вид заняття (лекційне чи практичне заняття); 2) мету і завдання заняття; 3) сутність проблеми, яка має бути вирішена, її складність; 4) специфіку студентської аудиторії (вік, кількість осіб у групі, рівень загальних знань та з конкретної дисципліни, наявність життєвого досвіду, досвіду отримання знань та взаємодії з об'єктом професійної діяльності, досвід участі в процесі отримання знань і формування вмінь на заняттях, побудованих із застосуванням інтерактивних технологій тощо); 4) рівень власної педагогічної майстерності. Остання умова, на наш погляд, є вирішальною.

Зазначені вище технології легко поєднувалися під час одного практичного заняття, проте є й такі, які ми називаємо непоєднуваними, бо одна технологія займає час усього заняття. Це імітаційні ігри, дискусія в стилі телевізійного токшоу, дебати.

Отже, викладання авторських навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» з комплексним використанням технологій проблемного, позиційного й інтерактивного навчання сприяє формуванню в майбутніх магістрів стійкого інтересу до опанування матеріалу дисциплін, звички до систематичного, якісного і вдумливого освоєння навчального матеріалу в ролі суб'єкта освітнього процесу, вільного інтегрування знань з різних навчальних дисциплін для вирішення професійних проблем та іміджотвірної компетентності й компонентів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

4.4. Формування готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в процесі педагогічної практики і науково-дослідної діяльності

Якість української дошкільної освіти є нагальною потребою сьогодення. Про це йдеться в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: «Якісна дошкільна освіта – це не лише кількісні показники. Якість вирішення завдань дошкільної освіти забезпечується підтримкою високого рівня професійної підготовки кадрів дошкільної ланки освіти та розповсюдженням сучасних навчально-методичних напрацювань, що відображають перспективний педагогічний досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців. Практична спрямованість підготовки кадрів системи дошкільної освіти потребує значного поглиблення, адресного замовлення, сучасної політики розвитку людського ресурсу. Впровадження інновацій, свідомий аналіз практики, рефлексія особистого педагогічного досвіду слугуватиме покращенню якості дошкільної освіти» [475].

Якісна дошкільна освіта визначається фахівцями як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу.

Забезпечити якісну дошкільну освіту спроможний якісно підготовлений до цього процесу магістр. Вагомим складником професійної, зокрема практичної підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта, згідно з освітньо-професійною програмою ЗВО є практика. Рівень практичної підготовки магістрантів – це один із головних критеріїв, що визначає їх конкурентоспроможність на ринку праці. Саме на практичну підготовку звертають увагу роботодавці під час працевлаштування випускника магістратури.

Магістерська практика є своєрідним завершальним етапом практичної підготовки магістрів. Вона орієнтована на виконання ними основних професійних функцій фахівців освітнього ступеня «Магістр» – педагогічних, управлінських, науково-дослідних.

Проблеми організації, вдосконалення форми та змісту практичної підготовки магістрів у закладах вищої педагогічної освіти досліджували Л. Артемова [28], Г. Белан [49], В. Берека [52], К. Борщ [520], К. Волинець [121], О. Гур'янова [157], Ю. Красильник [348], Л. Машкіна [441], М. Машовець [442], Н. Мирончук [458], О. Повідайчик [520], С. Рябець [157], О. Фунтікова [653; 654], А. Харківська [657], І. Шоробура [689], С. Ящук [708] та ін.

У наукових працях А. Богуш, Л. Артемової, Г. Беленької, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманської визначено наукові засади практичної підготовки фахівців дошкільної освіти різних освітніх ступенів, зокрема й магістрів, напрями її здійснення та нормативне забезпечення.

Термін «практика» походить із грецької мови та означає «активність», «діяльність». У філософському розумінні практика – це діяльність, за допомогою якої людина змінює, перетворює світ, це «дія, діяльність, діяльнісне життя, досвід...» [649, с. 359].

Педагогічний словник дає визначення терміна «практика» як способу вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. При цьому практикант розглядається як активний, діяльний, учасник цього процесу, що акумулює в собі організатора, дослідника і спостерігача [149].

Як зазначає Ю. Красильник, практична підготовка є логічним продовженням теоретичного навчання і завершальним етапом його професійної підготовки, спрямованої на закріплення та реалізацію набутих предметних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої науково-педагогічної діяльності або педагогічної діяльності [348].

Учена О. Фунтікова головною метою практичної підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю визначає розширення, поглиблення та систематизацію професійно орієнтованих знань, формування й закріплення вмінь та навичок роботи із суб'єктом навчання й виховання (дитина, учень, вихованець, студент, у тому числі майбутній викладач) на реальному виробництві (дошкільний заклад, загальноосвітня школа, технікум, коледж, університет), виховання професійного інтересу, формування професійної мотивації до обраної спеціальності [654, с. 93].

Дослідниця Л. Машкіна зазначає, що під час педагогічної практики активізується процес професійного становлення і самовизначення майбутніх викладачів, залучення їх до творчого досвіду колег й інноваційного пошуку, відчувається потреба в педагогічних знаннях і вміннях. Теоретичні знання набувають для магістрантів прикладного змісту, адже практична діяльність ставить їх перед необхідністю шукати відповіді на постійно виникаючі питання про завдання, зміст і методи навчально-виховної роботи зі студентами [441].

На думку М. Машовець, в практиці сучасної підготовки майбутнього дошкільного педагога проблема єдності теорії та практики залишається не розв'язаною до кінця. Проблема співвідношення теоретичної й практичної підготовки повинна вирішуватися з позиції потреб практики дошкільної освіти та її особливостей [442, с. 110]. Педагогічна практика має розглядатися як об'єктивний, системоутворювальний фактор підготовки дошкільного педагога [442, с. 110].

Рівень практичної підготовки магістрів – це критерій їхньої педагогічної майстерності, якості готовності до виконання своїх професійних функцій і конкурентоспроможності на ринку праці. Для працедавців дуже важливий саме практичний складник готовності до професійної діяльності випускника установи вищої освіти.

Готовність до дії – стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій [560, с. 75].

Практика магістрантів – це своєрідний підсумок їхньої практичної підготовки, показник якості теоретичної підготовки і готовності до виконання певних професійних функцій, зокрема педагогічних, управлінських, науково-дослідних. Як підтвердження цього, доцільно згадати висловлювання О. Пехоти щодо функцій, які виконує практика, а саме: «Практика виконує адаптивну, навчальну, виховну, розвивальну, комунікативну, діагностичну, конструктивну і дослідницьку функції» [513].

Дослідниця К. Волинець вказує на важливу роль виробничої (організаційної) практики магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» в системі підготовки висококваліфікованого фахівця, зокрема у формуванні його професійного світогляду. Її мета, як зазначають дослідники, полягає в реалізації студентами сучасних підходів до організації методичної, організаційної та управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти, формуванні професійної майстерності, організаційно-педагогічних навичок, уміння творчо застосовувати теоретичні й методичні знання на практиці.

Виходячи з мети, автори визначають такі основні завдання практики: поглиблення й уточнення знань студентів із фахових дисциплін; формування навичок застосування теоретичного матеріалу у вирішенні практичних завдань у процесі виконання функцій вихователя-методиста та керівника закладу дошкільної освіти; ознайомлення студентів із питаннями організації діяльності закладу дошкільної освіти та зі змістом роботи вихователя-методиста й керівника закладу дошкільної освіти; використання теоретичних знань щодо основних понять і особливостей методичної роботи в системі дошкільної освіти, фінансово-господарської діяльності, охорони праці, безпеки життєдіяльності та діловодства, необхідних для успішної управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти [121].

Загальною метою педагогічної практики здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта є формування складників професійної компетентності фахівця залежно від його функцій, що визначаються посадою, а саме: професійної спрямованості, професійних знань, умінь,

професійно-особистісних якостей; оволодіння сучасними методами і формами організації освітнього процесу в закладах дошкільної і вищої освіти; виховання потреби в систематичному особистісно-професійному вдосконаленні [452].

Педагогічну практику, спрямовану на підготовку майбутніх методистів і директорів ЗДО, методистів відділів освіти, магістранти проходять у першому семестрі: у Бердянському державному педагогічному університеті (інспекторсько-методична: 8 тижнів (12 кредитів)), Маріупольському державному університеті (організаційно-методична в ЗДО: 4,5 тижні (4,5 кредити)); Рівненському державному гуманітарному університеті (виробнича: 6 тижнів (9 кредитів)); у другому семестрі: у ГНПУ ім. О. Довженка (навчально-управлінська в закладах дошкільної освіти і відділах освіти: 6 тижнів (6 кредитів)); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет (виробнича: 2 тижні (3 кредити)); у Полтавському НПУ ім. В. Г. Короленка (виробнича педагогічна практика: 4 тижні (6 кредитів)).

На практику магістранти йдуть після вивчення таких дисциплін: «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта» та дисциплін 50 % обсягу яких вичитано – «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дошкільників», «Управління діяльністю ЗДО», «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «Імідж закладу дошкільної освіти», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці» (ГНПУ ім. О. Довженка); «Управління в системі дошкільної освіти», «Методичне керівництво логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку», «Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Організація дослідно-експериментальної діяльності дітей» (БДПУ); «Системи керівництва дошкільними закладами

різних типів», «Етнопедagogіка дитинства», «Сучасні технології виховання і навчання дітей дошкільного віку», «Професійно-мовленнєва комунікація працівника дошкільної освіти», «Управління навчальними закладами», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Педагогіка творчості дошкільника» (ДДПУ); «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Сучасні технології організації дошкільного виховання в ЗДО та сім'ї», «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (ПНПУ ім. В. Г. Короленка); «Педагогічна етика», «Комп'ютерно-інформаційні технології в освіті і науці», «Методи ігрової корекції» (РДГУ).

Мета практики полягає в ознайомленні майбутніх магістрів з функціонуванням закладів дошкільної освіти, відділів освіти; формування управлінської компетентності майбутніх керівників ЗДО; реалізації майбутніми фахівцями сучасних підходів до забезпечення методичної, організаційної та управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти; формуванні професійної майстерності, організаційно-педагогічних навичок, уміння творчо застосовувати теоретичні й методичні знання у практичній діяльності.

Означена мета практики конкретизована в низці *цілей*, а саме: ознайомлення зі змістом роботи директора закладу дошкільної освіти, здійснення його аналізу; проведення аспектного аналізу якості освітнього процесу в ЗДО; ознайомлення з роботою методиста відділу освіти (міського, районного); аналіз напрямів роботи методиста міського (районного) відділу (управління) освіти, форм і методів управління системою дошкільної освіти міста / району; оволодіння сучасними формами, методами, прийомами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи в закладах дошкільної освіти; поглиблення та закріплення теоретичних знань з дисциплін: «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Управління в системі дошкільної освіти», «Управління діяльністю ЗДО», «Системи керівництва дошкільними закладами різних типів», «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «Актуальні

проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дошкільників», «Імідж закладу дошкільної освіти», «Інноваційні технології в дошкільній освіті» тощо; формування вміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю в закладі дошкільної освіти; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації; вміння вирішувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично поновлювати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці; формування вмінь налагоджувати ділові взаємини з директором закладу дошкільної освіти, вихователем-методистом та вихователями закладу дошкільної освіти; поглиблення інтересу до педагогічної професії, вироблення впевненості у своїх діях, зацікавленості майбутньою діяльністю управлінця у галузі дошкільної освіти; розвиток у студентів креативних умінь, творчої ініціативи.

Під час проходження навчально-управлінської практики як результату вивчення блоку фахових дисциплін магістранти мають оволодіти такими *компетентностями*:

– *загальними (ЗК):* ЗК 1. Здатність до аналізу і синтезу. Здатність до формування поняттєво-термінологічного складу мислення. ЗК 2. Усне і письмове спілкування рідною мовою. Здатність аналізувати і продукувати зв'язні наукові тексти українською мовою, забезпечувати ефективну комунікацію з цільовою аудиторією. ЗК 3. Навички управління інформацією. Уміння знаходити, аналізувати та систематизувати інформацію з різних наукових джерел. ЗК 4. Міжособистісні навички та вміння й робота в команді. Здатність конструктивно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу у вирішенні складних професійних питань. ЗК 5. Креативність у

професійній діяльності. Здатність нестандартно розв'язувати професійні проблеми, генерувати нові педагогічні ідеї. *ЗК 6.* Здатність працювати самостійно, бажання досягти успіху. Здатність систематично самовдосконалюватися у професійній діяльності, займатися самоосвітою, розв'язувати професійні проблеми;

– *фаховими (ФК):* *ФК 1.* Здатність планувати діяльність ЗДО та реалізовувати основні функції управління освітнім процесом в ньому згідно з планом. *ФК 2.* Здатність до співпраці з працівниками ЗДО, органами управління; усвідомлення залежності результату роботи колективу від власної діяльності. *ФК 3.* Здатність здійснювати моніторингову діяльність щодо управління ЗДО і системи дошкільної освіти. *ФК 4* Здатність організовувати освітній процес у ЗДО з використанням сучасних, традиційних та інноваційних засобів, педагогічних технологій; до управління інноваційними процесами в системі дошкільної освіти. *ФК 5.* Здатність знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел. *ФК 6.* Здатність систематично займатися професійним самовдосконаленням. *ФК 7.* Здатність вибудовувати взаємодію з колегами, працівниками відділів освіти, представниками цільової аудиторії на етичних засадах.

Окрім того, в процесі проходження практики магістранти оволодівають такими *програмними результатами навчання:* *ПРН 1.* Знати нормативно-правові документи, що регламентують діяльність закладу дошкільної освіти; напрями діяльності директора закладу дошкільної освіти, методиста відділу освіти, їхні функціональні обов'язки; принципи адміністрування та управління; умови функціонування закладів дошкільної освіти. Уміти керуватися нормативно-правовими документами в процесі виконання своїх професійних обов'язків. *ПРН 2.* Знати основні функції управлінського циклу та напрями діяльності директора ЗДО і методиста відділу освіти. Уміти забезпечувати діяльність ЗДО з позицій директора та методиста відділу освіти. *ПРН 3.* Знати сучасні концепції, завдання, зміст, методи, організаційні форми і засоби дошкільної освіти; особливості та

інструментарій психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти; методи діагностики та корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку; види контролю за його перебігом. Уміти застосовувати знання в організації діяльності ЗДО на посадах директора і методиста відділу освіти. *ПРН 4*. Знати сучасні принципи організації освітнього процесу в ЗДО. Володіти вміннями і навичками забезпечення організації освітнього процесу в ЗДО з урахуванням принципів дошкільної освіти, зокрема дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо. *ПРН 5*. Знати різні види планів та вимоги до їх розроблення. Володіти вміннями стратегічного і оперативного планування. Розробляти різні види планів: річний, перспективний, календарний, план окремого заходу. *ПРН 6*. Знати сутність і засоби професійного самовдосконалення. Уміти усвідомлювати рівень власної діяльності, розвитку своїх здібностей, бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі; володіти навичками самовдосконалення, уміти використовувати механізм самооцінювання власних досягнень у професійній діяльності директора ЗДО і методиста відділу освіти. *ПРН 7*. Знати норми української літературної мови і вміти послуговуватися ними під час усної у письмової комунікації у професійній діяльності директора ЗДО і методиста відділу освіти. *ПРН 8*. Знати основні поняття, застосовувані в професійній діяльності директора і методиста відділу освіти, уміти коректно послуговуватися поняттєво-термінологічним полем під час виконання професійних обов'язків. *ПРН 9*. Знати алгоритми створення нових професійних ідей. Уміти нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації в діяльності директора ЗДО, методиста відділу освіти. *ПРН 10*. Знати про способи взаємодії з різними категоріями фахівців та представниками цільової аудиторії на засадах загальнолюдської та професійної етики, принципу мультикультурності. Уміти організовувати доцільну взаємодію з працівниками ЗДО, органами освіти, батьками

вихованців, представниками ЗМІ; емпатійно взаємодіяти, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові особливості. *ПРН 11* Знати сутність моніторингу якості освітнього процесу в ЗДО, його види і процедуру проведення. Уміти використовувати моніторинг як механізм удосконалення діяльності закладу дошкільної освіти та системи дошкільної освіти району (міста); реалізовувати контрольну-оцінну та коригувальну функції в діяльності ЗДО. *ПРН 12.* Знати різновиди існування інформації, способи її аналізу й оброблення та відбору з метою доцільного використання в професійній діяльності. Володіти практичними способами пошуку в різних джерелах наукової й професійної інформації з використанням сучасних комп'ютерних засобів, хмарних технологій; здатністю до її критичного аналізу й оцінювання.

Зміст педагогічної практики для магістрантів закладів вищої освіти, які брали участь в експерименті, ми доповнили завданнями, спрямованими на трансформацію їхніх теоретичних знань, отриманих під час вивчення вибіркового інтегрованого навчального дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти», на рівень практичних умінь і навичок, тобто на формування передусім діяльнісно-операційного компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Окрім того, завдання сприяли розвитку когнітивно-пошукового й мотиваційно-особистісного компонентів готовності й удосконаленню вмінь оцінювати інших і себе.

Зазначимо, що формування діяльнісно-операційного компонента готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу відбувається в таких двох напрямках: під час вивчення фахових дисциплін навчального плану, зокрема на практичних заняттях, в умовах квазідіяльності, і в процесі педагогічної практики.

При цьому враховували мету і завдання практики. Представимо ці завдання.

Під час проходження педагогічної практики в закладах дошкільної освіти та відділах освіти магістрантам пропонувалося здійснити аналіз якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Це завдання складалося з кількох часткових.

Завдання 1. Виявити рівень володіння дитиною дошкільного віку одним із таких видів компетенцій: соціальною, комунікативною, здоров'язберезувальною, мовленнєвою, інформаційною, природничо-екологічною, предметно-практичною, художньо-продуктивною, ігровою, сенсорно-пізнавальною, математичною.

Під час цього було використати методику діагностики, що застосовується в закладі дошкільної освіти. Результат виконання завдання магістранти мали представити у вигляді характеристики рівня сформованості досліджуваної компетентності в дошкільника і протоколів його обстеження.

Завдання 1. 2. Виявити рівень сформованості у вихователя одного із видів професійної компетентності (мовленнєвої, математичної, екологічної, фізкультурно-оздоровчої, музично-естетичної, художньо-естетичної).

Для виконання цього завдання магістрантам необхідно було:

- 1) провести анкетування вихователів;
- 2) запропонувати вихователеві заповнити аркуш самооцінювання складників одного з різновидів професійних компетентностей;
- 3) запропонувати колегам-вихователям, методистові заповнити аркуш оцінювання складників різновиду професійної компетентності вихователя;
- 4) провести спостереження за вихователем і проаналізувати проведення різних форм (занять, прогулянок, розваг, індивідуальної роботи) і методів (ігор, бесід, праці тощо) роботи з дітьми і батьками вихованців.

Для висновку про рівень досліджуваної компетентності необхідно було узагальнити результати анкетування, оцінювання колег і методиста, самооцінювання вихователя і спостереження за його діяльністю. Для зручності оцінювання магістрантам-практикантам пропонували скористатися п'ятибальною системою. Окрім того, їм були запропоновані бланки для

проведення цього виду діагностики, зокрема, анкета й аркуші оцінювання й самооцінювання складників професійної компетентності. Результат виконання завдання магістранти повинні були представити у вигляді характеристики рівня сформованості досліджуваної компетентності у вихователя і анкет та аркушів самооцінювання й оцінювання.

Наводимо приклад анкети, за допомогою якої практиканти виявляли деякі складники математичної компетентності вихователя.

Шановний колего, будь ласка, дайте відповідь на запитання анкети.

1. Зазначте Вашу освіту.
2. Зазначте Ваш стаж роботи на посаді вихователя.
3. Назвіть мотиви Вашої професійної діяльності, спрямованої на реалізацію завдань логіко-математичного розвитку дошкільників.
4. Назвіть Ваші ціннісні орієнтації в галузі логіко-математичного розвитку дошкільників.
5. Схарактеризуйте Ваш ідеал вихователя, який володіє сенсорно-пізнавальною і математичною компетентностями.
6. Які знання з математики Вам необхідні для успішного здійснення логіко-математичного розвитку дошкільників?
7. Дайте визначення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.
8. Назвіть освітні програми, в яких є завдання з формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей дітей.
9. Назвіть мету формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей дітей.
10. Назвіть основні завдання формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей дітей.
11. Назвіть форми формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей дошкільників.
12. Назвіть методи організації логіко-математичного розвитку дошкільників.

13. Назвіть принципи організації роботи з логіко-математичного розвитку дошкільників.

14. Назвіть складники середовища ЗДО, в якому успішно здійснюється логіко-математичний розвиток дошкільників.

15. Назвіть форми взаємодії з батьками вихованців у процесі формування сенсорно-пізнавальної й математичної компетентностей дітей.

16. Назвіть заклади та форми взаємодії з ними в процесі формування сенсорно-пізнавальної й математичної компетентностей дітей.

17. Чи є у Вас методичні розробки, публікації з формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей дошкільників?

18. Коли останній раз Ви проходили підвищення кваліфікації з питань формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей дошкільників?

Дякуємо за щирі відповіді!

Окрім того, майбутні магістри заповнювали аркуш оцінювання діагностованої професійної компетентності. Аркуш оцінювання складників компетентності вихователя представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Аркуш оцінювання математичної компетентності вихователя

№ п/п	Назва складника компетентності	Види відповідей позначати знаком +				
		5б	4б	3б	2б	1б
1	2	3	4	5	6	7
1.	<p><i>спрямованість вихователя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – мотиви професійної діяльності, спрямованої на реалізацію завдань логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку; – ціннісні орієнтації в галузі логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку; – наявність ідеалу вихователя, який володіє математичною компетентністю; 					

Продовження таблиці 4.1

1	2	3	4	5	6	7
3.	<p><i>уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – організувати предметно-розвивальне середовище, в якому формується математична компетентність дитини, в групі ЗДО; – проводити різні форми роботи з формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – реалізовувати принципи формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – використовувати різні методи формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – планувати роботу з формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – залучати батьків вихованців до реалізації завдань формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – співпрацювати з іншими закладами (школою, університетом, відділом освіти) з питань формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – удосконалюватися в галузі формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку; – представляти свій досвід роботи з формування математичної компетентності в дітей дошкільного віку в методичних розробках і статтях у фахових виданнях; – представляти свій досвід роботи з формування математичної компетентності в дошкільників під час проведення методичних семінарів, тренінгів тощо. 					

Слід зазначити, що цей аркуш використовували з метою експертного оцінювання й самооцінювання педагога.

Завдання 1.3. Здійснити аналіз річного плану роботи закладу дошкільної освіти з метою виявлення заходів, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. При цьому магістранти повинні були скористатися поданою далі схемою.

Схема аналізу річного плану роботи закладу дошкільної освіти:

1. Чи є заходи, спрямовані на підвищення професійної компетентності членів педагогічного колективу? Чи достатньо таких заходів?
2. Чи є заходи, спрямовані на покращення освітнього середовища в закладі дошкільної освіти – соціального і предметно-просторового?
3. Чи є заходи, спрямовані на підвищення управлінської компетентності (культури) директора закладу дошкільної освіти?

4. Чи є заходи, спрямовані на покращення процесу формування життєвої компетентності дітей?

5. Чи є заходи, спрямовані на реалізацію системи зовнішнього забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти?

Результат виконання завдання магістранти мали оформити у вигляді звіту-висновку про стан цілеспрямованого планування колективом закладу дошкільної освіти заходів, що забезпечують підвищення якості організації освітнього процесу в дошкільній установі.

Завдання 1.4. Здійснити аналіз оформлення приміщення закладу дошкільної освіти і предметно-розвивального середовища однієї вікової групи на вибір. Під час виконання цього завдання магістранти користувалися такою орієнтовною схемою аналізу.

Схема аналізу оформлення приміщення закладу дошкільної освіти і предметно-розвивального середовища вікової групи.

1. Які зони чи осередки є в груповій кімнаті?
 2. Як наповнено й оформлено зони чи осередки?
 3. Чи витримані вимоги до добору іграшок для дітей конкретної вікової групи?

4. Які принципи формування предметно-розвивального середовища враховано під час облаштування групової кімнати?

5. Як оформлено методичний кабінет: колір стін, штор, меблів, наповнення матеріалами та елементами декору?

6. Як оформлено кабінет директора закладу дошкільної освіти: колір стін, штор (жалюзі), меблів, наповнення матеріалами та елементами декору?

7. Як оформлено музичну і спортивну зали: кольорове вирішення, оформлення стін, доцільність обладнання і його розташування?

8. Як оформлено медичний кабінет?

9. Як оформлено холи і коридори в закладі дошкільної освіти?

За результатами аналізу річного плану роботи, оформлення приміщення закладу дошкільної освіти і предметно-розвивального

середовища однієї вікової групи, виявлених рівнів компетентностей дошкільників і вихователів магістранти повинні були зробити загальний висновок про якість організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. При цьому їм було рекомендовано керуватися критеріями оцінювання якості дошкільної освіти запропонованими К. Крутій, а саме: якість умов (середовище в закладі дошкільної освіти), створених у дошкільному закладі для забезпечення нормальної життєдіяльності кожної дитини, стабільного функціонування колективу; якість керівництва освітнім процесом; якість результатів освіти (рівень сформованості життєвої компетентності дитини); якість професіоналізму вихователів (рівень сформованості професійної компетентності вихователів).

На основі проведеного аналізу магістранти-практиканти мали розробити рекомендації для директора закладу дошкільної освіти щодо покращення роботи із забезпечення якості освітнього процесу в установі й ознайомити з ними педагогічний колектив на нараді.

Обов'язковим елементом завершення проходження практики було оцінювання керівниками практики сформованості в магістрантів діяльнісно-операційного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (див. додаток В).

Педагоги мали оцінити за п'ятибальною системою такі вміння магістрантів: проводити моніторинг професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти, проводити моніторинг життєвої компетентності дітей дошкільного віку, аналізувати середовище закладу дошкільної освіти і давати йому оцінку, аналізувати якість організації освітнього процесу директором закладу дошкільної освіти і оцінювання його, оформляти результати моніторингу й аналізу, робити висновки щодо якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і на їх основі давати рекомендації директору.

Отже, наповнення змісту педагогічної практики магістрантів розробленими нами завданнями спрямоване на поглиблення і систематизацію

знань про забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та вироблення на цій основі відповідних фахових умінь, які утворюють діяльнісно-операційний компонент готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, розвиток мотивації й особистісно-професійних якостей, удосконалення вмінь оцінювання професійної компетентності колег і самооцінювання.

Цілісність педагогічної системи підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти вбачаємо у комплексному використанні можливостей їхньої навчальної, практичної і наукової діяльності.

Наукова діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємним складником освітнього процесу й здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної та виробничої діяльності у системі вищої освіти. Вона здійснюється у ЗВО на основі законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», статутів університетів, положень про науково-дослідну діяльність в університеті.

Так, Закон України «Про вищу освіту» (Розділ 11, стаття 65) визначає мету наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності – здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів тощо для забезпечення інноваційного розвитку суспільства, підготовки фахівців інноваційного типу. Відповідно до мети в документі визначено такі основні завдання наукової діяльності у закладах вищої освіти: одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів; застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців із вищою освітою; формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити створення та впровадження інноваційних наукових розробок [540].

Зважаючи на те, що підготовка магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу є вагомим компонентом системи їх загального

професійного становлення, ми певну роль у цьому процесі відводимо науково-дослідницькій діяльності магістрантів.

При цьому ми використовували потенціал дисциплін «Методологія і методи наукових досліджень» і «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці» та наукових гуртків, проблемних груп закладів вищої освіти, які брали участь в експерименті.

Метою дисципліни «Методологія і методи наукових досліджень» визначено розширення та поглиблення компетентності фахівця стосовно підготовки та проведення наукових досліджень, упровадження їх результатів у практику, викладення результатів досліджень у вигляді статей, доповідей тощо. У змісті дисципліни ми приділили особливу увагу темам «Методика вивчення педагогічної діяльності» і «Діагностика освітнього процесу». У процесі опанування цих тем у магістрантів формувалися важливі дослідницькі вміння, а саме: розробляти методику діагностики педагогічної діяльності вихователів, директорів ЗДО та освітнього процесу в дошкільній установі в цілому.

Метою дисципліни «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці» є забезпечення усвідомлення магістрантами актуальних проблем у галузі дошкільної освіти; формування вмінь аналізувати наукові дослідження з актуальних питань дошкільної освіти, вдосконалення вмінь формулювати теми наукових пошуків із проблем дошкільної освіти й розробляти наукові апарати та програми проведення досліджень.

Під час викладання дисципліни особливу увагу магістрантів звертали на аналіз досліджень, які стосувалися різних аспектів забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: формування різних видів професійної компетентності майбутніх вихователів, підготовка майбутніх вихователів до створення якісного освітнього (соціокультурного і предметно-розвивального) середовища; до проведення моніторингу сформованості компетентності дошкільників; до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі; до роботи в інклюзивних групах; підготовка

майбутніх директорів закладів дошкільної освіти; підготовка кадрів для дошкільної освіти за кордоном; забезпечення в закладі дошкільної освіти оптимальних умов для надання дітям дошкільного віку якісних освітніх послуг.

У процесі такого аналізу магістранти констатували, що переважна більшість досліджень стосується питань компетентності вихователів і дошкільників. Обмаль досліджень із проблеми підготовки педагогів до роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, підготовки керівників закладів дошкільної освіти, використання елементів світового досвіду в забезпеченні якості освітнього процесу в українських закладах дошкільної освіти.

Метою роботи наукових гуртків, проблемних груп закладів вищої освіти є формування здатності проводити наукове дослідження з актуальних проблем дошкільної освіти. Вона деталізується в таких завданнях:

1. Виховання інтересу та мотивації до наукової діяльності.
2. Поглиблення і систематизація знань про наукове дослідження, його види, етапи та зміст; оформлення, види реперезентації результатів наукових розвідок.

3. Формування й удосконалення вмінь: працювати з науковою літературою; здійснювати планування науково-педагогічного дослідження; розробляти науковий апарат конкретної педагогічної теми дослідження; користуватися різноманітними методами дослідження, оптимально поєднуючи їх; аналізувати, узагальнювати і впроваджувати в практику педагогічний досвід колег; користуватися діагностичними методиками вивчення педагогічних явищ; організовувати та проводити педагогічний експеримент; використовувати статистичне оброблення та графічне оформлення результатів дослідження; робити науково обґрунтовані висновки за результатами дослідження; готувати доповіді за результатами досліджень; володіти комп'ютером як засобом наукової роботи.

Особливу увагу приділяли завданням, спрямованими на науковий складник підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Наприклад, сформулювати тему і науковий апарат дослідження різних аспектів проблеми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; дібрати діагностичні методики для виявлення професійної компетентності вихователів, стану освітнього середовища в закладі дошкільної освіти, рівнів управлінської компетентності директора закладу дошкільної освіти; запропонувати набір засобів для організації системи роботи вихователів (майбутніх вихователів), методистів, директорів із формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Наведемо для прикладу теми наукових досліджень магістрантів відповідно до критеріїв оцінювання якості дошкільної освіти в ЗДО:

– *якість освітнього середовища ЗДО*: «Педагогічні умови створення середовищного іміджу закладу дошкільної освіти», «Педагогічні умови створення еколого-розвивального середовища як складника візуального іміджу закладу дошкільної освіти», «Предметно-розвивальне середовище як засіб сенсорного розвитку дітей раннього віку»;

– *якість результату освітнього процесу ЗДО*: «Педагогічні умови виховання в дітей старшого дошкільного віку основ культури споживання», «Розвиток рухової творчості в дітей старшого дошкільного віку засобами рухливої гри», «Педагогічні умови використання комп'ютерних презентацій у процесі виховання основ екологічної культури в дітей 6-го року життя», «Педагогічні умови використання мультфільмів у процесі формування природничо-екологічної компетентності старших дошкільників», «Виховання гуманних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобом сюжетно-рольової гри»;

– *якість професіоналізму педагогічних працівників ЗДО*: «Формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», «Формування готовності здобувачів освітнього

ступеня «Магістр» спеціальності «Дошкільна освіта» до викладання дисциплін оздоровчого спрямування з використанням ІКТ», «Педагогічні умови формування позитивного іміджу педагогічного колективу закладу дошкільної освіти», «Педагогічні умови вдосконалення комунікативної компетентності вихователя як складника професійного іміджу», «Педагогічні умови створення іміджу вихователя закладу дошкільної освіти», «Підготовка майбутніх вихователів до екологічної освіти дітей засобом художньої літератури», «Засоби вдосконалення еколого-педагогічної культури вихователів як компонента професійного іміджу», «Педагогічні умови наукової організації діяльності директора закладу дошкільної освіти».

Результати роботи членів наукового гуртка, проблемної групи оформлялися в магістерські роботи, публікації, а також виступи на наукових конференціях різного рівня (міжнародні, всеукраїнські, регіональні, щорічні студентські звітні), репрезентувалися під час Всеукраїнської олімпіади зі спеціальності «Дошкільна освіта», Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з означеної спеціальності.

Використання потенціалу дисциплін «Методологія і методи наукових досліджень» і «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці» та участь у роботі наукових гуртків і проблемних груп експериментальних закладах вищої освіти дала можливість магістрантам поглянути на проблему з позицій науковців, усвідомити її важливість і необхідність ґрунтовного вивчення багатьох її складників.

Отже, використання можливостей практичної й наукової підготовки забезпечили реалізацію тріади «навчання–практика–наукова діяльність» у цілісній системі формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Висновки до четвертого розділу

1. З'ясовано, що зміст переважної більшості фахових дисциплін в основному зорієнтований на формування різновидів професійної

компетентності вихователя і не враховує професійну кваліфікацію майбутніх магістрів, зокрема виконання ними функцій методиста чи директора закладу дошкільної освіти. Зважаючи на ці результати аналізу, запропоновано збагатити зміст фахових (нормативних і вибіркових) дисциплін темами і питаннями, вивчення яких формуватиме в системі складники готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

2. Доведено, що розроблена й перевірена вибіркова авторська навчальна дисципліна «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» виконує інтегративну роль у формуванні готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Аргументовано, що вивчення вибіркової авторської дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» сприяє усвідомленню магістрантами важливості забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти для створення позитивного іміджу освітніх послуг і установи в цілому. Основою для вивчення означеної дисципліни є дисципліна «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

3. Доведено, що викладання дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» з використанням у комплексі технологій проблемного, позиційного й інтерактивного навчання сприяє формуванню в магістрантів стійкого інтересу до опанування матеріалу дисциплін; якісному засвоєнню теоретичного матеріалу, доцільному його застосуванню в процесі вирішення професійних завдань в умовах квазідіяльності, оволодінню в комплексі компонентами готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

4. Зміст педагогічної практики майбутніх магістрів збагачено завданнями, виконання яких забезпечує формування когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного та розвиток мотиваційно-

особистісного складників їхньої готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Зміщено акценти в науково-дослідній діяльності магістрантів на усвідомлення необхідності проведення системних і ґрунтовних досліджень проблеми надання дітям дошкільного віку якісних освітніх послуг, зокрема на розроблення наукового підґрунтя питань забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

Збагачення фахових дисциплін темами, програм практик завданнями, спрямованими на підготовку майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, розроблення вибіркового дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти», використання потенціалу науково-дослідної роботи вможливають реалізацію тріади «навчання – практика – наукова діяльність» у цілісній системі формування у магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО.

Основні положення розділу викладено в наукових публікаціях [214; 216; 217; 219; 220; 221; 222; 223; 224; 238; 240; 242; 243; 245; 246; 247; 256; 257; 259; 260; 261; 263].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі висвітлено організацію, етапи та методику проведення експерименту з перевірки ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; здійснено діагностику сформованості в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО й представлено її результати; окреслено прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

5.1. Етапи та організація дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Результати теоретичного дослідження, а саме аналіз досліджень з проблеми якості освіти, підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» у вітчизняній і зарубіжній вищій школі, розроблення концепції, моделі формування готовності в майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і методики її реалізації, уможливили визначити логіку, мету і завдання експериментального дослідження. Педагогічний експеримент є одним із дієвих засобів перевірки розробленої нами педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, яку відображає структурно-функціональна модель.

У науковій літературі педагогічний експеримент (від лат. *experimentum* – спроба, дослід) визначається як такий метод вивчення педагогічної

дійсності, за допомогою якого дослідник активно і цілеспрямовано впливає на неї завдяки створенню штучних або використанню природних умов, необхідних для виявлення відповідної властивості.

Мета педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відповідно до висунутих гіпотез.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти буде ефективною, якщо реалізовуватиметься згідно з обґрунтованими теоретико-методологічними засадами, з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду фахової підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта, розробленим змістом, оптимально дібраними педагогічними технологіями, формами і методами, спрямованими на формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Загальна **гіпотеза** конкретизована у низці **часткових**:

Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти набуває ефективності, якщо:

- обґрунтувати концепцію підготовки, яка базується на теоретико-методологічних засадах, вітчизняному й адаптованому зарубіжному досвіді;
- організувати її реалізацію як цілісної педагогічної системи, структурованої взаємообумовленими й взаємопов'язаними компонентами – цільовим, змістовим, діяльнісним та результативним, що враховують специфіку підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;
- методологічним підґрунтям визначити системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, акмеологічний, аксеологічний, компетентнісний, технологічний підходи та загальнодидактичні й спеціальні принципи організації освітнього процесу в закладі вищої освіти;

- збагатити дисципліни професійного циклу спеціальними темами, питаннями, спрямованими на формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, інтегрувати їх зміст;

- ввести до навчальних планів авторські інтегровані дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти»;

- у процесі викладання дисциплін використовувати технології проблемного, інтерактивного й позиційного навчання;

- доповнити програми педагогічних практик завданнями, що сприяють формуванню готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

- організовувати і проводити наукові дослідження з проблем забезпечення якості дошкільної освіти.

Досягнення означеної мети передбачало виконання низки завдань, а саме:

- розробити методику визначення рівнів сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта» за виведеними критеріями і показниками;

- сформувати експериментальну та контрольну групи з магістрантів закладів вищої освіти як випадкові незалежні вибірки;

- здійснити діагностування в магістрантів вихідного стану ГДЗЯОП у ЗДО за виокремленими критеріями і показниками та довести репрезентативність експериментальної вибірки;

- експериментально перевірити ефективність педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, зокрема концептуальні основи, зміст, форми і методи, педагогічні умови;

- оцінити ефективність запропонованої системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та

підтвердити гіпотезу дослідження на основі аналізу результатів повторного діагностування рівнів сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в магістрантів;

– для підтвердження достовірності отриманих даних застосувати доцільні методи математичної статистики.

Для планування й реалізації означених завдань педагогічного експерименту використано теоретичні й експериментальні дослідження Л. Задорожної-Княгницької [269], Л. Кліх [318], О. Листопада [402], В. Луначека [424], В. Ляпунової [427], О. Шквир [687].

Педагогічне дослідження здійснювалось упродовж 2015 – 2020 рр. і в чотири етапи: теоретичний, діагностичний, експериментальний (констатувальний, формувальний, контрольний), узагальнювальний. Педагогічний експеримент проводився на базі ЗВО різних регіонів України, а саме: протягом 2016–2019 рр. – на факультеті дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, протягом 2017–2019 рр. – на базі факультету філології та масових комунікацій Маріупольського державного університету, факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету, педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», педагогічного факультету Рівненського державного педагогічного університету, психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Довідки про впровадження результатів дослідження див. у додатку У.

На теоретичному етапі (2015–2016 рр.) проведено аналіз наукової, методичної, законодавчо-нормативної літератури з проблеми дослідження, з метою окреслення термінологічного поля наукового пошуку, вивчено й проаналізовано досвід підготовки фахівців дошкільної освіти, на магістерському рівні зокрема, у вітчизняній системі освіти і за кордоном. На цьому етапі ми використовували теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення.

На діагностичному етапі (2016–2017 рр.) здійснено аналіз сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; з'ясовано структуру готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; теоретично обґрунтовано концепцію дослідження і педагогічну систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; визначено критерії та показники рівнів сформованості в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО; змодельовано формувальний експеримент.

На цьому етапі ми використовували теоретичні (аналіз, порівняння, моделювання) та емпіричні (анкетування) методи.

Так, з допомогою анкетування директорів і методистів закладів дошкільної освіти (додаток В) ми з'ясовували, наскільки важливою є підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на етапі фахової підготовки для практики дошкільної освіти, як розуміють проблему забезпечення якості дошкільної освіти практики, що вони відносять до складників освітнього процесу в ЗДО, критеріїв оцінювання його якості, умов, які впливають на якість означеного процесу.

Анкетування викладачів (додаток Д), задіяних у підготовці майбутніх магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта дозволило нам з'ясувати їх позиції щодо цілеспрямованого формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО в закладі вищої педагогічної освіти, ролі конкретної навчальної дисципліни в цьому процесі, погляди на сутність та структуру готовності майбутніх магістрів дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Аналіз сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО дозволив нам з'ясувати, чи передбачено освітніми програмами українських ЗВО формування в майбутніх магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта компетентностей, що є складниками їх ГДЗЯОП у ЗДО, які навчальні дисципліни і якою мірою впливають на формування означеної готовності: чи містять навчальні плани дисципліни,

які цілеспрямовано формують у майбутніх методистів і директорів ЗДО ГДЗЯОП у дошкільній установі, чи є в переліку завдань професійної підготовки майбутнього магістра дошкільного профілю завдання формування його готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

На експериментальному етапі дослідження (2017–2019 рр.) проведено педагогічний експеримент, який ґрунтувався на схарактеризованих нами методологічних засадах і проходив поетапно – констатувальний, формувальний, контрольний.

На констатувальному етапі проводили діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (додатки Е–Т), формувалися експериментальні й контрольні групи.

Варто зазначити, що універсальної методики визначення рівнів сформованості в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО не існує, тому ми розробили власну методику, яка враховує специфіку предмета дослідження та професійної підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Готовність майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО потребувала ретельного добору методів діагностування рівнів її сформованості. При цьому ми орієнтувалися на основні категорії процесу вимірювання рівня знань, а саме: 1. Метод вимірювання – це категорія, яка визначає, яким чином здійснюється визначення показника, що вимірюється. 2. Інструментарій вимірювання – це категорія, яка визначає за допомогою чого відбувається вимірювання. 3. Процедура вимірювання – це категорія, що визначає, як відбувається вимірювання. 4. Процедура оцінювання – це категорія, що визначає, як виміряна величина набуває кількісного визначення [596, с. 151].

Окрім того, брали до уваги: 1) комплексний характер оцінювання різних компонентів готовності; 2) тривалість діагностичного процесу в часі; 3) долучення до діагностування рівнів сформованості в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО експертів – фахівців вищої кваліфікації – викладачів ЗВО, які

здіянні в процесі підготовки магістрів, досвідчених методистів і директорів ЗДО; 4) опору на науково обґрунтовані, об'єктивні, надійні, валідні, точні методи діагностики.

Виміри вважаються об'єктивними, якщо вплив суб'єктивних дій тих, хто вимірює, є мінімальним [596, с. 153]. Під надійністю вимірювань В. Аванесов розуміє ступінь надійності, або точності, з якою може бути виміряна та або інша конкретна ознака [3]. Валідність вимірювань характеризує відповідність вимірювання його меті. Емпіричний показник є валідним (обґрунтованим, правильним) настільки, наскільки він дійсно відображає значення тієї теоретичної змінної, яку передбачалось виміряти [166]. Точність методу вимірювання визначає мінімальну або систематичну помилку, з якою можна провести вимірювання певним методом [596, с. 154].

Для визначення рівнів сформованості в майбутніх магістрів дошкільної освіти ГДЗЯОП у ЗДО був дібраний комплекс методів, а саме:

- теоретичні: порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення дослідних даних;
- емпіричні: методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана, Н. Бадмаєвої), методика визначення Я-концепції, анкетування, аналіз виконання контрольних робіт, практичних завдань на базі ЗДО і творчих, експертне оцінювання і самооцінювання магістрантів, спостереження за магістрантами під час виконання практичних завдань на базі закладів дошкільної освіти;
- статистичні: перевірка гіпотези про нормальний розподіл вибірки за χ^2 -критерієм (критерієм Пірсона); з'ясування однорідності вибірок за критеріями Стьюдента і Фішера–Снедекора; метод обчислення вибірових характеристик, метод вимірювання.

У процесі педагогічного оцінювання широко застосовується метод вимірювання (Measurement) – процедура виставлення чисел (зазвичай, вони називаються балами) за певні характеристики особи у такий спосіб, щоб

числа відображали ступінь володіння особи цими характеристиками [467, с. 126].

Анкетування магістрантів, методики вивчення мотивації професійної діяльності та визначення Я-концепції (додатки Л, М) були покликані з'ясувати ступінь сформованості в магістрантів мотиваційно-особистісного складника ГДЗЯОП у ЗДО, а саме: наявність у них спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб), усвідомлення необхідності володіння спеціальними знаннями і вміннями та розвиненості професійно-особистісних якостей, що в комплексі вможливають надання якісних освітніх послуг закладами дошкільної освіти.

Питання контрольних робіт (додаток Н) були орієнтовані на встановлення рівня сформованості у магістрантів когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО. Вони були спрямовані на виявлення у майбутніх магістрів знань про мету дошкільної освіти, складники освітнього процесу, критерії оцінювання якості освітнього процесу, умови (чинники) забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, професійну компетентність вихователів як провідного чинника забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, середовище ЗДО як важливу умову забезпечення якості освітнього процесу, життєву компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в дошкільному закладі, роль директора і методиста в забезпеченні якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, структуру внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти, характеристику її складників.

Ступінь сформованості в магістрантів діяльнісно-практичного складника ГДЗЯОП у ЗДО ми виявляли аналізуючи написання ними педагогічних творів (додаток О) та виконання творчих завдань (додаток П). Так, творчі завдання дозволили з'ясувати наявність умінь магістрантів в умовах квазидіяльності використовувати знання про забезпечення якості освітнього процесу для створення реклами про освітні послуги закладу,

побудову позитивного іміджу освітніх послуг та іміджу ЗДО в цілому (наприклад, розробити план-програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; річний план заходів, спрямований на покращення якості освітнього процесу в ЗДО; написати статтю рекламного характеру для ЗМІ про якість послуг у ЗДО; підготувати виступ на педагогічну раду з теми «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО»).

Аркуші самооцінювання й експертного оцінювання (додатки С, Т) дозволили нам виявити рівні сформованості рефлексивно-оцінного складника ГДЗЯОП у ЗДО, зокрема об'єктивність оцінювання сформованості складників своєї ГДЗЯОП у ЗДО. Експертам пропонувалося оцінити за 5-бальною системою рівень сформованості показників мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, пошуково-оцінного компонентів ГДЗЯОП у ЗДО в магістрантів, а магістрантам – власний рівень. Індикатором об'єктивності самооцінювання слугували аркуші оцінювання складників готовності, які заповнювали експерти-викладачі.

Окрім того, проводилось цілеспрямоване педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю магістрантів, у процесі якого з'ясовували:

- активність майбутніх фахівців у оволодінні складниками ГДЗЯОП у ЗДО;
- характер прояву магістрантами знань і вмінь, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО;
- причини, що ускладнюють процес оволодіння магістрантами ГДЗЯОП у ЗДО.

Застосування обраних і запропонованих нами методів дозволило охопити всі досліджувані критерії і показники ГДЗЯОП у закладі дошкільної освіти та визначити рівні її сформованості у майбутніх магістрів дошкільної ланки в комплексі мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного та рефлексивно-оцінного компонентів.

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту:

– розроблено концепцію, педагогічну систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та її модель;

– упроваджено означену педагогічну систему в освітній процес підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта», а саме: розроблено навчальні дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти» і навчально-методичне забезпечення до них: навчальну (додатки А, Б) і робочу програми, тексти лекцій, плани практичних занять і методичні рекомендації до їх проведення, завдання для самостійної роботи студентів, тести для підсумкового контролю; збагачено фахові дисципліни нормативного («Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку») і вибіркового («Сучасні технології здоров'язбереження в дошкільній освіті», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці») циклів навчального плану відповідними темами і питаннями;

– збагачено програми педагогічних практик відповідними завданнями й видано методичні рекомендації з проходження практик магістрантами спеціальності 012 Дошкільна освіта [452];

– запропоновано теми магістерських наукових робіт, які стосуються різних аспектів забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Третій, контрольний, етап полягав у підбитті підсумків формувального експерименту, а саме проведенні прикінцевих зрізів, здійсненні кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

На підсумковому етапі педагогічного експерименту (2018–2020 рр.) було здійснено систематизацію й узагальнення результатів, одержаних у процесі теоретичного аналізу й експериментальної роботи, порівняння їх із прогнозованими результатами, а також сформульовано загальні висновки щодо проведеного дослідження з перевірки ефективності теоретико-методологічних засад, змісту, форм, методів, педагогічних умов підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Таким чином, педагогічне дослідження здійснювалось в чотири етапи: теоретичний, діагностичний, експериментальний (констатувальний, формувальний, контрольний), підсумковий. Експериментальна перевірка ефективності концептуальних основ, змісту, форм і методів, педагогічних умов підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти здійснювалась під час констатувального, формувального та контрольного етапів педагогічного експерименту. Під час констатувального етапу було виявлено рівні сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в майбутніх магістрів на початку експерименту. Зміст формувального етапу полягав у впровадженні в процес фахової підготовки педагогічної системи роботи з підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, згідно із розробленою нами структурно-функціональною моделлю. Під час контрольного етапу проведено порівняльний аналіз динаміки сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в магістрантів контрольних і експериментальних груп ЗВО на початку і в кінці експерименту.

5.2. Діагностика сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти

Метою констатувального етапу було виявлення наявних рівнів сформованості мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового,

діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного компонентів ГДЗЯОП у ЗДО в майбутніх магістрів за введеними критеріями і показниками на початку педагогічного експерименту.

Методи діагностики, які ми розробили і дібрали, представлено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Методи діагностики рівнів сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в майбутніх магістрів дошкільної освіти

№ з/п	Компонент ГДЗЯОП/критерій	Методи діагностики
1.	Мотиваційно-особистісний	Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана, Н. Бадмаєвої) (дод. Л), методика визначення ясності Я-концепції (методика Кемпбелла SCC (дод. М), анкетування (анкета № 1 (дод. Е))
2.	Когнітивно-пошуковий	Виконання контрольних робіт (дод. Н), анкетування (анкета № 2 (дод. Ж)), оцінювання місця компонентів у структурі ГДЗЯОП у ЗДО (дод. Р)
3.	Діяльнісно-операційний	Написання педагогічних творів (дод. О), виконання завдань: практичних на базі ЗДО і творчих (дод. П), спостереження за діяльністю магістрантів під час виконання завдань, оцінка умінь майбутніх магістрів експертами-методистами ЗДО (дод.Т)
4	Рефлексивно-оцінний	Анкетування (анкети № 3 (дод. З), № 4 (дод. К)), самооцінювання (дод. С), експертне оцінювання викладачами ЗВО (дод. Т)

Обсяг вибірки становив 544 магістранти денної і заочної форм навчання (270 респондентів – контрольна група, 274 – експериментальна). У контрольній групі – 100 осіб денної форми навчання і 170 осіб – заочної. В експериментальній групі – 106 осіб денної форми навчання і 168 осіб заочної. Серед магістрантів денної форми навчання – 60 % працюючих за фахом,

серед майбутніх фахівців заочної форми – 95 %. Такий обсяг вибірки є достатнім для одержання статистично значущими і достовірних результатів (для забезпечення точності оцінювання $\alpha = 0,05$ та її надійності $P = 0,95$ за таблицею достатньо великих чисел маємо значення 384). Репрезентативність вибірки забезпечувалася врахуванням географічного та адміністративного (обласний чи районний центр) розташування університету.

Системотвірним компонентом у структурі ГДЗЯОП у ЗДО магістрів є мотиваційно-особистиний. Він утворений мотивами, ціннісними орієнтаціями, потребами, визначає усвідомленість і цілеспрямованість набуття ними необхідних професійних знань, умінь і навичок, а наявність професійно-особистісних якостей є важливою умовою успішного надання якісних освітніх послуг дітям дошкільного віку.

Під професійною мотивацією стосовно навчальної діяльності магістрантів розуміємо сукупність факторів і процесів, які спонукають їх до опанування майбутньої професійної діяльності. При цьому професійна мотивація постає як внутрішній рушійний фактор розвитку професіоналізму і набуття готовності до забезпечення якості освітнього процесу, зокрема в ЗДО.

Аналіз вивчення мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана, Н. Бадмаєвої (додаток Л) дозволяє стверджувати таке: згідно з виведеними нами рівнями сформованості готовності оптимальним вважаємо баланс мотивів $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$, в якому внутрішня мотивація (ВМ) дорівнює зовнішній позитивній мотивації (ЗПМ) або вища за неї та за зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ), а зовнішня негативна мотивація низька і наближена до одиниці. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, тим активнішими є магістранти в оволодінні фахом, зокрема змістом професійної підготовки до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Аналіз бланків опитувальників засвідчив, що у 52 % респондентів високий рівень

мотивації професійної діяльності, у 26 % – достатній, у 9 % – середній і у 13 % – низький.

Третім діагностичним методом ми обрали методику визначення ясності Я-концепції (методика Кемпбелла SCC) (додаток М). Я-концепція (Self-concept) – загальний патерн або конфігурація самосприйняття: концепція людини про те, якою вона є. Я-концепція містить такі складники: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості та ін.; емоційний – самоповага, себелюбність, самознищення та ін.; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку та ін. Як передумова і наслідок соціальної взаємодії Я-концепція структурована реальним Я (уявлення про себе в дійсному часі), ідеальним Я (це те, яким суб'єкт, на його думку, повинен стати, орієнтуючись на моральні норми), динамічним Я (те, яким суб'єкт має намір стати), фантастичним Я (те, яким суб'єкт бажав би стати, якщо це було б можливим) [28, с. 609–610].

З огляду на сутність Я-концепції особистості ми вважаємо важливим для майбутнього директора, який підготовлений до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО мати високу і середню, наближену до високої, ясність Я-концепції. Аналіз бланків опитування магістрантів засвідчив, що в 41 % респондентів виявлено середню ясність Я-концепції, наближену до високої, в 35 % – середню ясність Я-концепції і ще у 24 % – середню ясність Я-концепції, наближену до низької. Високої ясності Я-концепції не виявлено в жодного респондента. Загалом вони засвідчили достатній і середній рівень сформованості Я-концепції.

Призначенням запитань анкети (додатки Е, Ж) було одержання емпіричної інформації про стан сформованості мотиваційно-особистісного компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: виявлення в них мотивів отримання другого вищого рівня освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта і уявлень про складники професійної спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в установі (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні

потреби тощо), особистісні й професійні якості, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу.

Аналіз відповідей магістрантів на питання, яке стосувалося мотивів здобуття освітнього ступеня «Магістр», дозволяє вибудувати таку ієрархію мотивів: отримання нових знань у галузі дошкільної освіти і професійне вдосконалення – 32 %; отримання повної вищої освіти – 29 %; бажання працювати директором ЗДО – 18 %; любов до дітей і професії – 6 %; розкриття творчих здібностей та потенційних можливостей – 6 %; знайти роботу за фахом – 6 %. Була незначна кількість респондентів (3 %), які називали групи мотивів отримання магістерського рівня освіти – пізнавальні, соціальні, моральні, творчі, естетичні. Проте серед названих мотивів немає таких, які були б безпосередньо спрямовані на зміну організації дошкільної освіти, забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, наближення вітчизняної дошкільної освіти до європейських стандартів тощо.

Відповідаючи на запитання стосовно професійної спрямованості директора закладу дошкільної освіти на забезпечення якості освітнього процесу в установі, незначна кількість магістрантів (3 %) давала визначення поняття «професійна спрямованість» як стійкої властивості особистості, заснованої на домінуючих мотивах, які спонукають особистість до професійної діяльності; сукупності мотивів вибору професії, навчальних мотивів, системи ціннісно-оцінних ставлень особистості до професії і до себе як до професіонала, інтересів, потреб, нахилів, прагнень, пов'язаних із професійною діяльністю людини. А також називали основні складники – позитивне ставлення особистості до професії, професійна придатність, професійні інтереси, цінності; готовність до професійної діяльності, заснована на системі ставлень, переконань, мотивів особистості, на її професійній самосвідомості. Правильно серед складників означеної якості виокремлювали мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, інтереси, ідеали 10 % респондентів. Інші студенти (87 %) не могли назвати компоненти професійної спрямованості директора закладу дошкільної освіти або ж

давали неправильні відповіді, називаючи управлінські вміння керівника закладу; особистісні якості – комунікативність, освіченість, прагматичність, емоційність, толерантність, технологічність, інноваційність, творчість, новаторство, мудрість; різні види компетентності – фахова, соціальна, культурна, громадянська, інформаційна; складники професійної компетентності – особистісно-мотиваційний, теоретичний, практичний, методичний, або ж перераховували мотиви професійної діяльності директора ЗДО.

Отже, в переважній більшості магістрантів відсутнє чітке розуміння складників професійної спрямованості директора закладу дошкільної освіти на забезпечення якості освітнього процесу.

Серед мотивів діяльності директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі, називали різні, а саме: групи мотивів – пізнавальні, матеріальні, соціальні, моральні, творчі, естетичні, престижні (7 % респондентів); матеріальні, творчі, моральні (3 %); внутрішні і зовнішні (7 %); дуже загальні, які стосуються фахівця будь-якої галузі діяльності, – самоствердження, ідентифікації, влади, обов'язку і відповідальності перед суспільством, групою, окремими людьми, саморозвитку, самовизначення і самовдосконалення, прагнення дістати схвалення інших людей, процесуально-змістові мотиви (3 %); вдосконалення професійної компетентності, навичок розв'язання професійно-педагогічних проблем, зростання рівня конкурентоспроможності ЗДО на ринку освітніх послуг, мотиви економічного характеру (3 %). Були названі й такі мотиви, які стосувалися забезпечення успішності ЗДО в регіоні, створення його позитивного іміджу й гарної репутації керівника установи, привернення уваги якомога більшої кількості батьків потенційних вихованців до закладу освіти.

Лише 10 % магістрантів денної форми і 27 % заочної форми навчання назвали мотиви професійної діяльності, які стосуються забезпечення якості

освітнього процесу в ЗДО, а саме: сприяння професійному зростанню членів педагогічного колективу, самоосвіта директора в галузі управління ЗДО, вдосконалення управлінських умінь щодо організації освітнього процесу в дошкільній установі, забезпечення дітей якісною освітою, покращення матеріальної бази.

Щодо ціннісних орієнтацій директора ЗДО, то незначна кількість респондентів, які мають досвід роботи за фахом (6 %), вказала, що мають ціннісні орієнтації на суспільне визнання та позитивну оцінку роботи ЗДО, всебічний розвиток дітей, зміцнення здоров'я й задоволення їхніх потреб та надання якісної освіти, професійне зростання як директора, так і всього педагогічного колективу закладу, покращення матеріально-технічної бази та приведення стану ЗДО у відповідність до сучасних вимог. Переважна ж частина магістрантів (80 %) називала професійно-особистісні якості та вміння, а саме: бути лідером, неординарним, рішучим, поважати колег, мати організаційні вміння, володіти іноземною мовою, інформаційними технологіями, правильно розв'язувати конфліктні ситуації тощо. Деякі респонденти (6 %) визначали ціннісні орієнтації як лозунг – рівність; справедливість; краса; істина, а 7 % – не відповіли на запитання.

Серед професійних потреб майбутніх директорів ЗДО, що визначають спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі, магістранти найчастіше називали загальні професійні потреби, а саме: бути компетентним, постійно розвиватися, займатися самоосвітою, самовихованням і самореалізовуватися (50 %), сприяти створенню сучасної матеріальної бази в закладі дошкільної освіти; бути успішним директором (25 %), бути високоморальним, добросовісним професіоналом (13 %), бути авторитетним керівником, дбати про професійний саморозвиток педагогічного колективу (12 %). Проте жодна відповідь не була точною і вичерпною щодо професійних потреб директора, який прагне і може забезпечити якість освітнього процесу в дошкільній установі.

Магістранти чітко не диференціювали особистісні та професійні якості директора закладу дошкільної освіти, переважно їх дублювали. Це пояснюємо комплексністю проявів означених якостей і відносною складністю поділу їх на особистісні та професійні. Серед особистісних якостей директора, які необхідні йому для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, респонденти називали якості, що можна віднести до таких груп: моральні – чесність, порядність, людяність, повага до колег, толерантність, гуманність, справедливість, честолюбство, надійність, тактовність, любов до дітей, відповідальність; вольові – цілеспрямованість, дисциплінованість, наполегливість, рішучість, урівноваженість, самовладання, здатність іти на ризики; інтелектуальні – креативність, комунікативність, логіка й критичність мислення, самокритичність, гарна пам'ять. Були й такі відповіді, в яких якості підмінялися знаннями, вміннями чи здібностями (40 %).

Більшість магістрантів надавала перевагу моральним якостям (у 85 % анкет), інтелектуальні ж згадувалися рідше (у 15 % анкет). Головне, що майбутні фахівці усвідомлюють необхідність наявності важливих особистісно-професійних якостей у директора, який є організатором і відповідальною особою в забезпеченні якості освітнього процесу в ЗДО.

Базовим показником для обрахунків результатів діагностики було обрано 4-бальну шкалу, але 5-бальну систему оцінювання, відповідно до 4-х рівнів сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО – низького, середнього, достатнього, високого, де від 0 до 1,9 балів оцінювався низький рівень, від 2 балів до 2,9 – середній, від 3 до 3,9 балів – достатній, від 4 до 5 балів – високий.

Узагальнивши дані всіх діагностичних методів та оцінивши їх за вищеописаною системою, ми отримали результати сформованості мотиваційно-особистісного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в магістрантів, які відобразили в таблиці 5.2 і на рисунку 5.1.

Таблиця 5. 2

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості мотиваційно-особистісного компонента (на початку експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	22	8	98	36	104	39	46	17
Експериментальна 274	16	6	92	34	113	41	53	19

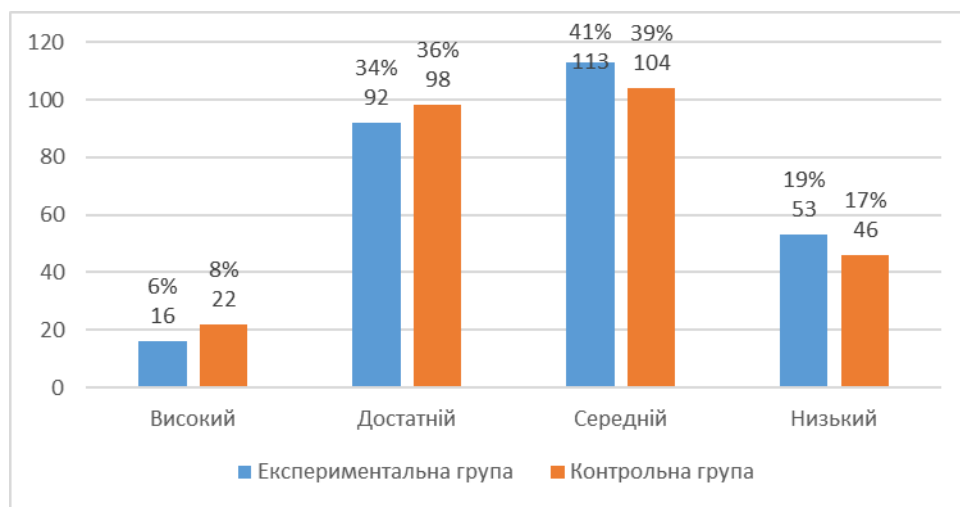


Рис. 5.1. Рівні сформованості в майбутніх магістрів мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на початку експерименту

Як видно з таблиці й рисунка, в більшості майбутніх магістрів контрольної (39 %) й експериментальної (41 %) груп середній рівень сформованості мотиваційно-особистісного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Когнітивно-пошуковий компонент ГДЗЯОП у ЗДО оцінювався нами за результатами анкетування та виконання магістрантами п'яти контрольних робіт (додатки Ж, Н).

Контрольні роботи охоплювали низку питань, які стосувалися основних критеріїв оцінювання якості дошкільної освіти і освітнього процесу в ЗДО зокрема, а саме: якість компетентності педагогічних працівників,

якість освітнього середовища, якість результатів освітнього процесу, якість управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити такі висновки.

Переважає більшість респондентів (84 %) правильно визначє мету дошкільної освіти – забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок. 50 % респондентів засвідчили правильне розуміння сутності понять: «освіта», «якість», «якість освіти», «якість освітньої діяльності». Якість дошкільної освіти як цілісну характеристику системи – першої ланки освіти з погляду її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника трактували лише 4 % магістрантів. При цьому серед складників якості освітнього процесу в ЗДО вони називали компетентних вихователів, керівників, методичне забезпечення освітнього процесу. Така сама кількість респондентів змогла правильно визначити поняття «критерії оцінювання якості дошкільної освіти», а саме як важливі й визначальні ознаки, які характеризують різні якісні аспекти освіти в дошкільній установі і підлягають оцінюванню. Проте більшість магістрантів (96 %) не змогла дати точне визначення понять «умови забезпечення якості дошкільної освіти» і «засоби забезпечення якості освіти в ЗДО», хоча, називаючи умови і засоби, засвідчила певне розуміння цих термінів. Так, серед умов називали правильний добір педагогічних кадрів, фінансування ЗДО. До засобів відносили в основному методичне забезпечення освітнього процесу (наявність програм, методичних посібників, сучасних мультимедійних засобів). Для частини респондентів означені поняття виявилися тотожними, тому одні й ті самі чинники магістранти відносили і до умов, і до засобів (наприклад, методичне забезпечення освітнього процесу і наявність кваліфікованих кадрів). 20 % респондентів взагалі не відповіли на ці запитання. 60 % магістрантів правильно називали основні нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти. 75 %

респондентів правильно називали показники якості результату освітньої діяльності ЗДО, хоча дати чітке визначення поняття «якість результату діяльності ЗДО» змогли лише 6 %. Незначна кількість респондентів 8 % змогла назвати деякі компоненти внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти як-от: критерії оцінювання життєвої компетентності дошкільників, атестація педагогічних працівників ЗДО; наявність необхідної матеріальної бази. Атестація педагогічних працівників є складником зовнішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти, і віднесення цієї процедури до внутрішньої системи є помилковим. Серед компонентів зовнішньої системи назвали наявність ліцензії і державну атестацію ЗДО, яка в останні роки не проводиться. 98 % опитаних переконані, що якість освітніх послуг впливає на імідж дошкільної установи.

З'ясовуючи знання магістрантів про компетентність, професійну компетентність вихователя, виявили таке. Переважна більшість магістрантів (80 %) під компетентністю розуміє знання, вміння і навички. Незначна частина 15 % визначає компетентність як сукупність розвинених професійних здібностей чи якостей, які допомагають у роботі вихователів. Атестацію як форму виявлення професійної компетентності вихователів назвали лише 12 % магістрантів, які мають досвід роботи на посаді методиста ЗДО. Проте всі 100 % респондентів відповіли, що якість освітнього процесу і компетентність вихователя тісно пов'язані, оскільки від рівня компетентності залежить якість освіти дітей. Респонденти (76 %) засвідчили розуміння сутності, проте нечітке диференціювання форм і засобів підвищення професійної компетентності вихователів, відносячи одночасно і до форм, і до засобів участь у конференціях, методичних семінарах, ділових іграх, тренінгах. Хоча серед засобів правильно було названо самоосвіту і саморозвиток, а серед форм – інтерактивні технології навчання.

Щодо знань магістрантів стосовно освітнього середовища дошкільного закладу, то вони виявилися такими. Переважна більшість магістрантів (75 %)

дала загальне визначення освітнього середовища ЗДО як середовища, в якому відбувається розвиток дитини, без уточнення його складників і того, хто його організовує. Частина респондентів (30 %) розуміла освітнє середовище як предметно-розвивальне. Усі магістранти усвідомлюють, що від якісного освітнього середовища залежить якість освітнього процесу. Педагогічне середовище здебільшого розуміли як організацію навчального процесу або ж ототожнювали з поняттям «освітнє середовище». Основну суть визначень різновидів предметно-просторового середовища розвитку дитини дошкільного віку відтворила половина респондентів. А от деякі з принципів організації освітнього середовища, як-от: урахування статевих і вікових відмінностей дітей, активності, динамічності, відкритості – змогла назвати лише незначна частина (10 %) респондентів. Складним виявилось питання щодо характеристики інклюзивного середовища. Респонденти давали тільки визначення типу: «це середовище, в якому виховується дитина з особливими освітніми потребами». 12 % магістрантів написали, що інклюзивне освітнє середовище передбачає наявність спеціального обладнання для дітей залежно від особливостей їхнього фізичного чи психічного розвитку. Переважна більшість респондентів (86 %) переконана, що освітнє середовище ЗДО організовує колектив установи, 8 % – директор, 6 % – педагогічний колектив на чолі з директором ЗДО.

Відповідаючи на питання контрольної роботи стосовно компетентності дошкільника магістранти використовували знання, які отримали, вивчаючи фахові дисципліни на бакалавраті і під час проходження практик на робочому місці вихователя дітей раннього і дошкільного віку. Тому результати виявилися кращими. Так, переважна більшість 92 % респондентів правильно називала види компетентностей дошкільників, хоча й не всі (соціальна, комунікативна, ігрова, екологічна) і давала їм загальну характеристику. 55 % магістрантів правильно розуміють сутність життєвої компетентності дитини і форми її оцінювання. Проте лише 6 % респондентів, що працюють методистами або вихователями старших груп в ЗДО, змогли

коротко схарактеризувати кваліметричну модель оцінювання розвитку дитини старшого дошкільного віку Галини Єльнікової.

Найскладнішою виявилася контрольна робота, що стосувалася питань управління директором якістю освітнього процесу в ЗДО. Сутність понять «менеджмент», «менеджмент в освіті» («освітній менеджмент»), «педагогічний менеджмент», «самоменеджмент», «адміністративний менеджмент», «менеджмент у дошкільній освіті» 45 % магістрантів розкривали стисло як процес планування, організації і контролю, без смислових відтінків та зводили до синонімічного терміна «управління». Лише частина 12 % дали повні, правильні визначення означених термінів. Решта припускалася неточностей і помилок у трактуванні понять. Серед видів менеджменту 62 % респондентів правильно називали кадровий і фінансовий. 8 % – згадували з-поміж видів менеджменту інституційний. Щодо функцій освітнього менеджменту, то більшість магістрантів (67 %) називала планування, організацію і контроль. Проте це не повний їх перелік. 12 % не відповіли на питання. 38 % респондентів упевнені, що управляти процесом забезпечення якості освіти в ЗДО повинен директор і методист, 25 % – лише директор, 25 % – директор, методист, вихователі, 12 % – директор, методист і бухгалтер. 62 % магістрантів серед рівнів управління освітнім процесом у ЗДО називали технічний, управлінський та інституційний, хоча при цьому не розуміли їх сутності. Ще 38% респондентів до різновидів рівнів управління віднесли освітній і виховний, хоча теж не пояснили їх зміст.

Складниками управлінської компетентності переважна більшість респондентів 75 % віднесла вміння директора, зокрема, бачити стратегію та визначати перспективу розвитку освітнього закладу, критично оцінювати власну діяльність і роботу всього педагогічного колективу, знаходити вихід із різних педагогічних ситуацій, генерувати творчі ідеї. 25 % магістрантів серед складників означеної компетентності називали особистісні й професійні якості, знання в галузі освітнього менеджменту, управлінські

вміння. 12 % респондентів відповіли, що роль методиста ЗДО полягає в координуванні зусиль членів педагогічного колективу, участі у плануванні роботи всього ЗДО, організації роботи вихователів, їх консультуванні, забезпеченні підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

Форму виявлення рівнів професійної компетентності керівника ЗДО, зокрема атестацію, назвали лише 12 % респондентів.

Засобами професійного зростання керівників закладів дошкільної освіти 62 % магістрантів назвали самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення, самоменеджмент.

Анкетування (додаток Ж) магістрантів виявило такі результати.

На запитання «Дайте визначення поняття «готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти»» не могли дати правильну і повну відповідь 82 % респондентів. 29 % опитаних взагалі не дали ніякого визначення. Ті ж магістранти, які намагалися тлумачити це поняття, розуміли його по-різному: 12 % – як сукупність знань і вмінь («це система знань та вмінь, які є адекватними структурі та змісту управлінської діяльності», «це усвідомлення необхідності володіння та, безпосередньо, саме володіння всіма ЗУН для управлінської діяльності у ЗДО»); 6 % – як наявність знань і вольових якостей особистості («це наявність міцної теоретичної бази і готовності до подолання труднощів»), 12% – як інноваційну діяльність («це діяльність суб'єкта зі створення, розроблення, освоєння управлінських інновацій, впровадження їх у практику управління, що приводить до якісних змін і розвитку дошкільного закладу»); 12 % – як професійні вміння (спроможність переносити знання та вміння з одного виду професійної діяльності в інший; добирати доцільні методи, форми, засоби педагогічної діяльності; конструювати педагогічні заходи; розробляти методичне забезпечення педагогічного процесу», «уміння керувати і організовувати освітній процес в ЗДО», «вміння цілеспрямовано допомагати в забезпеченні освітнього процесу педагогічному персоналу і керувати цим процесом»), 11% – як результат підготовки за низкою напрямів

(«готовність до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО досягається у процесі навчання за такими напрямками: загальні основи управління соціальними системами, теорія і практика управління в галузі освіти, управління педагогічними процесами; управління фінансово-економічними потоками, управління інноваційними процесами, управління інформаційними ресурсами; управління розвитком навчального закладу»). Лише 18 % респондентів дали відповіді, в яких зазначалися основні складники готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО і йшлося про інтегровану якість професіонала («це цілісна інтегрована якість директора, яка визначається рівнем накопичених знань, умінь, навичок, набутих унаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності», «це інтегроване особистісне утворення особистості, яке передбачає високий рівень теоретичної і практичної підготовки, а також здатність до ефективної управлінської діяльності»).

Серед компонентів готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти 23 % виокремлювали теоретичний, методичний і практичний компоненти; 12 % називали мотиваційний, орієнтаційний, рефлексивний, вольовий, оцінювальний; 12 % – знання, особистісні якості й готовність до самоосвіти; 12 % – знання, вміння і досвід роботи; 12 % – знання, уміння, професійні й особистісні якості, мотивацію. 29 % магістрантів не дали відповіді. Отже, чіткого розуміння структури готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО не виявили в жодного респондента.

Неабиякі труднощі викликало запитання про компоненти професійної спрямованості директора закладу дошкільної освіти на забезпечення якості освітнього процесу в установі. Лише 6 % респондентів змогли назвати мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, прагнення професіонала.

Серед мотивів діяльності директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі,

називали різні: фінансове благополуччя, покращення роботи ЗДО, підвищення рівня професійної компетентності вихователів, самовдосконалення директора, забезпечення дітей якісними знаннями, створення позитивного іміджу ЗДО. Усі вони визначають мотивацію керівника, проте лише 7 % респондентів назвали сукупність мотивів, що віддзеркалюють основні умови забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, які мають утворювати основу професійної спрямованості керівника.

Щодо ціннісних орієнтацій директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі, то магістранти називали досить різноманітні, зокрема на: компетентність керівника, яка забезпечується постійним професійним зростанням, максимальну професійну самореалізацію (8 %); любов до професії і дітей (26 %); дотримання чіткої межі між допустимим і забороненим у роботі керівника, власні світоглядні позиції, моральні стійкі переконання, естетичні погляди (6 %); створення гарної репутації директора ЗДО, можливість закладу надати якісні послуги (12 %); на моральність, емпатійність, духовність (18 %); позитивний імідж ЗДО, педагогічного колективу, керівника (15 %); приведення освітньої діяльності ЗДО у відповідність до сучасних вимог та забезпечення повноцінного розвитку дошкільнят (6 %); виховання та освіти дітей, забезпечення ЗДО кваліфікованими фахівцями (19 %); індивідуальність у стилі керівництва закладом, переважання професійних інтересів над особистими (18 %); ціннісне ставлення до себе та людей, професійну самосвідомість, ініціативність, відповідальність (12 %). Усі названі ціннісні орієнтації певною мірою визначають спрямованість директора на забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільньої освіти. Проте жоден респондент не назвав сукупність ціннісних орієнтацій, які були б спрямовані на якісну реалізацію всіх складників освітнього процесу в ЗДО (професійний педагогічний колектив, сукупність необхідних для надання якісних послуг умов у ЗДО, якісне освітнє середовище, якісний рівень управлінської діяльності керівника).

Серед професійних потреб директора більшість респондентів називала потреби у: фахових знаннях (55 %); розвитку особистісних і професійних здібностей (22 %); належному фінансуванні ЗДО, матеріальному і кадровому забезпеченні (18 %); підтримці в діяльності закладів дошкільної освіти на рівні міських, районних відділів освіти, Міністерства освіти, держави (5 %). У цьому переліку ми не побачили потреби у визнанні закладу, який надає якісні освітні послуги, потреби у максимальному задоволенні батьків і школи, тобто стейкхолдерів, у наданні закладом освітніх послуг.

Щодо професійних інтересів директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі, то у більшості вони перегукувалися з мотивами, ціннісними орієнтаціями. Так, більшість магістрантів (65 %) називала постійне професійне зростання, самоосвіту, саморозвиток; 18 % – покращення статусу ЗДО, формування його позитивного іміджу, підвищення кваліфікації працівників, зокрема створення умов для професійного зростання членів пед колективу; 13 % – упровадження нових педагогічних технологій у практику роботи ЗДО; 4 % – забезпечення якісною освітою дітей. Усі названі інтереси більшою чи меншою мірою стосуються забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Аналізуючи якості, які називали магістри, ми виокремили основні групи: моральні, вольові, інтелектуальні. Так, серед моральних особистісних якостей директора закладу дошкільної освіти, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в установі, назвали чесність (21 %), відповідальність (17 %), гуманність (13 %), чуйність (13 %), наполегливість (12 %), щирість, доброзичливість, тактовність, толерантність, товарицькість, працьовитість (4 %). Серед інтелектуальних якостей – комунікабельність (38 %), креативність (17 %), розсудливість (4 %). До важливих особистісних якостей директора 4 % магістрантів віднесли і такі полікомпонентні інтегровані якості, як активність, оптимізм, освіченість, мудрість, прагнення до саморозвитку. Серед вольових якостей респонденти виокремили як украй необхідні: цілеспрямованість (17 %), наполегливість (13 %),

дисциплінованість, рішучість, емоційну врівноваженість, стриманість, пунктуальність (4 %); серед естетичних – охайність (4 %). Отже, перевагу серед особистісних якостей магістранти надали моральним та інтелектуальним якостям. Це абсолютно виправдано, оскільки для професії в системі «людина–людина» потрібні особистісні якості саме цих груп.

У переліку професійних якостей директора закладу дошкільної освіти, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в установі, повторювалися названі вище особистісні якості, проте з'явилися й нові, зокрема компетентність і професіоналізм (33 %), здатність до самовдосконалення (17 %), прогресивність поглядів (4 %). Для нас не була суттєвою чітка диференціація якостей директора на особистісні й професійні, оскільки, по-перше, вони виявляються і розвиваються в комплексі й, по-друге, одна й та сама якість є одночасно і особистісною, і професійною (наприклад, любов до дітей чи відповідальність). Для нас важливо було з'ясувати весь перелік необхідних особистісно-професійних якостей, які, на думку магістрантів, мають сприяти забезпеченню директором якості освітнього процесу в дошкільній установі. Нас вразив той факт, що серед названих якостей не виявили такої, як любов до дітей і професії.

До переліку знань, необхідних директору ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу в установі, магістранти відносили такі: в галузі дошкільної освіти (25 %), з менеджменту, психології, документоведення, професійної етики (17 %), правознавства (13 %), щодо організації освітнього процесу (4 %), з дошкільної іміджології (4 %), бухгалтерського обліку (4 %). Цей перелік засвідчує, що магістранти називали основні групи знань керівника закладу, не конкретизуючи їх у контексті означеного питання.

Серед умінь, які необхідні директору ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу в установі, називали такі: організаційні (29 %), комунікативні (13 %), аналітичні (13 %), творчі (8 %), тайм-менеджменту (8 %), самовдосконалюватися (8 %), проєктивно-конструктивні (4 %), уміння ризикувати (4 %), вирішувати конфлікти (4 %), вести за собою колектив

(4 %). 8 % респондентів зазначили у своїх анкетах управлінські вміння, не конкретизуючи, які саме. Ці вміння, безумовно, потрібні директорів для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, проте вони не віддзеркалюють усіх функцій, які виконує керівник закладу як менеджер дошкільної освіти (інформаційно-аналітична, мотиваційна, планово-прогностична, організаційна, інноваційна, комунікативна, прогностична, стратегічна, контрольово-регулятивна). Так, не були названі важливі, на нашу думку, вміння, а саме: вміння збирати, аналізувати й застосовувати інформацію під час управління якістю освітнього процесу в ЗДО (інформаційно-аналітична функція), транслювати сукупність суспільно-педагогічних, професійно-групових мотивів, норм і цінностей у систему міжсуб'єктних освітніх відносин членів колективу ЗДО між собою, з адміністрацією та батьками вихованців (мотиваційна функція), прогностичні вміння (прогностична функція), вміння розробляти стратегічні плани забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (стратегічна функція), вміння використовувати інновації (інноваційна функція), рефлексивні, регулятивні, самоменеджменту і вміння контролю (контрольно-регулятивна функція).

Розуміння місця кожного складника в структурі ГДЗЯОП у ЗДО ми перевіряли, пропонуючи студентам заповнити відповідний аркуш оцінювання (додаток Р). Магістранти визначали місце таких компонентів готовності, як: професійна спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, знання про сутність освітнього процесу, його організацію, критерії оцінювання й засоби забезпечення якості в ЗДО, особистісні та професійні якості, професійні вміння забезпечувати якість освітнього процесу в ЗДО за параметрами (системотвірний складник ГДЗЯОП у ЗДО, підґрунтя ГДЗЯОП у ЗДО, інтегративний складник ГДЗЯОП у ЗДО і складник, який забезпечує успішність набуття ГДЗЯОП у ЗДО).

Аналіз результатів засвідчує, що переважна частина респондентів (96 %) не змогла правильно визначити місце всіх компонентів у структурі ГДЗЯОП у ЗДО, а значить, засвідчила нерозуміння їх ролі в процесі її

формування. При цьому 32 % респондентів правильно вказали на місце знань у структурі ГДЗЯОП у ЗДО (як підгрунття, фундамент готовності), 19 % – на місце особистісно-професійних якостей (як умови успішного формування готовності), 19 % – на місце професійних умінь (як інтегративного складника готовності), 4 % – на місце професійної спрямованості. 26 % магістрантів не змогли правильно дати жодної відповіді.

Узагальнені результати анкетування, контрольних і оцінювання місця компонентів у структурі ГДЗЯОП у ЗДО відображає таблиця 5.3 і діаграма на рисунку 5.2.

Таблиця 5.3

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості когнітивно-пошукового компонента (на початку експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	10	4	70	26	141	52	49	18
Експериментальна 274	8	3	69	25	133	49	64	23

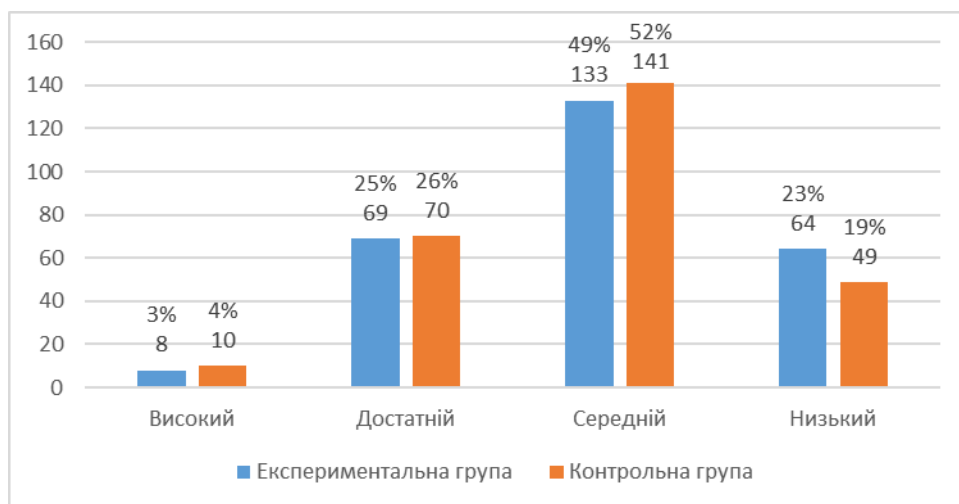


Рис 5.2. Рівні сформованості в майбутніх магістрів когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО на початку експерименту

Як засвідчують дані таблиці і діаграми, в більшості майбутніх магістрів контрольної (52 %) й експериментальної (49 %) груп середній рівень

сформованості когнітивно-пошукового компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Діяльнісно-операційний компонент становить сукупність інтегрованих умінь, необхідних майбутнім магістрам для забезпечення якості освітнього процесу, зокрема, аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв; розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; проводити моніторинг професійної компетентності вихователів ЗДО; проводити моніторинг життєвої компетентності дітей дошкільного віку; аналізувати середовище ЗДО; аналізувати рівень керівництва освітнім процесом у ЗДО; розробляти план самовдосконалення з питань забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; збирати, аналізувати і застосовувати інформацію в процесі управління якістю освітнього процесу в ЗДО. Ці вміння передбачають наявність більш конкретних умінь, що забезпечують виконання основних функцій директора як менеджера дошкільної освіти, а саме: уміння збирати, аналізувати й застосовувати інформацію під час управління якістю освітнього процесу в ЗДО, транслювати сукупність суспільно-педагогічних, професійно-групових мотивів, норм і цінностей у систему міжсуб'єктних освітніх відносин членів колективу ЗДО між собою, з адміністрацією та батьками вихованців, проєктивно-конструктивні, прогностичні, організаційні, комунікативні, творчі, аналітико-рефлексивні, регулятивні, самоменеджменту, відкритості до інновацій.

Для виявлення рівнів сформованості зазначених вище вмінь магістрантам було запропоновано написати педагогічні твори й виконати низку практичних завдань на базі ЗДО і творчих. Під час цього проводили спостереження за діяльністю майбутніх фахівців та оцінювали їхні вміння з допомогою експертів-викладачів і методистів ЗДО.

Педагогічні твори (додаток О) на такі теми: «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «Середовище ЗДО як важлива умова

забезпечення якості освітнього процесу», «Життєва компетентність дитини дошкільного вік як результат якісного освітнього процесу», «Якість управління освітнім процесом у ЗДО» нагадували набір цитат із творів видатних педагогів, нормативних джерел, статей науковців, що засвідчувало відсутність у магістрантів достатньої кількості знань, самостійності мислення і творчого підходу до виконання такої роботи.

Творчі завдання (додаток П) виконала незначна частина магістрантів (4 % респондентів контрольної групи і 3 % – експериментальної). Стаття рекламного характеру для ЗМІ про якість освітніх послуг у ЗДО була простим переліком того, чого можуть навчити дітей у дошкільній установі. При цьому магістранти не враховували вимог батьків вихованців до якості надання освітніх послуг ЗДО і критеріїв оцінювання якості освітнього процесу, а також елементарних механізмів побудови реклами. Краще виконали завдання з розроблення річного плану заходів, спрямованих на покращення якості освітнього процесу в ЗДО. При цьому магістранти намагалися передовсім відобразити форми роботи з підвищення кваліфікації вихователів, заходи з покращення матеріальної бази ЗДО, діагностику компетентностей дітей дошкільного віку.

Аналіз програм забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО засвідчив, що за обсягом вони були невеликі – на одну–дві сторінки, за структурою і змістом нагадували програми розвитку закладу освіти на поточний навчальний рік. Наприклад, програма нагадувала проект і містила чотири етапи – підготовчий, концептуальний, основний, завершальний (аналітико-корекційний). Або ж у змісті програми вказувалися напрями діяльності ЗДО: вдосконалення механізмів управління ЗДО; виявлення та впровадження прогресивних ідей, нових технологій в освітній процес ЗДО; підвищення рівня фізкультурно-оздоровчої роботи; оптимізація роботи з батьками, забезпечення умов для охорони життя і здоров'я дітей, забезпечення різнобічного розвитку вихованців відповідно до їхніх задатків, потреб, нахилів, можливостей та психолого-фізіологічних особливостей. Або

ж вказували напрями, які були суголосними з умовами забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, наприклад, підвищення ролі ігрової діяльності, забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою, усунення проявів авторитарної педагогіки тощо. При цьому програми не були чітко структуровані. Не містили основних елементів (вступ, основний зміст програми, література, додатки). Не урахувували складники освітнього процесу, критерії оцінювання якості дошкільної освіти, компоненти зовнішньої і внутрішньої систем оцінювання якості освіти.

Магістранти мали провести аналіз якості освітнього процесу в ЗДО. Для цього їм необхідно було: 1) виявити рівень володіння дитиною дошкільного віку одним із названих видів компетентностей, скориставшись методикою діагностики, що застосовується в ЗДО; 2) виявити рівень сформованості у вихователя одного із видів професійної компетентності (мовленнєва, математична, екологічна, фізкультурно-оздоровча, музично-естетична, художньо-естетична); 3) здійснити аналіз річного плану роботи ЗДО з метою виявлення заходів, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі; 4) здійснити аналіз оформлення приміщення ЗДО і предметно-розвивального середовища однієї вікової групи на вибір.

Для виконання другого завдання магістрантам необхідно було самостійно розробити питання анкети для вихователя, аркуш самооцінювання й оцінювання експертами складників професійної компетентності педагога, схему спостереження за діяльністю вихователя. Для висновку про рівень досліджуваної компетентності необхідно було узагальнити результати анкетування, оцінок колег і методиста, самооцінювання вихователя і спостереження за його діяльністю.

За результатами аналізу річного плану роботи ЗДО, оформлення приміщення ЗДО і предметно-розвивального середовища однієї вікової групи, виявлених рівнів компетентностей дошкільників і вихователів

магістранти мали зробити висновок про якість організації освітнього процесу в ЗДО.

Оцінювання вмінь магістрантів розробляли анкети, аркуші самооцінювання й оцінювання компетентності, схеми аналізу, проводити спостереження, узагальнювати результати і робити висновки проводили методисти ЗДО і викладачі ЗВО (додаток Т).

Аналіз аркушів оцінювання, власні спостереження за студентами дозволяють стверджувати таке. Найкраще магістранти (75 %) впоралися із завданням, спрямованим на виявлення рівня сформованості певного виду компетентності дитини дошкільного віку. Адже їм уповні вистачило знань із фахових методик, які вони отримали на бакалавраті. Гірше було з аналізом, висновками і умовиводами та рекомендаціями стосовно підвищення якості освітнього процесу в ЗДО.

Під час розроблення анкет, аркушів оцінювання компетентності вихователя помітними були такі труднощі. Майбутні магістри переважно орієнтувалися на знання і вміння вихователя, поза увагою залишилися особистісні якості. Помітною була невідповідність оцінок, які виставляли в аркушах оцінювання і висновках про рівень професійної компетентності. Наприклад, за 7-ма позиціями магістрант виставляв 4 бали, а за 3-ма – 5 балів, а робив висновки про високий загальний рівень сформованості професійної компетентності у вихователя. Більшість магістрантів 75 % не змогли об'єктивно оцінити рівень професійної компетентності вихователя через недостатність знань і практичного досвіду.

Під час аналізу річного плану магістранти бачили лише позитивні моменти, а саме: наявність заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації вихователів, співпрацю зі школою, і упустили такі важливі моменти в роботі, як покращення середовища ЗДО, розроблення програми забезпечення якості освітнього процесу, підвищення рівня управління якістю освітнього процесу.

Під час аналізу оформлення приміщення не враховували вимоги до добору кольорової гами, матеріалів, а також принципи організації предметно-

розвивального середовища групи. Ураховувалось переважно зонування групової кімнати і наповнення зон предметами та іграшками згідно з інструктивними листами МОН України.

Спостереження за магістрантами під час виконання ними практичних завдань на базі ЗДО виявили наступне. Найскладніше було оцінювати рівень сформованості різновидів професійної компетентності вихователів. Найкраще впоралися із завданням щодо оцінювання предметно-розвивального середовища вікових груп і оформлення приміщень ЗДО. Узагальнивши оцінки умінь магістрантів методистами, викладачами і власні, отримані дані занесли до таблиці 5.4 і діаграми на рис. 5.3.

Таблиця 5.4

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості діяльнісно-операційного компонента (на початку експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	12	4	72	27	143	53	43	16
Експериментальна 274	10	4	67	24	152	56	45	16

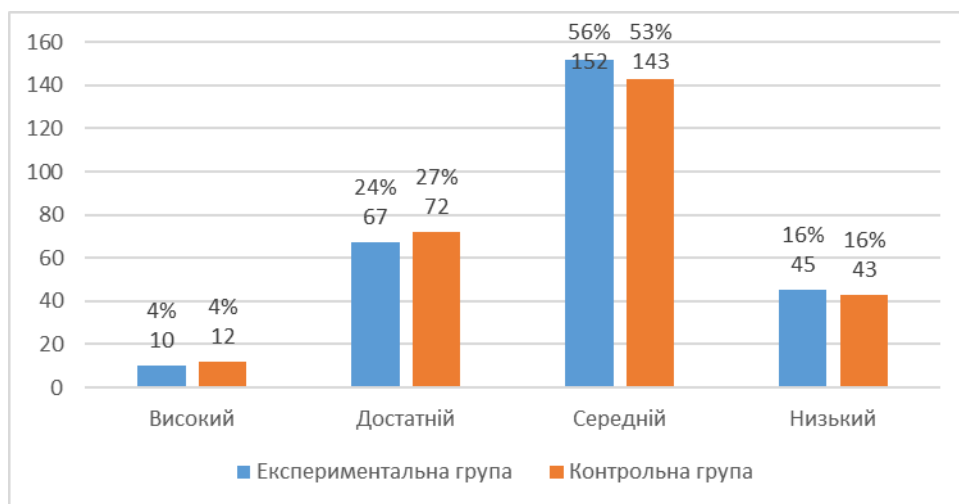


Рис 5.3. Рівні сформованості в майбутніх магістрів діялісно-операційного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на початку експерименту

Як засвідчують дані таблиці і діаграми, в більшості майбутніх магістрів контрольної (53 %) й експериментальної (56 %) груп середній рівень сформованості діяльнісно-операційного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Аналізуючи відповіді магістрантів на запитання анкети (додаток 3), зазначимо таке. 98 % респондентів переконані, що в процесі фахової підготовки необхідно цілеспрямовано готувати майбутніх керівників ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. 52 % магістрантів відповіли, що всі дисципліни навчального плану спрямовані на формування готовності керівників ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу. Незначна частина респондентів (16 %) назвала лише ті, які безпосередньо стосуються підготовки директора закладу дошкільної освіти («Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». 18 % респондентів серед дисциплін, які спрямовані на підготовку менеджерів дошкільної освіти, називали такі, опанування яких, формує компетентність викладача ЗВО, а саме: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання педагогіки дошкільної». Були й такі (12 %), які називали дисципліни навчального плану підготовки бакалавра (наприклад, «Дошкільна педагогіка», «Дитяча психологія», фахові методики дошкільної освіти).

80 % респондентів серед найбільш цікавих форм вивчення дисциплін називали практичні заняття, під час яких вони моделюють і розв'язують педагогічні ситуації. 12 % магістрантів називали лекції-візуалізації, лекції-дискусії, лекції з наперед запланованими помилками. 8 % студентів відповіли, що всі форми, які використовуються викладачами, є цікавими. 92 % респондентів зазначили, що лише половина дисциплін навчального

плану викладається цікаво. Найкраще сприяють фаховій підготовці, на думку 16 % респондентів, інтерактивні, проблемні методи навчання. Переважна більшість респондентів (84 %) відбулася загальною фразою – усі застосовувані у ЗВО, методи сприяють якісній підготовці до професійної діяльності. 65 % магістрантів переконані, що у навчальному плані достатньо дисциплін, що цілеспрямовано готують магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. 27 % відповіли, що їм важко робити такий аналіз навчального плану. І лише 8 % зазначили, що хотіли б у плані бачити спеціальні дисципліни, спрямовані на формування правової, управлінської, конфліктологічної компетентностей та ІКТ компетентності керівника ЗДО. На запитання, чи достатньо у вас знань, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, лише 12 % відповіли, що достатньо. 88 % респондентів указували різні знання, яких їм бракує, а саме: 29 % – з управління освітнім закладом, 12 % – документознавства, діловодства; 12 % – з організації і керівництва освітнім процесом в ЗДО; 6 % – правових і юридичних знань. 24% відповіли, що знань не вистачає, але не конкретизували яких саме.

З-поміж умінь, яких, на думку магістрантів, їм недостатньо, називали такі: управлінські (18 %), організаційні, самоменеджменту, репрезентації освітніх досягнень закладу, комунікативні (12 %); викликати довіру в підлеглих, іти на ризик, вести колектив за собою, вести документацію, працювати з комп'ютером (6 %). 64 % респондентів зазначили, що в них недостатньо вмінь, проте не пояснили, яких саме.

Серед труднощів, які відчувають майбутні магістри в процесі підготовки до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, називали: усвідомлення того, що вони ніколи не працюватимуть керівниками ЗДО (відсутність мотивації і усвідомлення можливостей кар'єрного зростання) (45 %), недостатня кількість практик на базі ЗДО в ролі керівника і їх мала тривалість (33 %), недостатність посібників, підручників, у яких був би зібраний узагальнений матеріал стосовно підготовки фахівців до ЗЯОП у

ЗДО (24 %), переважання традиційних методів навчання (викладання) (12 %), відсутність у навчальних планах спеціальних дисциплін, які б готували їх до такої роботи (8 %). Деякі (8%) відповідали, що, окрім власної лінії, ніщо не заважає якісно підготуватися до майбутньої професійної діяльності. Магістранти, які одночасно працюють за фахом (50 %), серед вагомих причин називали обмаль часу для самостійної освіти.

З-поміж засобів подолання труднощів на шляху оволодіння достатнім рівнем готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО називали самоменеджмент – раціональний розподіл часу, застосування нетрадиційних методів викладання, збільшення годин на практику, видання відповідних посібників.

Аналіз анкет (додатки З, К), аркушів самооцінювання (додаток С) й експертного оцінювання (додаток Т), спостереження за студентами під час виконання ними практичних завдань на базі ЗДО дає підстави для таких висновків.

Переважно оцінювали себе необ'єктивно 96 % респондентів, виставляючи максимально високий бал 5. Переважно високими балами оцінювали особистісні й професійні якості. Об'єктивніше оцінювали однокласників. Були такі магістранти, які, наприклад, знання про організацію освітнього процесу оцінювали на «добре», а вміння організувати освітній процес – на «відмінно», що є абсолютно нелогічним і засвідчує відсутність спеціальних знань і вмінь, необхідних для об'єктивного оцінювання сформованості компонентів власної ГДЗЯОП у ЗДО. За результатами самооцінювання у більшості виявився достатній і високий рівні сформованості ГДЗЯОП у ЗДО, а за результатами нашої та експертної оцінки – середній та достатній.

Експертне оцінювання складників ГДЗЯОП у ЗДО викладачів і методистів ЗДО в основному збіглося, і воно, звичайно ж, було об'єктивнішим, аніж самооцінювання магістрантів. Узагальнені результати

аналізу анкетування, аркушів оцінювання, самооцінювання відображає таблиця 5.5 і діаграма на рисунку 5.4.

Таблиця 5.5

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості рефлексивно-оцінного компонента (на початку експерименту)

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	18	7	90	33	118	44	44	16
Експериментальна 274	14	5	92	33	117	43	51	19

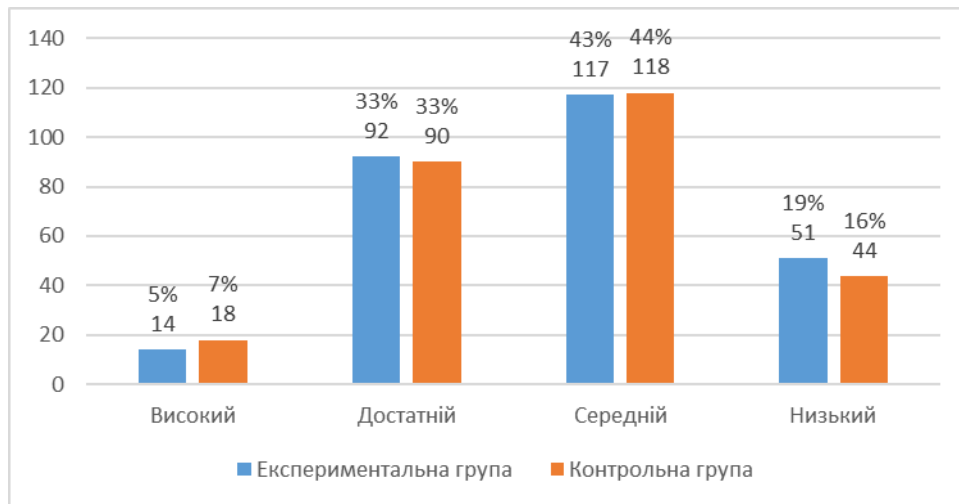


Рис 5.4. Рівні сформованості в майбутніх магістрів рефлексивно-оцінного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на початку експерименту

Як засвідчують дані таблиці й діаграми, в більшості майбутніх магістрів контрольної (44 %) й експериментальної (43 %) груп середній рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО обчислювали так: для кожного студента визначався середній бал як середнє арифметичне одержаних балів за кожним компонентом (критерієм):

$$B_i = \frac{B_{i1} + B_{i2} + B_{i3} + B_{i4}}{4},$$

де B_{i1} – бал за мотиваційно-особистісним компонентом, B_{i2} – бал за когнітивно-пошуковим компонентом, B_{i3} – бал за діяльнісно-операційним компонентом, B_{i4} – бал за рефлексивно-оцінним компонентом, $i = 1, 544$.
Результати такого розподілу відображає таблиця 5.6 і діаграма на рисунку 5.5.

Таблиця 5.6

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (на початку експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	17	6	91	34	114	42	48	18
Експериментальна 274	12	4	82	30	128	47	52	19

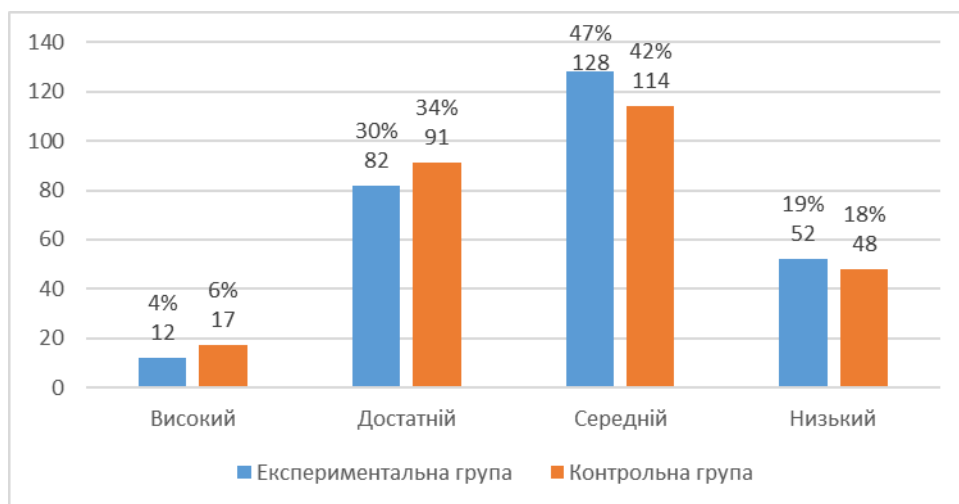


Рис 5.5. Рівні сформованості в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО на початку експерименту

Як засвідчують дані таблиці та діаграми, в більшості майбутніх магістрів контрольної (42 %) й експериментальної (47%) груп середній рівень

сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Для кожного з цих рядів ми знаходили вибірові характеристики. Усі розрахунки здійснювали в Microsoft Excel.

1. Вибіркове середнє: $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n n_i x_i$, де x_i – значення варіанти, n_i – відповідна частота, n – обсяг вибірки.

2. Вибіркова дисперсія: $D = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i$; виправлена дисперсія $\bar{S}^2 = \frac{n}{n-1} \cdot D$.

3. Вибіркове середньоквадратичне відхилення: $\sigma = \sqrt{D}$; стандартне відхилення $\bar{S} = \sqrt{\bar{S}^2}$.

4. Коефіцієнт варіації: $V_x = \frac{\bar{S}_x}{\bar{x}} \cdot 100\%$ ($V_y = \frac{\bar{S}_y}{\bar{y}} \cdot 100\%$)

Результати обчислень занесено до таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Результати обчислення вибірових характеристик

Характеристика	ЕГ ($n_x=274$)	КГ ($n_y=270$)
Вибіркове середнє	$\bar{x} = 3,27$	$\bar{y} = 3,34$
Вибіркова дисперсія	$D_x = 0,35$	$D_y = 0,39$
Вибіркове середньоквадратичне відхилення	$\sigma_x = 0,59$	$\sigma_y = 0,62$
Виправлена дисперсія	$\bar{S}_x^2 = 0,35$	$\bar{S}_y^2 = 0,39$
Стандартне відхилення	$\bar{S}_x = 0,59$	$\bar{S}_y = 0,62$

Щоб мати можливість оцінювати результати проведених контрольних заходів за допомогою методів математичної статистики, зокрема за допомогою параметричних тестів, перевірялася гіпотеза про нормальний

розподіл вибірки за χ^2 -критерієм. Гіпотеза підтвердилася (таблиця 5.8 і таблиця 5.9).

Перевірка гіпотези про нормальний розподіл вибірки за χ^2 -критерієм.

$$n_x = 274; \bar{x} = 3,27; \sigma_x = 0,59; h = 0,75;$$

$$u_i = \frac{x_i - \bar{x}}{\sigma_x}; N_x = \frac{n_x h}{\sigma_x} = 348,31; n'_i = N_x \cdot \varphi(u_i) = 348,31 \cdot \varphi(u_i).$$

Таблиця 5.8

**Розрахунки для використання критерію Пірсона
(ЕГ на початку експерименту)**

i	x_i	u_i	$\varphi(u_i)$	n'_i	n_i	$(n_i - n'_i)^2/n'_i$
1	4,625	2,30	0,0283	9,9	12	0,47
2	3,875	1,03	0,2347	81,7	82	0,00
3	3,125	-0,25	0,3867	134,7	128	0,33
4	2,375	-1,52	0,1257	43,8	52	1,54
						$\chi_{\text{спост.}}^2 = 2,34$

$\chi_{кр}^2(0,05; 4 - 3) = \chi_{кр}^2(0,05; 1) = 3,84$. Оскільки $\chi_{\text{спост.}}^2 < \chi_{кр}^2$, то гіпотеза про нормальність розподілу генеральної сукупності не відхиляється.

$$n_y = 270; \bar{y} = 3,34; \sigma_y = 0,62; h = 0,75;$$

$$u_i = \frac{y_i - \bar{y}}{\sigma_y}; N_y = \frac{n_y h}{\sigma_y} = 326,61; n'_i = N_y \cdot \varphi(u_i) = 326,61 \cdot \varphi(u_i).$$

Таблиця 5.9

**Розрахунки для використання критерію Пірсона
(КГ на початку експерименту)**

i	y_i	u_i	$\varphi(u_i)$	n'_i	n_i	$(n_i - n'_i)^2/n'_i$
1	4,625	2,07	0,0468	15,28535	17	0,19
2	3,875	0,86	0,2756	90,01372	91	0,01
3	3,125	-0,35	0,3752	122,5441	114	0,60
4	2,375	-1,56	0,12	39,1932	48	1,98
						$\chi_{\text{спост.}}^2 = 2,78$

$\chi_{кр}^2(0,05;4-3) = \chi_{кр}^2(0,05;1) = 3,84$. Оскільки $\chi_{спост}^2 < \chi_{кр}^2$, то гіпотеза про нормальність розподілу генеральної сукупності не відхиляється.

Для з'ясування однорідності вибірок ми застосували критерій Стьюдента і критерій Фішера–Снедекора. Статистика критерію Стьюдента

має вигляд: $t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{(n_x - 1)S_x^2 + (n_y - 1)S_y^2}{n_x + n_y - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_x} + \frac{1}{n_y}\right)}}$. Для обчислення статистики

скористаємося результатами таблиці 2: $t_{спост} = 1,41$. Критичне значення критерію: $t_{кр}(\alpha; n_x + n_y - 2) = t_{кр}(0,05;542) = 1,96$. Оскільки $t_{спост} < t_{кр}$, то вибіркові середні відрізняються несуттєво (випадково).

Спостережуване значення статистики критерію Фішера–Снедекора обчислимо за формулою $F_{спост} = \frac{S_x^2}{S_y^2} = \frac{0,35}{0,39} \approx 0,90$. Критична точка для

$\alpha = 0,05 : F_{кр}(\alpha; k_1, k_2) = F_{кр}(0,05; 274, 270) = 1,26$ [630, с. 54].

Оскільки $F_{спост} < F_{кр}$, то дисперсії відрізняються несуттєво (випадково). На основі проведених обчислень робимо висновок про однорідність обох вибірок – експериментальної та контрольної груп.

Отже, результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили переважно середній рівень сформованості в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО, а саме: в контрольній групі у 42 %, в експериментальній – у 47 %. Це зумовило необхідність розроблення педагогічної системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та її апробацію.

5.3. Результати формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти

Під час контрольного етапу педагогічного дослідження проводився порівняльний аналіз результатів експериментально-дослідної роботи як на початку експерименту, так і наприкінці, здійснювалося оцінювання

ефективності запропонованої системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Для порівняльного аналізу використано дані, отримані під час діагностичного етапу експерименту, описані в п. 5.2, та дані, отримані під час третього етапу формувального експерименту.

Досліджуючи ефективність розробленої системи роботи з підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, ми керувалися розробленими критеріями, описаними в п. 3.4 дисертації. Аналіз проводився за кожним компонентом готовності окремо (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний).

Дані стосовно мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО представлено в таблиці 5.10 і діаграмі на рисунку 5.4.

Таблиця 5.10

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості мотиваційно-особистісного компонента (на кінець експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	22	8	100	37	106	39	42	16
Експериментальна 274	32	12	120	44	96	35	26	9

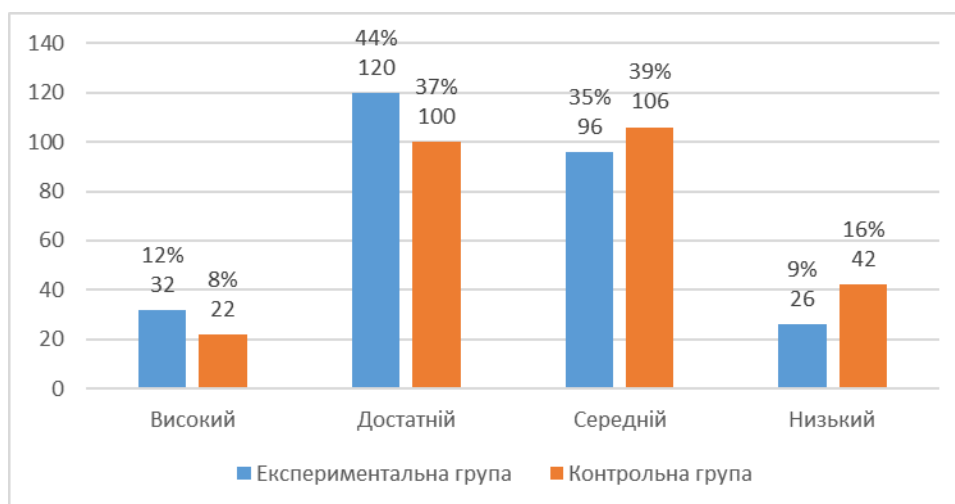


Рис 5.6. Рівні сформованості в майбутніх магістрів мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на кінець експерименту

Так, в експериментальній групі кількість магістрантів, які засвідчили високий рівень, збільшилася на 6 %, а в контрольній такі зміни не виявлено. Значно збільшилася і кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень: в експериментальній групі на 10 %, в контрольній – на 1 %. Середній та низький рівні зменшилися, відповідно, на 6 % і 10 % в експериментальній групі, і на 1 % зменшився низький рівень, а середній залишився без змін у контрольній групі.

Отже, результати діагностики на констатувальному і контрольному етапах експерименту засвідчили позитивну динаміку в рівнях мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО майбутніх директорів закладів дошкільної освіти.

Ми усвідомлювали, що вплинути кардинально на Я-концепцію і професійну мотивацію магістрантів дуже складно, проте зацентувати їхню увагу на складниках спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, професійно-особистісних якостях керівника можливо. Варто зазначити, що формування системотвірного компонента ГДЗЯОП у ЗДО відбувалося в комплексі з усіма іншими (когнітивно-пошуковим, діяльнісно-операційним, рефлексивно-оцінним), передусім у процесі реалізації авторської інтегративної дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО». На мотивацію майбутніх директорів впливали через формування когнітивно-пошукового складника готовності. Ми передбачали, що чим більше магістранти дізнаватимуться про сутність, механізми, засоби, умови забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, тим більшим буде усвідомлення ними мотивів, ціннісних орієнтацій, професійних потреб, особистісних якостей, необхідних директору, щоб якісно організувати цей процес на практиці.

Опанування змісту дисципліни забезпечило розуміння магістрантами актуальності проблеми якості дошкільної освіти й готовності майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі, формування знань про складники внутрішньої і зовнішньої систем

забезпечення якості освіти в ЗДО, критерії оцінювання якості освітнього процесу, засоби забезпечення якості й оптимальні умови його організації, роль кожного члена педагогічного колективу й директора ЗДО в забезпеченні якості освітнього процесу в закладі.

Результати аналізу анкетування, яке провели на контрольному етапі експерименту, засвідчили позитивні зміни у сформованості показників мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО майбутніх магістрів експериментальної групи. Так, переважна більшість магістрантів експериментальної групи (70 %) правильно називала складники спрямованості директора ЗДО (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, інтереси, ідеали).

Серед мотивів, які виділяли 50 % респондентів, менше траплялося тих, які стосуються будь-якої професійної діяльності чи діяльності директора ЗДО в цілому. При цьому називали такі мотиви: перетворення ЗДО на конкурентоспроможний освітній заклад, організація освітнього процесу відповідно до сучасних вимог держави і батьків вихованців; постійне професійне вдосконалення колективу і адміністрації закладу тощо.

З-поміж ціннісних орієнтацій були зазначені орієнтації на суспільне визнання та позитивну оцінку роботи ЗДО, розвиток, освіченість і вихованість дітей відповідно до запитів батьків та вимог школи; збереження і зміцнення здоров'я вихованців; організацію життєдіяльності вихованців на принципах гуманізму, дитиноцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; на створення умов для реалізації інклюзивної освіти в ЗДО; на створення оптимальних умов для роботи вихователів; на професійне зростання як директора, так і всього педагогічного колективу закладу; на покращення матеріально-технічної бази та приведення стану ЗДО у відповідність до сучасних вимог; на відкритість до інновацій, прозорість оцінювання якості освітніх послуг, які надає заклад.

Називаючи професійно-особистісні якості директора, необхідні для організації якісного освітнього процесу, керувалися знаннями управлінських

функцій і критеріями оцінювання якості дошкільної освіти, брали до уваги специфічність об'єкта професійної діяльності. Помітною була і відносна рівновага між моральними, вольовими та інтелектуальними якостями директора ЗДО, які перераховувалися в анкетах (*особистісні*: наполегливість, урівноваженість, доброзичливість, комунікативність, тактовність, толерантність, дисциплінованість, цілеспрямованість, креативність, гуманність; *професійні*: любов до професії, відповідальність, вимогливість, оперативність, відкритість до інновацій, повага до колег, об'єктивність, здатність визнавати свої помилки, самокритичність, впливовість, антиципаційність).

У контрольній групі якісні зміни в рівнях сформованості мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО виявилися менш помітними.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про більш високу результативність підготовки майбутніх магістрів у експериментальній групі.

Динаміку сформованості когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО відображено в таблиці й на діаграмі.

Таблиця 5.11

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості когнітивно-пошукового компонента (на кінець експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	16	6	84	31	132	49	38	14
Експериментальна 274	35	13	129	47	82	30	28	10

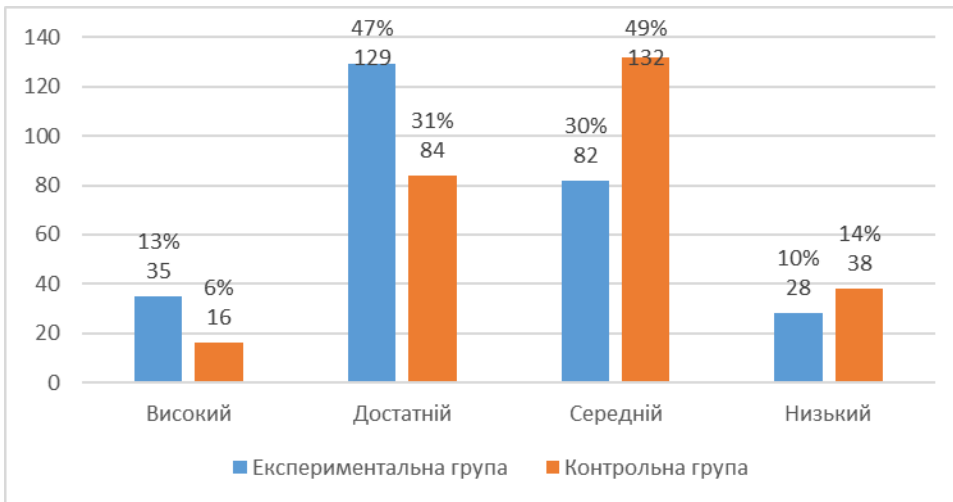


Рис 5.7. Рівні сформованості в майбутніх магістрів когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО на кінець експерименту

Основою готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ГДЗЯОП у ЗДО) є спеціальні знання, які утворюють її когнітивно-пошуковий компонент.

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО за когнітивно-пошуковим компонентом було виявлено у 3 % магістрантів, наприкінці – у 13 %; достатній рівень – у 25 % магістрантів, наприкінці – у 47 %; середній рівень засвідчили на початку 49 % магістрантів, наприкінці – 30 % магістрантів, низький рівень продемонстрували 23 % магістрантів на початку і 10 % – наприкінці експерименту.

У контрольній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО показали 4 % магістрантів, наприкінці – 6 %; достатній рівень засвідчили 26 % магістрантів, наприкінці – 31 %; середній рівень продемонстрували на початку 52 % магістрантів, наприкінці – 49 % магістрантів, низький рівень засвідчили 18 % магістрантів на початку і 14 % – наприкінці експерименту.

Якісний аналіз дає підстави для таких висновків. Магістранти експериментальної групи, які засвідчили високий і достатній рівні сформованості когнітивно-пошукового компонента готовності, правильно

визначали місце всіх компонентів у структурі ГДЗЯОП у ЗДО, а саме: підгрунття готовності – знання, особистісно-професійні якості – умова успішного формування готовності, професійні вміння – інтегративний складник готовності, професійна спрямованість – системотвірний складник.

Переважна більшість майбутніх магістрів експериментальної групи правильно тлумачити поняття «якість дошкільної освіти», «освітній процес у закладі дошкільної освіти», «якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «умови забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «критерії оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО», «програма забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО». Під час виконання контрольних робіт магістранти демонстрували розуміння рівнів управління освітнім процесом і вказували на керівну роль у цьому директора.

Якісні зміни в знаннях магістрантів контрольної групи не такі суттєві.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості когнітивно-пошукового компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

Динаміку сформованості діяльнісно-операційного компонента ГДЗЯОП відображено в таблиці 5.12 й на діаграмі (рисунок 5.8).

Таблиця 5.12

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості діяльнісно-операційного компонента (на кінець експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	14	5	80	30	136	50	40	15
Експериментальна 274	30	11	152	55	62	23	30	11

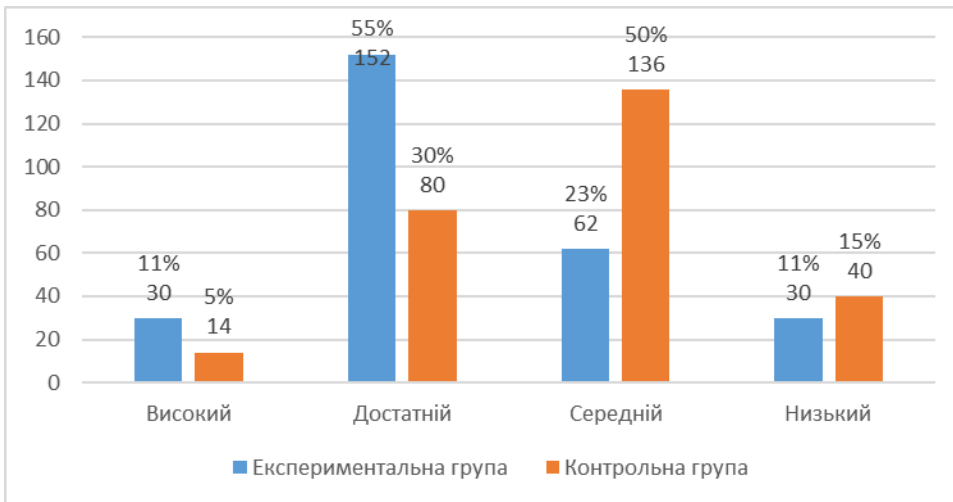


Рис 5.8. Рівні сформованості в майбутніх магістрів діяльнісно-операційного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на кінець експерименту

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО за діяльнісно-операційним компонентом продемонстрували 4 % магістрантів, наприкінці – відповідно, 11 %; достатній рівень – 24 % магістрантів, наприкінці – 55 %; середній рівень виявили на початку в 56 % магістрантів, наприкінці – у 23 %, низький рівень засвідчили 16 % на початку і 11 % магістрантів наприкінці експерименту.

У контрольній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості діяльнісно-операційного компонента ГДЗЯОП у ЗДО становив 4 % магістрантів, наприкінці – відповідно, 5 %; достатній рівень – 27 % магістрантів, наприкінці – 30 %; середній рівень становив на початку 53 % магістрантів, наприкінці – 50 %, низький рівень становив 16 % на початку і 15 % – наприкінці експерименту.

Щодо якісного аналізу, то варто зазначити, що майбутні магістри експериментальної групи почали об'єктивніше оцінювати професійну компетентність вихователя ЗДО, середовище дошкільного освітнього закладу, давати чіткіші й змістовніші рекомендації директору ЗДО щодо покращення якості освітнього процесу. Найголовнішим досягненням стало вміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в

закладі дошкільної освіти. При цьому магістранти, які засвідчили високий і достатній рівні сформованості означеного складника ГДЗЯОП у ЗДО, чітко структурували програму такими чином: Вступ; Розділ 1. Система внутрішнього забезпечення якості освіти: заходи і процедури; Розділ 2. Система зовнішнього забезпечення якості освіти: заходи і процедури; Розділ 3. Освітні вимірювання в системі якості дошкільної освіти. Засоби діагностики якості освіти в ЗДО. Висновки. При цьому вони грамотно й усвідомлено наповнювали розділи програми відповідним змістом. Варто зазначити, що під час констатувального етапу експерименту респонденти не змогли виконати завдання з розроблення програми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Лише їх незначна частина представила програму розвитку закладу дошкільної освіти, не розуміючи різницю між цими документами.

Магістранти ж контрольної групи так і не змогли правильно розробити програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Під час оцінювання компонентів, які забезпечують якість освітнього процесу в ЗДО, вони припускалися необ'єктивності. Її причиною, на наш погляд, є недостатність спеціальних знань, які магістранти експериментальної групи отримали під час вивчення дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти».

Педагогічні твори на такі теми: «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу», «Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу», «Якість управління освітнім процесом у ЗДО» за змістом були репрезентуванням власного розуміння теми, що розкривалася, проблеми, яка висвітлювалася. Це засвідчувало ґрунтовність знань магістрантів щодо забезпечення якості

освітнього процесу в ЗДО, самостійність мислення і творчий підхід до виконання такого завдання.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості діяльнісно-операційного компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту також засвідчує суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

Динаміку сформованості рефлексивно-оцінного компонента ГДЗЯОП у ЗДО відображено в таблиці 5.13 і на діаграмі (рисунок 5.9).

Таблиця 5.13

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості рефлексивно-оцінного компонента (на кінець експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	20	7	92	34	118	44	40	15
Експериментальна 274	30	11	117	43	99	36	28	10

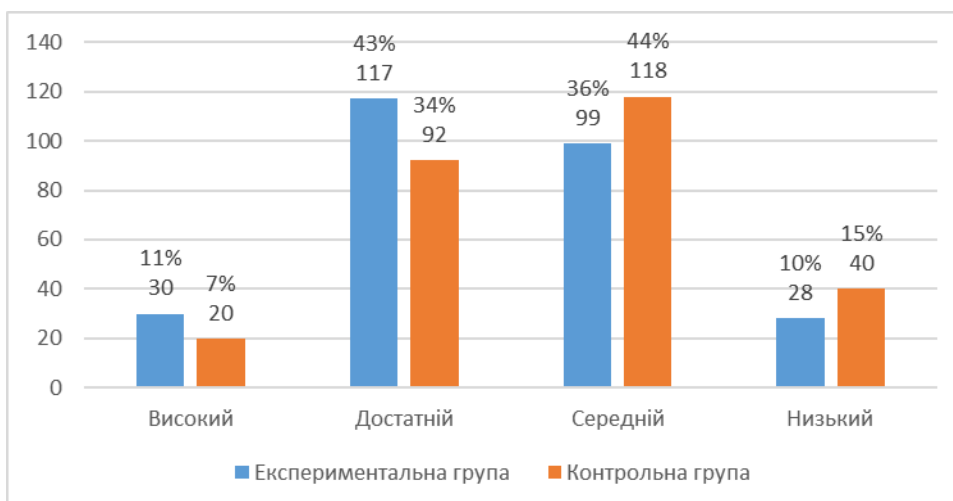


Рис 5.9. Рівні сформованості в майбутніх магістрів рефлексивно-оцінного компонента ГДЗЯОП у ЗДО на кінець експерименту

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО за рефлексивно-оцінним компонентом продемонстрували 5 % магістрантів, наприкінці – відповідно, 11 %; достатній рівень – 33 % магістрантів, наприкінці – 43 %; середній рівень засвідчили на початку 43 % магістрантів, наприкінці – 36%, низький рівень наприкінці експерименту залишився в 10 % магістрантів, а на початку був у 19 %.

У контрольній групі на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО за рефлексивно-оцінним компонентом становив 7 % і наприкінці також 7 %; достатній рівень засвідчили 33 % магістрантів, наприкінці – 34 %; середній рівень показали на початку 44 % магістрантів, наприкінці також 44 %, низький рівень становив 16 % на початку і 15 % наприкінці експерименту.

Якісний аналіз засвідчує, що на констатувальному етапі експерименту магістранти переважно високими балами оцінювали особистісні та професійні якості, об'єктивніше оцінювали одногрупників, виявляли нерозуміння залежності вмінь від знань, оцінюючи знання на «добре», а вміння організувати освітній процес – на «відмінно». Дані, отримані на кінець експерименту, дозволяють стверджувати, що магістранти експериментальної групи порівняно із респондентами контрольної групи, стали об'єктивніше оцінювати складники своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, що підтверджує співставлення й аналіз їхніх та експертних оцінок, які виставляли методисти, директори ЗДО і викладачі закладу вищої освіти.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про істотніші позитивні зміни в експериментальній групі.

Узагальнені результати, що відображають динаміку змін за всіма критеріями ГДЗЯОП у ЗДО, подано в таблиці 5.14.

Таблиця 5.14

Результати сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (абс. знач./%)

Рівні	ЕГ (274 магістранти)						КГ (270 магістрантів)					
	На початку		Наприкінці		Приріст		На початку		Наприкінці		Приріст	
	абс. знач.	у %	абс. знач.	у%	абс. знач.	у %	абс. знач.	у%	абс. знач.	у%	абс. знач.	у%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>Мотиваційно-особистісний компонент</i>												
високий	16	6	32	12	+16	+6	22	8	22	8	0	0
достатній	92	34	120	44	+28	+10	98	36	100	37	+2	+1
середній	113	41	96	35	-17	-6	104	39	106	39	+2	0
низький	53	19	26	9	-27	-10	46	17	42	16	-4	-1
<i>Когнітивно-пошуковий компонент</i>												
високий	8	3	35	13	+27	+10	10	4	16	6	+6	+2
достатній	69	25	129	47	+60	+22	70	26	84	31	+14	+5
середній	133	49	82	30	-51	-19	141	52	132	49	-9	-3
низький	64	23	28	10	-36	-13	49	18	38	14	-9	-4
<i>Діяльнісно-операційний компонент</i>												
високий	10	4	30	11	+20	+7	12	4	14	5	+2	+1
достатній	67	24	152	55	+85	+31	72	27	80	30	+8	+3
середній	152	56	62	23	-90	-33	143	53	136	50	-7	-3
низький	45	16	30	11	-15	-5	43	16	40	15	-3	-1
<i>Рефлексивно-оцінний компонент</i>												
високий	14	5	30	11	+16	+6	18	7	20	7	+2	0
достатній	92	33	117	43	+25	+10	90	33	92	34	+2	+1
середній	117	43	99	36	-18	-7	118	44	118	44	0	0
низький	51	19	28	10	-23	-9	44	16	40	15	-4	-1

Представлені в таблиці дані засвідчують суттєвішу позитивну динаміку за всіма компонентами ГДЗЯОП у ЗДО (мотиваційно-особистісним, когнітивно-пошуковим, діяльнісно-операційним, рефлексивно-оцінним) в експериментальній групі. Так, в ЕГ високий рівень сформованості мотиваційно-особистісного компонента зріс на 6 %, у КГ не змінився; когнітивно-пошукового: в ЕГ – на 10 %, у КГ – на 2 %; діяльнісно-операційного: в ЕГ – на 7 %, у КГ – на 1 %; рефлексивно-

оцінного: в ЕГ – на 6 %, у КГ – не змінився.

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО обчислювали так, як і на початку експерименту. Вона репрезентована в таблиці 5.15 і на діаграмі (рисунок 5.10).

Таблиця 5.15

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості ГДЗЯОП у ЗДО (на кінець експерименту)

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Контрольна 270	20	7	96	36	118	44	36	13
Експериментальна 274	26	9	125	46	92	34	31	11

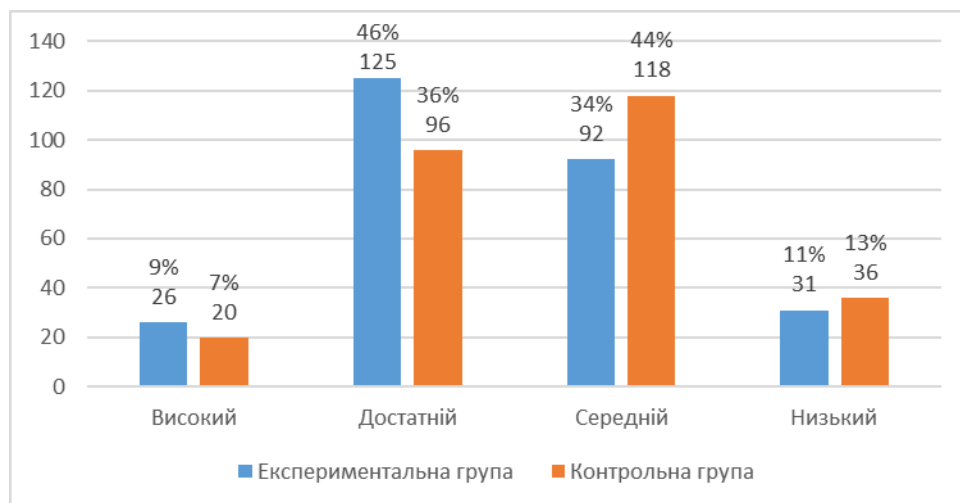


Рис 5.10. Рівні сформованості готовності в майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО на кінець експерименту

Як засвідчують дані таблиці та діаграми, зміни в показниках ГДЗЯОП у ЗДО помітні в обох групах, проте в експериментальній вони суттєвіші. Так, в експериментальній кількості магістрантів, які засвідчили високий рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО, збільшилася на 5 %, а в контрольній лише на 1 %. Значно збільшилася і кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень: в експериментальній групі на 16 %, в контрольній – на 2 %.

Зменшення кількості студентів, які показали середній рівень, відбулося в експериментальній групі на 13 %. У контрольній групі цей показник зріс на 2 % за рахунок зменшення кількості студентів, у яких виявили низький рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО, а саме на 5 %. В експериментальній групі показники низького рівня знизилися на 8 %.

Порівняння результатів рівнів сформованості ГДЗЯОП у ЗДО представлено в таблиці 5.16 і на діаграмі (рисунок 5.11).

Таблиця 5.16

Узагальнені результати розподілу магістрантів ЕГ і КГ за рівнями сформованості ГДЗЯОП у ЗДО на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Рівні сформованості	Експериментальна група				Контрольна група			
	Вхідний контроль		Підсумковий контроль		Вхідний контроль		Підсумковий контроль	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	12	4 %	26	9 %	17	6 %	20	7 %
Достатній	82	30 %	125	46 %	91	34 %	96	36 %
Середній	128	47 %	92	34 %	114	42 %	118	44 %
Низький	52	19 %	31	11 %	48	18 %	36	13 %

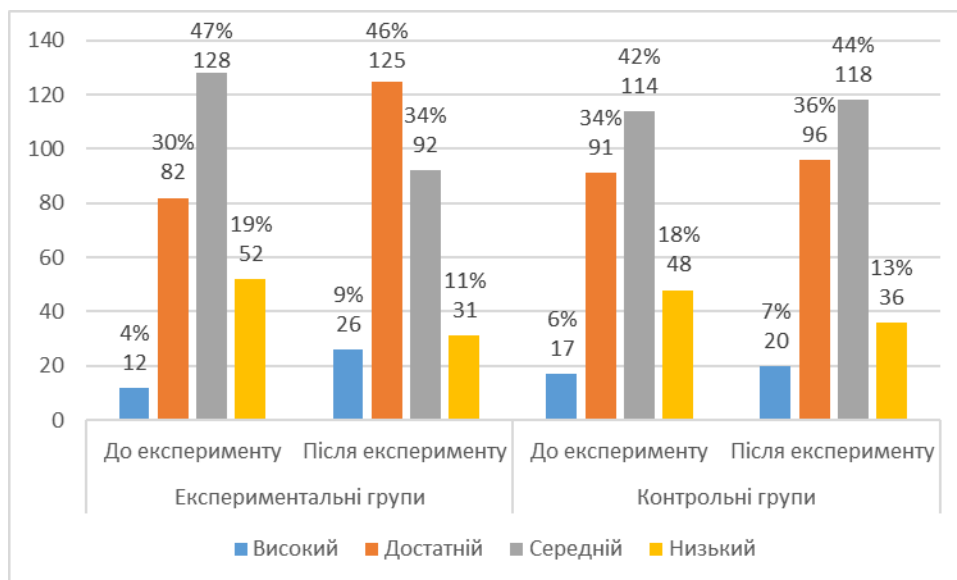


Рис. 5.11. Динаміка рівнів сформованості в майбутніх магістрів ЕГ і КГ ГДЗЯОП у ЗДО на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Для перевірки достовірності одержаних даних застосовано критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Цей критерій використовується для того, щоб з'ясувати, як часто трапляється досліджуваний ефект у кожній з вибірок, і у такий спосіб порівняти їх. На основі цього критерію оцінюється достовірність відмінностей між відсотковими долями двох вибірок, в яких зафіксований ефект.

Для визначення точки, в якій відмінність між двома порівнюваними групами є найбільшою, ми склали таблицю 5.17.

Таблиця 5.17

Розрахунок максимальної різниці накопичених емпіричних відносних частот

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Абсолютна різниця D
	F_e	F_k	f_e	f_k	$\sum f_e$	$\sum f_k$	
Високий	26	20	0,09	0,07	0,09	0,07	0,02
Достатній	125	96	0,46	0,36	0,55	0,43	0,12
Середній	92	118	0,34	0,44	0,89	0,87	0,02
Низький	31	36	0,11	0,13	1	1	0
Разом	274	270	1	1			

Оскільки максимальна різниця $d_{max} = 0,12$ накопичена на достатньому рівні сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, то скористаємося цим для поділу кожної з вибірок на підгрупи «є ефект», «немає ефекту». Будемо вважати, що «є ефект», якщо магістранти мають достатній і високий рівні сформованості компонентів ГДЗЯОП у ЗДО (І група), та «немає ефекту», якщо магістранти досягають середнього або низького рівнів (ІІ група).

Для виявлення відмінностей в експериментальній та контрольній групах, складемо чотириклітинну таблицю 5.18, за допомогою якої підрахуємо значення φ^* критерію Фішера.

Таблиця 5.18

Чотириклітинна таблиця для підрахунку φ^* критерію Фішера

Група	«Є ефект»	«Немає ефекту»	Усього
Експериментальна	151 (55%)	123 (45%)	274
Контрольна	116 (43%)	154 (57%)	270
Усього	267	277	544

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в експериментальній групі **не вищий**, ніж у контрольній групі.

H_1 : рівень сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній групі.

За таблицями «Величини кута $\varphi = \arcsin \sqrt{P}$ (у радіанах)» [630, с. 54] знайдемо значення φ , які відповідають відсотковим часткам «ефекту» в кожній з груп (φ_e – експериментальна, φ_k – контрольна):

$$\varphi_e (55\%) = 1,671, \varphi_k (43\%) = 1,430.$$

Емпіричне значення φ^* розраховуємо за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_e - \varphi_k) \cdot \sqrt{\frac{n_e \cdot n_k}{n_e + n_k}}, \text{ де}$$

φ_e – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_k – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_e – кількість досліджуваних в експериментальній вибірці;

n_k – кількість досліджуваних у контрольній вибірці.

$$\varphi^*_{emp} = (1,671 - 1,430) \cdot \sqrt{\frac{274 \cdot 270}{274 + 270}} \approx 0,241 \cdot 11,662 \approx 2,81.$$

За таблицею «Рівні статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера» [630, с. 57] визначаємо, що для $\varphi^* = 2,81$ рівень статистичної значущості не перевищує 0,001.

У психолого-педагогічних дослідженнях прийнято послуговуватися рівнями значущості $\rho \leq 0,05$ і $\rho \leq 0,01$, відповідні їм критичні значення критерію φ^* можна знайти за тими самими таблицями: $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$.

Отримали, що $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$, а тому отримане значення $\varphi_{емп}^* = 2,81$ перебуває в зоні значущості (рис. 5.12).

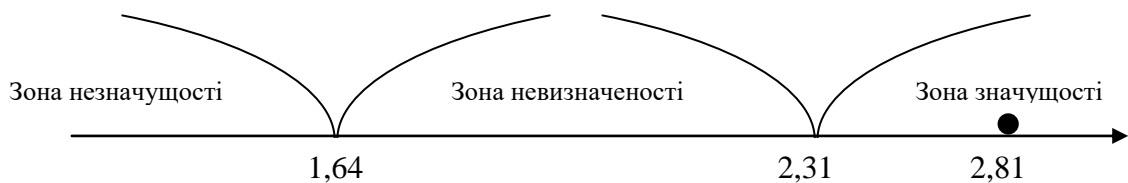


Рис. 5.12. Геометрична інтерпретація значень критерію φ^*

Отже, нульова гіпотеза (H_0) відхиляється. Приймається альтернативна гіпотеза H_1 – рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі ($\rho \leq 0,001$). Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про більш високу результативність підготовки майбутніх магістрів у експериментальній групі та ефективність розробленої й перевіреної нами системи роботи.

5.4. Прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Результати перевірки педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти дозволяють зробити висновки про її ефективність. А це зумовлює необхідність розроблення прогностичних напрямів підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Розроблення означених напрямів здійснювали, беручи до уваги праці з педагогічного прогнозування, науковців І. Бестужева-Лади [57; 58], Є. Бондаря [84], Б. Гершунського [135; 137], Н. Давкуш [159], М. Коляди [330], Г. Кременя [197], Л. Онищук [493], Д. Пузікова [562], О. Топузова [640].

Прогностика – наука про передбачення закономірностей розвитку та завершення явищ і процесів у природі та суспільстві [105, с. 1148].

За визначенням О. Топузова, педагогічна прогностика – це галузь науково-прогностичного знання, що постала на перетині прогностики та педагогіки; наукова дисципліна, яка досліджує фундаментальні та прикладні проблеми педагогічного прогнозування [640, с. 33].

Освітньо-педагогічну прогностику Л. Онищук визначає як науку про прогнозування в освіті, галузі наукових знань, в якій розглядаються закономірності, принципи і методи прогнозування об'єктів, що їх вивчають науки про освіту [493, с. 8].

Прогнозування – прогноз стану, розвитку і результату чого-небудь на основі наявних даних; складання прогнозу [105, с. 1148].

Прогноз у педагогічній діяльності має імовірнісний характер. Підтвердженням цього є зауваження Б. Гершунського про те, що ніякі передбачення не дають абсолютної впевненості в тому, що явище, яке прогнозується, буде відбуватися так, а не інакше [137, с. 16]. Учений визначає й основні ознаки прогнозу, а саме: інформативність, зв'язок із майбутнім, використання минулого і теперішнього досвіду, імовірнісний характер, залежність від умов майбутнього, наукова обґрунтованість [137, с. 24].

Українська вчена Н. Давкуш на основі аналізу низки досліджень із педагогічного прогнозування, виокремлює такі його *характеристики*: інформативність, достовірність, імовірнісний характер, варіативність, обґрунтованість, усвідомленість і широта; *методи* (цілепокладання, діагностика, проєктування, висунення й аналіз гіпотез, екстраполяція,

планування, моделювання, експеримент, управління, програмування, експертиза, рефлексія, контроль і оцінювання); *принципи* (прогнозування освіти на користь повнофункціональної і соціально прогресивної діяльності людини в полікультурному і багатонаціональному соціумі; врахування й поєднання поточних, актуальних і перспективних потреб людини в освіті; безперервність прогнозування в освіті; єдність теоретичного і практичного змісту розвитку прогнозів в освіті); *структури* (передпрогнозна орієнтація, завдань на прогноз, прогнозного діагнозу, прогнозна проспекція, верифікація, коректування) [159, с. 7].

Учений Є. Бондар звертає увагу на те, що в науково-дидактичному аспекті розрізняють педагогічне проектування в широкому і вузькому значеннях. У широкому – це проектування змісту освіти, навчальних планів, програм, у вузькому – це створення конкретних проєктів для безпосередньої педагогічної діяльності [84, с. 18].

Прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти покликані вирішити низку проблем, які наразі існують у підготовці фахівців другого освітнього рівня спеціальності «Дошкільна освіта».

Наразі актуальні такі важливі проблеми, які необхідно вирішити задля покращення підготовки магістрів дошкільної освіти:

- оновлення Національного класифікатора професій і приведення у відповідність до Закону «Про дошкільну освіту» назв посад, які може обіймати фахівець спеціальності 012 Дошкільна освіта в тому числі освітнього ступеня «Магістр»;

- відсутність вітчизняних системних досліджень з проблем підготовки магістрів для дошкільної галузі;

- часткове залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців;

- часткова реалізація принципу студентоцентризму закладами вищої освіти, відсутність практики розроблення індивідуальної освітньої траєкторії студента;

– відсутність належного методичного супроводу процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– недостатнє використання зарубіжного досвіду в процесі фахової підготовки магістрів.

З огляду на виділені вченими особливості педагогічного прогнозування та визначені нами проблеми окреслюємо такі прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти:

Рівень Міністерства освіти і науки України і закладів вищої освіти.

Проблема 1: оновлення Національного класифікатора професій і приведення назв посад педагогічних працівників, зазначених у Класифікаторі професій ДК 003:2010, освітніх закладів у відповідність до норм законодавства, зокрема до Закону «Про дошкільну освіту». Її вирішення полягає в розробленні Кваліфікаційної характеристики директора закладу дошкільної освіти, узгодженої з Національною рамкою кваліфікацій. Ефективність підготовки директора для закладу дошкільної освіти забезпечуватиметься здобуттям спеціальності 012 Дошкільна освіта, а не «Менеджмент». Розроблення закладами вищої освіти освітньо-професійних програм підготовки магістрів, які ґрунтуватимуться на системному, синергетичному, діяльнісному, особистісному, акмеологічному, аксіологічному, компетентнісному, технологічному підходах, і передбачатимуть формування компетентностей, що в сукупності утворюватимуть готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Рівень держави і закладів вищої освіти. Проблема 2: відсутність вітчизняних системних досліджень із проблем підготовки магістрів для дошкільної галузі. Науковий складник діяльності університетів повинен стати першочерговим завданням. При цьому дослідження мають гідно фінансуватися державою. Навчальне навантаження викладача має бути таким, як у викладача в європейських закладах вищої освіти. Поширення

результатів дослідження, особливо публікації в зарубіжних виданнях, не повинно бути проблемою самого науковця.

Рівень закладів вищої освіти. Проблема 3: залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців. Досвід Європейської системи освіти засвідчує той факт, що на її якість вплинули передусім вимоги роботодавців. З огляду на це і реалії української підготовки фахівців доцільно ширше залучати роботодавців до процесу фахової підготовки, зокрема до розроблення і коректування освітньо-професійних програм, програм педагогічних практик, розроблення критеріїв і тестів для оцінювання професійної готовності магістрів; участі в освітньому процесі ЗВО (проведенні аудиторних занять – бінарних лекцій і практичних занять; настановчих і підсумкових конференцій з практик; звітних наукових і регіональних науково-практичних студентських конференцій тощо).

Поглиблення соціального партнерства закладів вищої освіти з роботодавцями має бути спрямоване на залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень із проблем підготовки магістрів і на перепідготовку кадрів та визначення її змісту.

Згідно зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [744] необхідно залучати роботодавців до процедури контролю та суспільної відповідальності за якість підготовки магістрів для дошкільної освіти.

Рівень закладів вищої освіти. Проблема 4: часткова реалізація принципу студентоцентризму закладами вищої освіти, відсутність практики розроблення індивідуальної освітньої траєкторії студента. У рекомендаціях міністрів європейських країн (Лувен, 2009) [747], Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Єрван, 2015) [744, с. 11–12] наголошено на студентоцентрованому навчанні як одній із головних характеристик сучасної вищої освіти європейського рівня. Із метою вирішення означеної проблеми закладам вищої освіти необхідно ширше залучати магістрантів до розроблення і коректування освітньо-

професійних програм, навчальних планів, індивідуальної освітньої траєкторії, критеріїв оцінювання їхньої професійної компетентності й готовності до забезпечення якості освітнього процесу, зокрема, в закладі дошкільної освіти. Окрім того, варто створити умови для вільного вибору магістрантами вибіркового дисциплін навчального плану, серед яких повинні бути такі, що цілеспрямовано формують у майбутніх методистів і директорів готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, наприклад, «Методика формування готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Згідно зі студентоцентрованим навчанням магістранти мають право на вибір не тільки дисциплін, спеціалізацій, але й викладачів. Такий вибір має бути зорієнтований на рейтингове оцінювання магістрантами кожного викладача. Критерії оцінювання повинні бути прозорими та, як і сам рейтинг, оприлюднюватися на офіційних сайтах закладів вищої освіти.

Рівень закладів вищої освіти. Проблема 5: відсутність належного методичного супроводу процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Вирішення означеної проблеми вбачаємо у введенні до навчальних планів підготовки магістрів таких інтегрованих навчальних дисципліни за вибором: «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Методика формування готовності методистів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Методика формування готовності директорів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Управління процесом надання дошкільною установою якісних освітніх послуг», «Методика створення якісного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти»; збагаченні змісту фахових дисциплін темами, які розкривають різні аспекти забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, забезпечуючи цим міжпредметні зв'язки.

Актуальним для закладів вищої освіти залишається поліпшення матеріально-технічного забезпечення, зокрема, для впровадження новітніх інформаційних технологій у процес підготовки магістрів необхідне сучасне мультимедійне обладнання навчальних аудиторій, забезпечення якісної роботи в інтернеті.

Ще одним аспектом вирішення означеної проблеми є створення й оновлення сучасних дистанційних електронних навчальних курсів, розроблення до них методичних матеріалів, забезпечення якісного і своєчасного супроводу роботи студентів у дистанційному середовищі.

Рівень держави і закладів вищої освіти. Проблема 6: недостатнє використання зарубіжного досвіду в процесі підготовки магістрів.

Відмінною особливістю підготовки кадрів для дошкільної ланки за кордоном є велика кількість альтернативних програм, широке застосування інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій, значна кількість кредитів на педагогічну практику, дистанційна освіта, тьюторство і наявність індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача вищої освіти. З огляду на це доцільно забезпечити стажування викладачів за кордоном у провідних європейських університетах, яке координується і фінансується ЗВО або державою; створювати умови для студентської мобільності, зокрема їх участі в міжнародних грантових проєктах; більше уваги приділяти розробленню програми індивідуальної освітньої траєкторії кожного магістранта; в освітньому процесі ширше використовувати технології інтерактивного, проблемного, позиційного навчання, що вможливить ефективне формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як складника їхньої загальної професійної готовності; збільшити кількість годин на проходження педагогічної практики.

Таким чином, реалізація всіх перерахованих вище прогностичних напрямів підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти вимагає комплексного вирішення досліджуваної

проблеми на рівні держави, Міністерства освіти і науки України, окремого закладу вищої освіти та педагогічного колективу.

Висновки до п'ятого розділу

Експериментальне дослідження, перебіг якого висвітлений у розділі, проводили з метою перевірки гіпотези, висунутої на початку впровадження в освітній процес ЗВО розробленої педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Загальна гіпотеза дослідження полягала в тому, що підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти буде ефективною, якщо реалізовуватиметься згідно з обґрунтованими теоретико-методологічними засадами, з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду фахової підготовки магістрів, розробленим змістом, оптимально дібраними формами, методами, засобами, спрямованими на формування в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО.

Етапи педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний) реалізовувалися протягом 2016–2020 рр. згідно з розробленою програмою на базі шістьох закладів вищої освіти України.

Серед експериментальних методів було застосовано теоретичні: порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення дослідних даних; емпіричні: методики вивчення мотивації професійної діяльності, визначення Я-концепції, анкетування, аналіз виконання контрольних робіт, творчих та практичних завдань, розроблення програми забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, експертне оцінювання і самооцінювання магістрантів, спостереження за ними; статистичні: перевірка гіпотези про нормальний розподіл вибірки за χ^2 -критерієм (критерієм Пірсона); з'ясування однорідності вибірок за критеріями Стюдента і Фішера–Снедекора; методи вимірювання, обчислення вибірових характеристик.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили переважно середній рівень сформованості в магістрантів компонентів ГДЗЯОП у ЗДО, а саме: у контрольній групі у 42 %, в експериментальній – у 47 %.

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО (спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування мотивації в майбутніх магістрів до оволодіння готовністю до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО; застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент») уможливила висновок про ефективність педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Показники контрольних зрізів, проведених наприкінці педагогічного експерименту, підтвердили позитивну динаміку змін у рівнях сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти за всіма критеріями (мотиваційно-особистісним, когнітивно-пошуковим, діяльнісно-операційним, рефлексивно-оцінним). В експериментальних групах кількість магістрантів із високим рівнем сформованості готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти була вища на 3 %, також вищими виявилися показники достатнього рівня (46 % респондентів в експериментальних групах, 36 % – у контрольних). Згідно з обрахунками критерію φ^* Фішера рівень сформованості у майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній ($\rho \leq 0,001$).

Результати порівняльного аналізу кількісних і якісних показників ГДЗЯОП у ЗДО магістрантів на початку і наприкінці експериментальної роботи засвідчили результативність розробленої педагогічної системи підготовки їх до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, це підтвердило загальну і часткові гіпотези дослідження.

У розділі окреслено прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, зокрема, такі: узгодження назв посад педагогічних працівників, поданих у Класифікаторі професій ДК 003:2010, а також освітніх закладів із нормами чинного законодавства; актуалізація проблем підготовки магістрів для дошкільної галузі у форматі системних досліджень; удосконалення співпраці з роботодавцями під час підготовки фахівців; зорієнтованість на принцип студентоцентризму в роботі вишів; розроблення методичного супроводу процесу підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; активізація уваги до зарубіжного досвіду в процесі підготовки магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Матеріали п'ятого розділу знайшли відображення в таких публікаціях автора: [252; 263; 759].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми професійної підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

1. Історико-педагогічний аналіз становлення магістратури в Україні засвідчує, що підготовка фахівців другого рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта розпочалася у вітчизняних ЗВО з 1999 року. Одними з перших означену підготовку почали здійснювати НПУ ім. М. П. Драгоманова, Полтавський ДПУ ім. В. Г. Короленка, Рівненський державний гуманітарний університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Глухівський державний педагогічний інститут. Перші навчальні плани не містили дисциплін, зорієнтованих на підготовку майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Навчальні дисципліни «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу», «Управління в системі дошкільної освіти», «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО», «Менеджмент у галузі дошкільної освіти» з'явилися в планах підготовки фахівців, яким присвоювали кваліфікації «Організатор дошкільної освіти», «Менеджер дошкільної освіти», з 2015 року. Системних досліджень із проблем підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» за період існування магістратури в Україні не проводилося.

2. Аналіз стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти засвідчує, що на початку виконання дослідження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти як основи для розроблення освітньо-професійних програм не було, тому виші розробляли ОПП відповідно до наданої їм законодавством автономії та з орієнтацією на європейські стандарти. Аналіз низки освітньо-професійних програм українських ЗВО засвідчив відсутність у них фахових компетентностей, які б у сукупності визначали готовність майбутніх магістрів до забезпечення

якості освітнього процесу в ЗДО, а в навчальних планах – дисциплін, які б цілеспрямовано формували в майбутніх фахівців означену готовність.

З'ясовано, що програми підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр» для дошкільної галузі за кордоном спрямовані на формування компетентностей, що вможливають виконання функцій вихователя дітей раннього і дошкільного віку, вчителя дітей молодшого шкільного віку або ж викладача у вищій школі й науковця. Щоб працювати на посаді директора закладу дошкільної освіти, доцільніше отримувати диплом зі спеціальностей «Менеджмент», «Управління закладами освіти». Аналіз розвідок із проблем підготовки фахівців для дошкільної галузі в Європі, США, Австралії засвідчує відсутність досліджень, що стосуються підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» до управлінської діяльності, зокрема забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних доробків із проблем іміджу освітньої установи і практики роботи закладів дошкільної освіти схарактеризовано якість освітнього процесу як важливу умову створення іміджу освітніх послуг і закладу дошкільної освіти в цілому. Акцентовано увагу на тому, що створення іміджу освітніх послуг має здійснюватися в комплексі з формуванням іміджу директора, колективу, вихователя, середовища (соціального і предметно-розвивального) закладу, оскільки він є системотвірним складником іміджу дошкільної установи.

3. З'ясовано, що центральним поняттям науково-категоріального апарату дослідження є якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, складниками якої визначено якість педагогічних технологій дошкільної освіти, мотивації педагогічного колективу до ефективної педагогічної роботи та професійного саморозвитку, ставлення дітей до закладу дошкільної освіти, контролю освітнього процесу та управління ним у ЗДО. Визначено поняття «підготовка майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» як полікомпонентну, динамічну, відкриту систему з притаманними їй властивостями, утворену взаємопов'язаними складниками: метою,

суб'єктами освітнього процесу (викладачами і магістрантами), змістом підготовки, методами й засобами навчання, формами організації освітнього процесу, видами навчальних занять та результатом – позитивною динамікою в рівнях сформованості в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

4. Виявлено, що результатом підготовки магістрантів є сформована готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, визначена нами як інтегративна, динамічна, складноструктурована властивість магістранта, утворена сукупністю спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісно-професійних якостей, знань про мету, завдання, зміст дошкільної освіти, критерії оцінювання якості, умови і засоби її забезпечення, уміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та організувати її реалізацію.

Виділено й схарактеризовано мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний компоненти готовності, кожен із яких відіграє свою роль у її структурі. *Мотиваційно-особистісний компонент* структурують мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, що в сукупності є рушійною силою для усвідомленого й цілеспрямованого опанування магістрантами знань і вмінь, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; *когнітивно-пошуковий* – репрезентує систему знань про освітній процес у ЗДО, критерії оцінювання його якості, умови її забезпечення та утворює підґрунтя готовності; *діяльнісно-операційний* – становить сукупність необхідних умінь і навичок забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі; *рефлексивно-оцінний* – охоплює комплекс умінь і навичок оцінювати сформованість складників готовності одногрупників і власної до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Усі компоненти тісно взаємодіють, а їх формування відбувається комплексно і в системі.

5. Розроблено й обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної

освіти. Її провідною ідеєю є розуміння означеної підготовки як складника професійної підготовки магістрів, сукупності взаємопов'язаних компонентів та їх елементів, що утворюють інтеграційну цілісність, спрямовану на формування готовності майбутніх фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, що має ієрархічну підпорядковану структуру, мету, узгоджену із сучасними вимогами до якості підготовки фахівців другого рівня вищої освіти, і спрямованість на результат – позитивну динаміку в рівнях сформованості готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Теоретико-методологічними основами розробленої концепції визначено системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний підходи, що вможливили визначення загальних педагогічних закономірностей і принципів наукового дослідження, її ядром – загальнодидактичні та спеціальні принципи.

6. Розроблено й обґрунтовано педагогічну систему підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, що є складником загальної системи професійної підготовки фахівців другого рівня вищої освіти. Встановлено, що компоненти означеної системи (мета, суб'єкти освітнього процесу, зміст підготовки, методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу і види навчальних занять, результат) взаємопов'язані, підпорядковані загальній меті фахової підготовки та відображають специфічність цього процесу. Схарактеризовані властивості системи: цілісність і подільність, неадитивність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, інтегративність, еквіпотенційність, функціональність, синергізм, інформаційність, залежність від зовнішнього середовища, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, динамічність, що дозволяють визначити її як полікомпонентну, динамічну, відкриту, ієрархізовану й цілісну та вможливають розуміння її функціонування.

Теоретично обґрунтовано й спроектовано структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти у взаємозв'язку сімох блоків. *Цільовий блок* представляє мету й завдання підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, що зумовлені соціальним замовленням на означену підготовку і мають законодавчо-нормативне підґрунтя; *методологічний* – репрезентує підходи до означеної підготовки та її принципи; *суб'єкт-суб'єктний* – передбачає взаємодію викладачів і магістрантів як суб'єктів процесу фахової підготовки; *організаційний* – містить педагогічні умови формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; *структурно-змістовий блок* репрезентує структуру готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, ОПП, зміст вибіркових дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» та «Імідж закладу дошкільної освіти», фахових дисциплін професійної підготовки, педагогічну практику, науково-дослідну роботу магістрантів; *процесуально-технологічний* – містить етапи підготовки (діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний), технології інтерактивного, проблемного та позиційного навчання, форми організації освітнього процесу, види навчальних занять, засоби навчання; *результативно-оцінний блок* відображає позитивну динаміку в рівнях сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, виявити які можливо завдяки визначеним критеріям, показникам та діагностичному інструментарію.

7. На основі узагальнень наукових розвідок, власного досвіду викладацької діяльності в ЗВО, результатів експертного оцінювання виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: спрямованість освітнього процесу ЗВО на формування в майбутніх магістрів мотивації до оволодіння готовністю до забезпечення якості

освітнього процесу в ЗДО й постійне її вдосконалення під час професійної діяльності; збагачення теоретичного, практичного й наукового складників фахової підготовки магістрантів змістом, зорієнтованим на цілеспрямоване формування ГДЗЯОП у ЗДО; застосування в освітньому процесі ЗВО технологій проблемного, інтерактивного й позиційного навчання; гармонізація взаємин у мікросистемах «викладач – викладач», «викладач – студент», «студент – студент».

8. Визначено й схарактеризовано критерії сформованості готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний) та розроблено рівні сформованості означеної готовності здобувачів другого рівня вищої освіти (високий, достатній, середній, низький).

9. У зміст підготовки майбутніх магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта вперше було впроваджено вибірккові дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» та «Імідж закладу дошкільної освіти», вивчення яких у комплексі з фаховими нормативними дисциплінами забезпечило ефективне формування в майбутніх фахівців компонентів ГДЗЯОП у ЗДО (мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного).

Обрані для реалізації змісту підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО форми організації освітнього процесу (навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка), види навчальних занять (лекції: проблемні, з наперед запланованими помилками, з елементами дискусії й ретроспективного аналізу, лекції удвох; практичні заняття, побудовані на інтерактивних технологіях), педагогічні технології проблемного, позиційного, інтерактивного навчання, засоби навчання (навчальні посібники, фахові періодичні видання, словники, інформаційні джерела інтернету, електронні лекції, презентації та відеоматеріали, тестові завдання) забезпечили її ефективність.

Важливе значення для ефективної підготовки фахівців дошкільної освіти магістерського рівня до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО мають розроблені методичні матеріали, а саме: комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Імідж закладу дошкільної освіти» (навчальні й робочі програми, тексти лекцій, плани практичних занять і методичні рекомендації до їх проведення та виконання самостійної роботи, тести для поточного й підсумкового контролю).

Завдання для педагогічної практики, що стосувалися аналізу якості освітнього процесу в ЗДО відповідно до критеріїв оцінювання якості дошкільної освіти (якість професійної компетентності вихователів, середовища ЗДО, управління освітнім процесом ЗДО, результатів освітнього процесу в ЗДО) доповнили її зміст і забезпечили якісне формування в майбутніх магістрів ГДЗЯОП у ЗДО.

Збагачення наукової діяльності майбутніх фахівців дослідженнями, спрямованими на пошуки засобів, умов забезпечення якісної дошкільної освіти в ЗДО, сприяло розширенню їхніх теоретичних знань та вдосконаленню дослідних умінь.

10. Реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відбувалася згідно з діагностичним, мотиваційно-цільовим, гностичним, фахово-діяльним, рефлексивним етапами, кожен із яких мав своє цілісно-змістове наповнення.

У результаті проведеного педагогічного експерименту виявлено загальну позитивну динаміку рівнів сформованості в магістрантів ГДЗЯОП у ЗДО: кількість магістрантів експериментальної групи, які виявили високий рівень готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, зросла на 5 %, достатній – на 16 %; на середньому і низькому рівнях кількість студентів зменшилася на 13 % і 8 % відповідно.

Якісний і кількісний аналіз результативності запровадженої педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості

освітнього процесу в закладі дошкільної освіти засвідчив позитивну динаміку в рівнях сформованості в них готовності до означеного процесу. Зафіксовані позитивні зміни підтверджують загальну і часткові гіпотези, реалізацію мети і завдань дослідження.

Вірогідність результатів дослідження підтверджено обрахунками критерію φ^* Фішера: рівень сформованості ГДЗЯОП у ЗДО в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній ($\rho \leq 0,001$).

Прогностичні напрями підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти виявляють низку проблем і передбачають шляхи їх вирішення: приведення назв посад працівників, передбачених у Класифікаторі професій ДК 003:2010, у відповідність із назвами посад та типами освітніх закладів, передбаченими законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»; організація системних досліджень із проблем підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта»; залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців ОС «Магістр»; реалізація в діяльності вишів принципу студентоцентризму, зокрема створення умов для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії магістрантів; розроблення навчально-методичного супроводу процесу підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; використання зарубіжного досвіду в підготовці здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Для успішної організації підготовки майбутніх фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта доцільно реалізовувати основні положення проведеного дослідження, спрямованого на вирішення важливого завдання означеної підготовки, – формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними напрямами наукових пошуків вважаємо: студіювання особливостей формування готовності майбутніх магістрів в умовах дистанційного навчання; вдосконалення готовності методистів

відділів освіти, директорів закладів дошкільної освіти в системі неперервної освіти як складника їхньої загальної професійної підготовленості з урахуванням змін, що відбуваються в освіті України та європейському освітньому просторі в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ, 1996. 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта. *Основы общей и прикладной акмеологии*. Москва, 1995. С. 85–95.
3. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: учеб. кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студ. педвузов. Изд. 2-е, доп. и испр. Москва, 1998. 217 с.
4. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. Москва, 1985. 263 с.
5. Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти / Луговий В., Калашнікова С., Слюсаренко О., Таланова Ж. *Вища освіта України*. 2014. Вип. 1. С. 14–20.
6. Агошкова Е. Б., Ахлибининский Б. В. Эволюция понятия системы. *Вопросы философии*. 1998. № 7. С. 170–178.
7. Акмеология. Методологические и методические проблемы /под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. Санкт-Петербург, 2014. Вып. 24. 128 с.
8. Акопова М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2004. 27 с. URL: <http://elib.spbstu.ru/dl/734.pdf/download/734.pdf> (дата звернення: 11.11.2019).
9. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография. Тюмень , 1996. 216 с.
10. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе Ростов на Дону, 2006. 332 с.
11. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. *Психологический журнал*. 1984. № 5. С. 63–70.

12. Алексеев М., Фрейдина Е., Тропин А. Понятийный каркас и модель механизма робастного управления экономическими системами. *Вопросы управления*. 2018. № 6. С. 72–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyy-karkas-i-model-mehanizma-robastnogo-upravleniya-ekonomicheskimi-sistemami> (дата звернення: 10.07.2018).
13. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів). *Проблеми вищої школи*. Київ, 1994. Вип. 79. С. 3–6.
14. Алесинская Т. В. Основы логистики. Общие вопросы логистического управления : учеб. пособие. Таганрог, 2005. 121 с. URL: <http://www.aup.ru/books/m95/> (дата звернення: 12.11.2019).
15. Алфімов В. М. Організація навчання керівників освіти у Німеччині. URL: <http://oaji.net/articles/2016/690-1477296898.pdf> (дата звернення: 24.09.2019).
16. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / ред. В. И. Андреева. Казань, 2000. 600 с.
17. Андрійчук Р. Г., Левківський А. М., Ткаченко О. К. Логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної діяльності магістрів. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2004. Вип. 4. С. 3–7.
18. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 5–6.
19. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
20. Андрущенко В. П. Університетська освіта України : європейський вибір. *Освіта*. 2001. № 47–48. С. 4–5.

21. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*. 2004. Вип. 6. С. 59–71.
22. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1 (10). С. 58–69.
23. Анисимова В. А., Карпова О. Л. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностноразвивающего профессионального образования. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2009. № 1. С. 38–41.
24. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем : избранные труды. Москва, 1978. 400 с.
25. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2011. С. 17–22.
26. Апраксина М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 134 с.
27. Артемова Л. В. Інтерактивні методи і прийоми для організації співпраці викладача і студентів під час лекції. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2006. Вип. 8. С. 3–13.
28. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ, 2008. 272 с.
29. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Когнитивные основания синергетики. *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. Москва, 2002. С. 67–109.
30. Атаманчук Ю. М. Підготовка магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності : теоретичні і методичні засади : монографія. Умань, 2014. 332 с.
31. Афанасьев В. Г. О целостных системах. *Вопросы философии*. 1980. № 6. С. 62–78.

32. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва, 1980. 368 с.
33. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические сочинения / сост. М. Ю. Бабанский. Москва, 1989. 558 с.
34. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : Методические основы. Москва, 1982. 192 с.
35. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : Дидактический аспект. Москва, 1982. 192 с.
36. Бада Йезді. Інтерактивна методологія в рамках освіти. Атланта. США. Львів, 1998. 74 с.
37. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 43 с.
38. Байденко В. И. Болонский процесс : структурная реформа высшего образования Европы. Киев, 2005. 144 с.
39. Бандурка А. М. Психология управления : учеб. пособие. Харьков, 2007. 532 с.
40. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Профессионализм и лидерство : учеб. пособие. Харьков, 2006. 578 с.
41. Бараник З. П., Карабанова О.В. Роль самостійної роботи студента в розвитку студентоцентризму. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. з міжнар. участю. (Київ, 2–3 берез., 2016). Київ, 2016. С. 73.
42. Барна Н. В., Уланова С.І. Естетика іміджмейкінгу : монографія. Київ, 2012. 176 с.
43. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 669 с.
44. Бахрушин В. Атестація vs Інституційний аудит закладів освіти. URL: <http://nus.org.ua/articles/atestatsiya-vs-instytutsijnyj-audyt-zakladiv-osvity>

(дата звернення: 11.11.2017).

45. Бебик В. М. Інфо-комунікаційний менеджмент : поняття і типологія. URL: <file:///C:/Users/%D0%9F%D0%9A/Downloads/2996-10975-1-PB.pdf> (дата звернення: 21.06.2019).

46. Бебик В. М. Політологія для політика і громадянина : монографія. Київ, 2003. 424 с.

47. Бебик В., Куйбіда В. Депутатська діяльність у системі публічного врядування : навч. посіб. Київ, 2017. 372 с.

48. Бегека Д. А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.

49. Белан Г. Г. Роль педагогічної практики в професійній підготовці магістрантів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 125. С. 128–131.

50. Беляева М. А., Самкова В. А. Азы имиджологии: имидж личности, организации, территории : учебн. пос. Изд. 2-е, дополн. Москва; Екатеринбург, 2017. 228 с.

51. Бердянський державний педагогічний університет. URL: <http://bdpu.org/> (дата звернення: 11.01.2018).

52. Берека В. Є. Педагогічна практика – невід’ємна складова підготовки майбутнього керівника освітнього закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту*. 2006. Вип. 35. С. 7–15.

53. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.

54. Берека В. Є. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 4. С. 20–

26.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_4_6 (дата звернення: 20.05.2018).

55. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 304 с.

56. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989. 192 с.

57. Бестужев-Лада И. В. Поисковое социальное прогнозирование: Перспективные проблемы общества (опыт систематизации). Москва, 1984. С. 271.

58. Бестужев-Лада И. В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. Москва, 1993. 232 с.

59. Бех І. Д. Виховання особистості: науково-практичні засади. Київ, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід. 44 с.

60. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. видання. У 2 кн. Київ, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

61. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. Київ, 2003. Кн. 2. 344 с.

62. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ, 1998. 204 с.

63. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалі курсу «Методика ознайомлення дошкільників з природою»). К., 2001. 118 с.

64. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ, 2011. 320 с.

65. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ, 2006. 304 с.

66. Беляєв Ю. І., Стеценко Н. М. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 6. С. 188–191.
67. Бистрицький Є. Збентежена чи збурена ідентичність. Донскіс, Леонідаc. *Збентежена ідентичність і сучасний світ*. Київ, 2010. С. 6–14 .
68. Бібiк Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ, 2010. 120 с.
69. Бiльченко Є. В. Симуляція та редукція як механізми моделювання медіа-іміджу чужого у сучасній культурі. *Міжнародний вісник. Культурологія. Філологія. Музикознавство*. Київ, 2014. С. 3–8.
70. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови) : монографія. Київ–Глухів, 2009. 317 с.
71. Бірюк Л. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти до реалізації Концепції «Нова українська школа» / Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегративний підходи: монографія /за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми, 2019. – 382 с.
72. Бірюк Л. І. Пішун С. Г. Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1 (42). С. 19–27.
73. Бобир В. Г. Державно-громадське управління у сфері дошкільної освіти. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/paper/.../67> (дата звернення: 9.11.2017).
74. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психологические основы «Паблик рилейшнз». Изд. 2-е. Санкт-Петербург, 2003. 208 с.
75. Богомаз И. В. Система высшего инженерного образования с позиции проективной философии. *Открытое образование*. 2006. № 1. С. 3–7.

76. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. *Виховання і культура*. 2001. № 1. С. 4–10.
77. Бодалев А. А. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*. 1993. Т.14. № 5. С. 73–79.
78. Бойко А. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання. *Вища освіта України*. 2008. № 4. С. 37–43.
79. Бойко О. В. Напрями управлінської підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління у Національній академії оборони України. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2004. Вип. 4. С. 32–43.
80. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 25 с.
81. Большой толковый словарь русского языка. Изд-е 1-е. Санкт-Петербург, 1998. URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Imidzh-57203> (дата звернення : 23.05.2019).
82. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів. Київ, 1996. 129 с.
83. Бондар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). Київ, 1999. 49 с.
84. Бондар Є. О. Теоретичні основи педагогічного прогнозування в системі підготовки майбутнього сурдопедагога. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23288/1/Bondar.pdf> (дата звернення: 12.02.2020).
85. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
86. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированный подход как основной путь модернизации образования : Доклад на августовской

конференції працівників освіти г. Ростова-на-Дону. Ростов-на-Дону, 2002. 48 с.

87. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. 352 с.

88. Бондаренко В. І. Професійний імідж майбутнього вчителя технологій : теорія і практика формування : монографія. Слов'янськ, 2014. 260 с.

89. Бондаренко В. І. Формування професійного іміджу майбутніх учителів технологій у педагогічному ВНЗ на засадах аксіологічного та акмеологічного підходів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : наук. електрон. вид.* Слов'янськ, 2017. Вип. 5. Ч. 2. С. 49–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_5%282%29__8 (дата звернення : 20.05.2018).

90. Боровко М. Нетрадиційні підходи : соціально-психологічний клімат у шкільному колективі. *Світло.* 2003. № 2. С. 89–91.

91. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу : теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2016. № 7 (3). С. 9–16. URL: <http://dx.doi.org/10.15587/.2016.74526> (дата звернення: 12.01.2018).

92. Браун Л. Имидж – путь к успеху / пер. с англ. Л. Царук. Санкт-Петербург, 2001. 188 с.

93. Брежнева О. Г., Гавриш Н. В. Засоби оптимізації засвоєння майбутніми педагогами теоретичних знань у процесі вивчення фахових дисциплін. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Серія: «Педагогіка».* 2017. Вип. 4/36. С. 44–53.

94. Брежнева О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3–6 років у системі дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2019. 665 с.

95. Брежнєва О. Г., Щербакова К. Й. Професійна підготовка фахівців для системи дошкільної освіти в контексті європейської інтеграції. *Педагогічний процес: теорія і практика :збірник наукових праць Київського університету ім. Бориса Грінченка*. 2011. Вип. 1. С. 140–147.
96. Бугрій О. Активізація навчального процесу в зарубіжній вищій школі. *Вища школа*. 2008. № 5. С. 70–78.
97. Бугрій О. Сутність поняття «педагогічні технології». *Вища школа*. 2007. № 1. С. 20–25.
98. Буданов О. П. Етапи моделювання по прийняттю рішень у надзвичайних ситуаціях на військових потенційно небезпечних об'єктах. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2016. № 4. С. 163–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2016_4_34 (дата звернення: 14.03.2018).
99. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2008. 22 с.
100. Бухаркова О. В., Горшкова Е. Г. Имидж лидера : технология создания и продвижения. Тренинговая программа. Санкт-Петербург, 2007. 222 с.
101. Вайніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога: Методичні рекомендації Київ, 2005. 20 с.
102. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія : досягнення і проблеми. *Філософія освіти*. 2006. № 3(5). С. 124–133.
103. Вакуленко В. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : монографія. Луганськ, 2007. 496 с.
104. Василюк А. Система освіти Польщі : структура, управління, фінансування, підготовка вчителів. *Освіта і управління*. 1998. № 1. С. 166–176.

105. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь, 2005. 1728 с.
106. Великанова О. Г. Формування іміджу навчального закладу як управлінське нововведення. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/formuvannya-imidzhunavchalnogo-zakladu-yak-upravlinske-novovvedennya.html>94 (дата звернення 16.02.2019).
107. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов. *Вопросы психологии*. 1994. № 3. С. 122–129.
108. Веракса Н., Шиян И., Шиян О. Методика позиционного обучения студентов. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15086-metodika-pozicionnogo-obucheniya-studentov.html> (дата звернення: 19.02.2019).
109. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе : учеб. пособие. Киев, 1985. 176 с.
110. Вергун Д. В. Соціокультурні контексти функціонування іміджу. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. URL: http://apfs.in.ua/v6_2015/11.pdf (дата звернення 19.02.2019).
111. Використання моделі стратегічного управління в процесі формування іміджу закладу дошкільної освіти: навчально-методичний посібник /авт.-упор.: Л. В. Зданевич, Д. Ю. Андрєєва. Хмельницький, 2019. 41 с.
112. Вінтюк Ю. В. Підготовка майбутніх фахових психологів : акмеологічний підхід. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 267–271.
113. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне* : матеріали круглого столу, 23 січня 2012 р. Київ, 2012 . С. 114–119.
114. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*: наук.-метод. журнал. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.

115. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ, 2006. 384 с.
116. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2016. С. 302–347.
117. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 43 с.
118. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія. Житомир, 2012. 708 с.
119. Возняк А. Науково-дослідницька діяльність студентів як важливий напрям роботи з обдарованою молоддю. *Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвип. 7. С. 77–82.
120. Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя. Київ, 1974. 45 с.
121. Волинець К. І. Організація педагогічної практики в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. *Сучасні стратегії університетської освіти : якісний вимір* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції. Київ, 2012. С. 212–221.
122. Волкова Н. П. Засоби стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 1 (13). С. 161–169.
123. Воронін Д. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. праць. 2011. № 2 (14). С. 24–25.
124. Воронкова А. Е., Баб'як М. М., Коренєв Е. Н. Корпорації : управління та культура : монографія. Дрогобич, 2006. 376 с.

125. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2008. 20 с.
126. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва, 1980. 473 с.
127. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в дошкільній освіті. URL: <http://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/4.pdf> (дата звернення 10.03.2018)
128. Гавриш Н. В., Ліннік О. О., Губанова Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посібник. Луганськ, 2007. 496 с.
129. Гавриш Н. В., Прошкін В. В., Сущенко Т. Г. Наукова-дослідна діяльність майбутніх магістрів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті. *Освіта Донбасу*. 2007. №3 (122). С. 60–63.
130. Гавриш Н. В., Крутий К. Л. Якість освіти: розробляймо критерії разом. *Дошкільне виховання*. 2015. № 3. С. 2–6.
131. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2001. 373 с.
132. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка : теорія та історія. Київ, 1995. 237 с.
133. Гаязов А. С. Индивидуальные траектории образования личности. URL: www.raop.ru/content/otdelenie-psihologii-i-fiziol... (дата звернення: 11.01.2018).
134. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–7.
135. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособие. Москва, 2003. 768 с.

136. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика : методология, теория и практика. Киев, 1986. 200 с.
137. Гершунский Б., Пруха Я. Дидактическая прогностика : Некоторые проблемы теории и практики. Киев, 1979. 240 с.
138. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані : наук.-теорет. і громад.-політ. Альманах*. Дніпропетровськ, 2012. № 1 (81). С. 102–104.
139. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології : підручник. Львів, 2007. 320 с.
140. Гладуш В. А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
141. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования : гносеологический анализ. Минск, 1965. 248 с.
142. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. URL: <http://new.gnpu.edu.ua/uk/> (дата звернення: 16.01.2018).
143. Глушок Л. М. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2014. 343 с.
144. Годаванюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: монографія. Київ, 2010. 160 с.
145. Голік О. Б. Імідж керівника навчального закладу. URL: [//http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13537/1/Holik.pdf](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13537/1/Holik.pdf) (дата звернення: 11.01.2018).
146. Голубенко Т. О. Міждисциплінарна інтеграція навчальних дисциплін як ефективний засіб професійної підготовки фахівців за спеціальністю «Соціальна робота». *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69 (2). С. 36–

40. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69\(2\)__9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69(2)__9) (дата звернення: 10.03.2018).

147. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 110–111.

148. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця, 2010. 308 с.

149. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 373 с.

150. Горский Д. П. Проблемы общей методологии. Москва, 1996. 374 с.

151. Горчакова В. Г. Имидж : розыгрыш или код доступа? Ростов на Дону, 2011. 252 с.

152. Гребнева В. В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании. *Субъект образования как самоорганизующаяся система* : сборник научных и научно-прикладных трудов / гл. ред. Н. В. Поддубный, В. В. Гребнева. Белгород, 2005. С. 122–138.

153. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура. *Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. Київ, 1997. С. 28–31.

154. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ, 2004. 243 с.

155. Гуменюк Т. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова* URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18398/1/Humeniuk.pdf> (дата звернення: 10.07.2018).

156. Гура О. І., Гура Т. Є. Психологія управління соціальною організацією : навч. посіб. Запоріжжя, 2013. 168 с.

157. Гур'янова О., Рябець С. Про практичну підготовку студентів спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) освітнього рівня «Магістр». URL: file:///C:/Users/%D0%9F%D0%9A/Downloads/1238-2397-1-SM%20(1).pdf (дата звернення: 22.11.2018).

158. Гусарєв С. Д., Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. Вид. 2-ге., перероб. Київ, 2006. 487 с.

159. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.

160. Даниленко Л. В. Менеджмент іміджа освітнього закладу : Справочник керівника освітнього закладу. URL: //http: ivalex.vistcom.ru (дата звернення : 12.02.2018).

161. Данилишена Т. М. Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2011. 22 с.

162. Данилова Г. С. Акмеологія шкільного освіти в контексті методології сучасної освіти. *Акмеологія – наука ХХІ століття*. Київ, 2005. С. 3–17.

163. Данилова Г. С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ. *Проблеми освіти..* Київ, 2010. Вип. 63. Ч. 1. С. 82–90.

164. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010. № 1. Т. 2. С. 11–20.

165. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 2010. 44 с.

166. Девятко И. Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург, 1998. 208 с.

167. Дегірменджі М. Підготовка фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах Туреччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2015. 21 с.
168. Демчина Л. Інтеграційні тенденції у формуванні дисциплін документально-комунікаційного циклу. *Соціокультурні комунікації в інформаційному суспільстві* : матеріали і тези Міжнар. наук. конф. (Харків 20–21 листоп. 2003). Харків, 2003. С. 61–62.
169. Дем'яненко Н. М. Світова інтерпретація ідеї університету : методологія, теорія, досвід реалізації. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 60–66.
170. Денисюк С. Гендерні аспекти формування іміджу політичного лідера. *Політичний менеджмент*. 2007. № 2. С. 106–113.
171. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». URL: <http://www.slavdpu.dn.ua/> (дата звернення: 18.01.2018).
172. Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». URL: <https://phdpu.edu.ua/> (дата звернення: 21.01.2018).
173. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва – Воронеж, 2004. 752 с.
174. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 32 с.
175. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 654 с.
176. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология. Санкт-Петербург, 2003. 256 с.
177. Дзенник С. Інструменти маркетингових комунікацій у побудові політичного іміджу. *Світ соціальних комунікацій : наук. журн.* Київ, 2011. Т. 2. С. 77–80.

178. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2013. 172 с.
179. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Вид. 3-тє, випр. Київ, 2015. 304 с.
180. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 40 с.
181. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2011. Вип. 19. С. 3–9.
182. Дмитриенко Т. И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2006. 22 с.
183. Дмитришин О. Зміст і форми науково-дослідницької роботи студентів у класичних університетах України (1950–1990 рр.). URL: http://dspu.edu.ua/pedagogics/wp-content/uploads/2016/06/2016_3_13.pdf (дата звернення: 12.02.2018).
184. Добронравова И. С. Синергетика : становление нелинейного мышления. Киев, 1990. С.98–115.
185. Доманова О., Ярець К. Іміджеві складові сучасного дошкільного навчального закладу нового типу. URL: http://ird.npu.edu.ua/files/domanova_yrec.pdf (дата звернення: 12.02.2018).
186. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. Львів, 2005. 542 с.
187. Дробиш Л.В., Карпенко Ю.В. Дослідницька діяльність студентів як засіб якісної підготовки фахівців. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури.* 2015.

<http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/32246/1/361-635-636.pdf> (дата звернення: 12.03.2018).

188. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. URL: <http://dsru.edu.ua/> (дата звернення: 23.01.2018).

189. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навч. посібн. Харків, 2008. 140 с

190. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти* : зб. наукових праць. 2015. Вип. 84. Житомир–Київ, С. 25–30.

191. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія : засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні : наук. видання*. 2010. № 1. С. 18–25.

192. Дудко І. Д. Позааудиторна робота як прояв студентоцентризму в системі забезпечення якості викладання історичних дисциплін. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті* : зб. матеріалів Всеукр . наук.-метод . конф. за міжнар. участю, 2–3 берез. 2016 р. Київ, 2016. С. 90.

193. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы : учебн. пособие для вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Минск, 1981. 383 с.

194. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.

195. Електронний термінологічний тлумачний словник. URL: <http://bibliopskov.ru/slovaris.htm> (дата звернення: 12.04.2018).

196. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. К., 2010. 46 с.

197. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

198. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно-орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі. *Філософія освіти XXI століття: Проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 42–50.
199. Євтух М. Б. Основи педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя. *Формування професіоналізму майбутніх педагогів в умовах педагогічного вузу*. Кривий Ріг, 1992. С. 144–146.
200. Ефимова Е. М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала. 2012. URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/Efimova.pdf> (дата звернення: 12.02.2018).
201. Євтух М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Вища освіта України : ризики, сподівання, успіхи*. Київ, 2015. С. 91–131.
202. Ємчик О. Г. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 318 с.
203. Єфремов С.В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2010. 23 с.
204. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва, 2000. URL: <http://www.efremova.info/word/imidzh.html> (дата звернення: 12.02.2018).
205. Єчина Ю. С. Науково-дослідницька діяльність студентів як підґрунтя науково-технічного розвитку. *Вісник КНУТД*, 2012. № 5. С. 341 – 247.
206. Живаєва Т. Імідж освітнього закладу та особистість керівника. *Дошкільне виховання*. 2002. № 5. С.18.
207. Жигінас Т. В. Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2016. № 5 (74). С. 85–94.

URL: <http://oaji.net/articles/2017/690-1484224748.pdf> (дата звернення: 12.10.2019).

208. Жигірь В. І. Особливості професійної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія.* Донецьк, 2012. Вип. 2 (12). С. 64–70.

URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/.../1/zhigir.pdf> (дата звернення: 02.11.2017).

209. Жигірь В. І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ, 2013. № 10 (3). С 113–124.

210. Житомирський державний університет імені Івана Франка. URL: <https://zu.edu.ua/> (дата звернення: 28.01.2018).

211. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* III(34), Issue: 69, 2015. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska_o._criteria_indicators_and_levels_of_formed_of_professional_competence_of_support_staff_of_higher_education_institutions.pdf (дата звернення: 02.10.2018).

212. Загородня Л. П. Взаємодія педагогів з батьками у процесі виховання гуманності у дітей як важлива складова іміджу дошкільного закладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Мелітополь, 2012. № 8. С. 41–47.

213. Загородня Л. П. Викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності» за КМСОНП з використанням інтерактивних методів навчання *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2010. № 1. С. 227–234.

214. Загородня Л. П. Викладання методики забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти магістрам спеціальності «Дошкільна освіта». *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–134.

215. Загородня Л. П. Використання європейського досвіду в забезпеченні якості екологічної освіти фахівців дошкільної ланки. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи». (Маріуполь, 18–19 квіт. 2018). Маріуполь, 2018. С. 239–240.

216. Загородня Л. П. Використання рольової гри у підготовці майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*: зб. абстрактів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 28–29 бер. 2018). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 189–190.

217. Загородня Л. П. Дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» як інтегрований складник формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 180–191.

218. Загородня Л. П. Дослідження сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1 (39). С. 22–30.

219. Загородня Л. П. Застосування інтерактивних методів навчання у процесі підготовки вихователів до роботи з дітьми шестирічного віку. *Особливості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ, 6 жовт. 2004) Київ, 2004. С. 40–41.

220. Загородня Л. П. Застосування методів активізації навчальної діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2004. Вип. 28. С. 58–60.

221. Загородня Л. П. Застосування педагогічних технологій у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 249–255.

222. Загородня Л. П. Зміст практичної підготовки магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі. *Advances of science*: матеріали статей Міжнар. наук. конф. (Чехія, Карлові Вари – Україна, Київ, 28 вер. 2018). Київ, 2018. С. 1236–1246.

223. Загородня Л. П., Барсуковська Г. П. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Ч. 3. С. 110–118.

224. Загородня Л. П. Інтерактивні методи у фаховій підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2005. Вип. 6. С. 82–91.

225. Загородня Л. П. Історико-ретроспективний аналіз підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у вітчизняній теорії і практиці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 19–30.

226. Загородня Л. П. Концепція формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 61–66.

227. Загородня Л., Гура С. Критерії готовності вихователів дошкільних закладів до створення і розвитку позитивного педагогічного

іміджу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2012. Вип. 22. С. 74–79.

228. Загородня Л. П. Критерії, показники та рівні сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 25. Ч. 1. С. 65–71.

229. Загородня Л., Марєєва Т. Методика визначення готовності майбутніх вихователів до створення професійного позитивного іміджу. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 77–82.

230. Загородня Л. П. Методологічні підходи до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3 (41). С. 18–27.

231. Загородня Л., Карпова О. Мовленнєва компетентність вихователя як складова професійного іміджу. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти*. 2015. Вип. 2. С. 163–171.

232. Загородня Л. П. Модель формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2019. VII (83), вип.: 203. С. 50–54.

233. Загородня Л. П. Наступність у підготовці бакалаврів і магістрів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*: матеріали II Міжнар. пед. читань пам'яті професора Т. І. Поніманської. (Рівне, 15–16 жовт. 2019). Рівне, 2019. С. 62–63.

234. Загородня Л. П. Організаційно-методичні умови реалізації системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. № 1 (99). С. 35–47.

235. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посібн. Суми, 2010. 319 с.

236. Загородня Л. П. Педагогічні умови створення позитивного професійного іміджу вихователя дошкільного навчального закладу. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 286–290.

237. Загородня Л. П. Підготовка вихователів до створення еколого-розвивального середовища як складової візуального іміджу дошкільного навчального закладу *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 746. С. 38–43.

238. Загородня Л. П. Підготовка вихователів до створення середовищного іміджу дошкільного навчального закладу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 29. С. 55–60.

239. Загородня Л. П. Підготовка магістрів для педагогічної галузі в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 4. С. 29–36.

240. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» засобами інтерактивних технологій». *Вісник Київського міжнародного університету*. 2006. Вип. 8. С. 109–121.

241. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти : теорія та практика : монографія. Суми, 2019. 372 с.

242. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів. *Інноваційна діяльність*

сучасного педагога в інформаційному просторі : зб. наук.-метод. праць. (Умань, 16 трав. 2019). Умань, 2019. С. 37–41.

243. Загородня Л. П. Підготовка магістрів до створення якісного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти* : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарної педагогічної академії. (Хмельницький, 15 трав. 2019). Хмельницький, 2019. С. 106–113.

244. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх вихователів до створення позитивного іміджу педагога сучасного дошкільного закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2011. Вип. 1 (44). С. 137–140.

245. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх вихователів до створення предметного еколого-розвивального середовища як складової візуального іміджу дошкільного закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 45. С. 24–28.

246. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 17 трав. 2019). Чернівці, 2019. С. 43–47.

247. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх магістрів до забезпечення розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. У 2 ч. Ч. 1. (Тернопіль, 11–12 квіт. 2019). Тернопіль, 2019. С. 203–205.

248. Загородня Л. П. Підготовка студентів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. 2017. Вип. 1. С. 236–243.

249. Загородня Л. П. Порівняльний аналіз тлумачення і структурування поняття «педагогічний імідж». *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Педагогіка*. Спецвип. 2011. № 6. С. 96–99.

250. Загородня Л. П. Принципи формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №3 (62). Т. 2. С. 102–107.

251. Загородня Л. П. Проблема підготовки магістрів к забезпеченню якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Дошкольное образование: опыт, перспективы*: сб. материалов IX Международного научн.-практ. семинара. (Барановичі, 23 бер. 2018). Барановичі, 2018. С. 217–219.

252. Загородня Л. П. Результати експериментальної перевірки системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2020. VIII (87), вип. 219. С. 51–55.

253. Загородня Л., Балагур О. Середовищний імідж дошкільного навчального закладу як вагома складова позитивного іміджу установи. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти*. 2014. Вип. 1. С. 123–138.

254. Загородня Л. П. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. ДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1 (42). С. 10–19.

255. Загородня Л. П. Сутнісна характеристика феномену «імідж». *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 10 (18). Ч. 6. С. 50–58.

256. Загородня Л. П. Технологія ситуативного моделювання як засіб формування основ риторичної культури майбутнього вихователя. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2005. Вип.6. С. 38–43.

257. Загородня Л. П. Тренінг у фаховій підготовці магістрів спеціальності «Дошкільна освіта». *Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 25–26 жовт. 2018). Одеса, 2018. С. 18–21.

258. Загородня Л. П. Турбота про здоров'я дітей як важлива складова іміджу сучасного дошкільного закладу. *Фізичне виховання дітей дошкільного віку: навч. посібн.* Суми, 2011. С. 70–87.

259. Загородня Л. П. Формирование деятельностно-операционного компонента готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в дошкольном учреждении. *Вестник Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова. Педагогика и психология*. 2019. № 1(55). С. 205–212.

260. Загородня Л. П. Формування готовності магістрів до забезпечення управління якістю освітнього процесу в закладі дошкільної освіти під час вивчення фахових дисциплін. *Педагогічний дискурс*. 2019. Вип. 26. С. 71–78.

261. Загородня Л. П. Формування готовності магістрів до забезпечення якості екологічної освіти під час вивчення курсу «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». *Сучасний рух науки* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (4–5 квіт. 2019). С. 372–377. URL: <http://www.wayscience.com> (дата звернення 14.04.2019).

262. Загородня Л. П. Формування еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів як складника професійного іміджу: європейський досвід. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 34. С. 17–28.

263. Загородня Л. П. Формування мотиваційно-особистісного компонента готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2019. VII (78), вип.: 196. С. 54–57.

264. Загородня Л., Барсуковська Г. Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності у майбутніх вихователів дошкільного закладу як складової їх позитивного професійного іміджу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 47. С. 54–60.

265. Загородня Л. П. Характеристика понять нормативного підґрунтя підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса, 2019. Вип. 31. С. 136–140.

266. Загородня Л. П. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *European humanities studies: State and Society*. Київ, Краків, 2018. Вип. 4 (1). С. 137–148.

267. Загородня Л. П. Якість освітніх послуг як компонент іміджу дошкільного навчального закладу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 35. С. 150–160.

268. Задорожна Л. В. Загальнопедагогічні проблеми підготовки вчителя: стажистська практика випускника педагогічного вузу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2000. Вип. 11. С. 50–53.

269. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах : теорія та практика : монографія / за ред. І. В. Соколової. Маріуполь, 2017. 372 с.

270. Задорожна-Княгницька Л. В. Обґрунтування змісту й структури деонтологічної компетентності менеджера освіти. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2018. № 2 (22). С. 24–28.

271. Задорожна-Княгницька Л. В. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2017. № 3. С. 90–98.

272. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-е, переробл. і доповн. Київ, 2008. 528 с.

273. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 24 с.

274. Заславська О. О. Технологія іміджу як різновид електоральних (виборчих) технологій. *Політологічний вісник*. Київ, 2007. Вип. 24. С. 250–261.

275. Захарченко В. М. Проектування програм навчання у контексті функціонування НРК: компетентнісний підхід та результати навчання. URL: file:///C:/Users/%D0%9F%D0%9A/Downloads/NQF_Zakharchenko_2013.pdf (дата звернення: 26.03.2019).

276. Зданевич Л. В. Аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в країнах Східної Європи і пострадянського простору. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37. С. 199–208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_37_28 (дата звернення: 20.09.2019).

277. Зданевич Л. В. Особливості підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти до професійної діяльності в країнах Західної Європи та Азіатсько-Тихоокеанського регіону. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 253–262.

278. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 46 с.

279. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентносный подход. *Образование и наука*. 2004. № 7. С. 47.

280. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 16–21.

281. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*. 2014. №3. С. 74-82.

282. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва, 2004. 40 с.

283. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи. *Директор школи*. 2006. № 2 (386). С. 10–13.

284. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків, 2002. № 2. С. 24–35.

285. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія*. Київ : Глухів, 2005. С. 10–18.

286. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук, праць. Київ-Полтава, 2011. С. 9–24.

287. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 52. С. 152–156.

288. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків, 2006. 540 с.
289. Илюшина Г. А. Акмеологический поход в допрофессиональной подготовке учащихся. URL: www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17462 (дата звернення: 21.09.2019).
290. Інноваційні педагогічні технології : словник-довідник /автор-упорядник І. М. Дичківська. Рівне, 2003. 43 с.
291. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. вузов. Изд. 2-е. Москва, 2004. 208 с.
292. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 215 с.
293. Іщенко Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2016. 40 с.
294. Каган М. С. Синергетика и культурология. *Синергетика и методы науки*. Санкт-Петербург, 1998. С. 201–219.
295. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное образование. Ленинград, 1991. 384 с.
296. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург, 1996. 416 с.
297. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.
298. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійнопедагогічної освіти : монографія. Київ, 2012. 128 с.
299. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. Москва, 2004. 222 с.
300. Каньковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця URL:

http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Profos_2013_4_16.pdf (дата звернення: 21.09.2019).

301. Каньковський І. Реалізація моделі позиційного навчання в процесі професійної підготовки інженера-педагога автотранспортного профілю. *Молодь і ринок*. 2014. № 2. С. 108–111.

302. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 50–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_12 (дата звернення: 21.09.2019).

303. Капустюк О. М. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2007. 252 с.

304. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ, 2004. 424 с.

305. Карамушка Л. М. Створення іміджу навчального закладу як важливий напрямок менеджменту освіти. *Управління сучасними навчально-виховними закладами в системі освіти* : матеріали міжрег. наук.-практ. конф. Запоріжжя, 1996. С. 11–15.

306. Карпенко Н. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ніжин, 2010. 20 с.

307. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: <http://kubg.edu.ua/> (дата звернення: 31.01.2018).

308. Кіндрат І. Р. Проблеми менеджменту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. № 5 (2). С. 137–143. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_5\(2\)__22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_5(2)__22) (дата звернення: 29.04.2019).

309. Кіндрат І. Р. Організаційно-педагогічні умови побудови освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/585.pdf> (дата звернення: 27.11.2017).

310. Кіндрат І. Р. Управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2013. 20 с.

311. Кирвас В. А., Ситникова П. Э. Горизонтальная междисциплинарная интеграция при формировании информационно-коммуникационной компетентности студентов. *Системи обробки інформації*. 2016. Вип. 2. С. 212–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2016_2_46 (дата звернення: 10.03.2018).

312. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проєкти на основі німецькомовних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 190 с.

313. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография. Москва, 2009. 318 с.

314. Кисельова О. І., Янкова О. В. Зміст та завдання стандартизації вищої освіти. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 90–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_6_21 (дата звернення: 20.11.2019).

315. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва, 1989. 77 с.

316. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.

317. Клименюк О. В. Технология научного исследования: авторский учебник. Київ – Ніжин, 2006. 308 с.

318. Кліх Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті : монографія / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України В. К. Сидоренка. Київ, 2012. 579 с.

319. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень : навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів, 2003. 260 с.
320. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 3–20.
321. Коваленко А. В., Сыромятников И. В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии. *Инновации в образовании*. 2008. № 10. С. 58–70.
322. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2007. 340 с.
323. Коженівська Т., Лісневська А. Встановлення міждисциплінарних зв'язків фахових дисциплін як складова міждисциплінарної інтеграції (на прикладі підготовки телевізійних репортерів). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 102–105. URL:: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_28 (дата звернення: 10.03.2018).
324. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ, 2014. 600 с.
325. Козак Л., Швидка І. Якість дошкільної освіти на сучасному етапі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4. С. 22–23.
326. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2000. 18 с.
327. Козак Н. Л. Організація наукової діяльності студентів в університеті. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія*. 2010. 94–96. С. 71–76.

328. Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 1999. № 2. С.61–66.
329. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ, 2000. 286 с.
330. Коляда М. Г. Педагогічне прогнозування : теоретико-методологічний аспект : монографія. Донецьк, 2014. 320 с.
331. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ, 2003. 243 с.
332. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Челябинск, 1986. 135 с.
333. Конвенція про права дитини. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 05.12.2017).
334. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2015. 437 с.
335. Кононко О. Сучасний дитсадок: який він? *Дошкільне виховання*. 2006. № 7. С. 3–6.
336. Конституція України. Основний закон. Київ, 1996. 30 с.
337. Концепція «Нова українська школа» URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.11.2017).
338. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Проект. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf (дата звернення: 23.11.2019).
339. Корольчук О. Складові управлінської компетентності керівника *Практика управління дошкільним закладом*. 2016. № 5. С. 18–25.

340. Коростіянець Т.П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf (дата звернення: 06.10.2018).
341. Коротков Е. Концепція якості освіти. *Сучасна освіта*. 2006. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/1342/> (дата звернення: 06.10.2017).
342. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. Маріуполь, 2008. 280 с.
343. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2004. 17 с.
344. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Г. Губко, О. В. Проскура. Київ, 1989. 608 с.
345. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів текст: навч. посіб. Харків, 2011. 40 с.
346. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001. 244 с.
347. Краевский В.В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2003. 2 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>. (дата звернення : 17.06.2018).
348. Красильник Ю. С. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. *Вісник НТУ України «КПІ»*. 2009. № 3. С. 119–123.
349. Краснощок І. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т.1. С.101 –107. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_1/21.pdf(дата звернення: 06.10.2018).

350. Кремень В. Г. Аксіологічний зміст спрямованості національної освіти в Україні. *Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи* : зб. матеріалів третьої міжнар. наук. конф. (Харків, 13–14 трав. 2011). Харків, 2011. С. 8–14.

351. Кремень В. Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник НАН України*. 2001. № 3. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07kvgdlo.htm> (дата звернення: 21.04.2019).

352. Кремень В. Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ, 2003, 216 с.

353. Кремень В. Г. Про Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *Щоденна всеукраїнська газета «День»*. 2009. № 210 (3130). 19 лист. С. 1–6.

354. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 4. С. 5–10.

355. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 2–5.

356. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ століття* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26–27 черв. 2007). Київ / Україна – Проект «Рівний доступ до якісної освіти»; АПН України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. Київ, 2007. С. 3–10.

357. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 4–6.

358. Кремень В. Сучасний навчальний процес як синергетична система. *Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія: монографія* / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ, 2013. 460 с.

359. Кремень В.Г., Ільїн В. І. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : монографія. Київ, 2012. 368 с.
360. Кретович С. С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу І–ІІ рівня акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2012. 20 с.
361. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія: у 2-х ч. Запоріжжя, 2009. Ч. 1. 320 с.
362. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія: у 2-х ч. Запоріжжя, 2009. Ч. 2. 284 с.
363. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі : монографія. Запоріжжя, 2006. 172 с.
364. Крутій К. Л. Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2015. Вип. 2 (2). С. 67–70. URL: msu.edu.ua/visn1/?p=341 (дата звернення: 06.10.2017).
365. Крутій К. Л. Формування позитивного іміджу навчального закладу. *Практика управління дошкільним закладом.* 2011. № 1. С. 21–26.
366. Крутій К. Л. Формування позитивного іміджу навчального закладу. *Практика управління дошкільним закладом.* 2011. № 2. С. 4–10.
367. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. Москва, 2005. 944 с.
368. Кузнецова Т. М. Якість дошкільної освіти в Україні: її досягнення та проблеми. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали міжнародн. форуму управлін. діяльності (Тернопіль , 18–19 трав. 2019). Тернопіль, 2019. С. 12–127.
369. Кузьмина Н. В. Понятие «система» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования* : учебн. пособ. Москва, 1980. С. 7–45.

370. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. Изд. 2-е, испр. и доп. Санкт-Петербург, 2002. 189 с.
371. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. Москва, 1990. 149 с.
372. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. Методология педагогических исследований / ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. Москва, 1980. С. 82–117.
373. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1985. 165 с.
374. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург, 1993. 172 с.
375. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : зб. наукових праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. Житомир, 2007. С. 7–43.
376. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ, 2003. 418 с.
377. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>. (дата звернення: 10.05.2019)
378. Култаева М. Д. Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 1 (20), С. 153–195. URL: www.philosopheducation.com (дата звернення: 04.11.2018).
379. Култаева М. Філософія освіти і виховання третього рейху : витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2018. № 1 (22). С. 25–87.

380. Купрій Т. Г. Філософія студентоцентрованого навчання приватної вищої освіти України. *Грані*. 2015. № 4. С. 107–111.
381. Курдюмов С.П., Князева Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва, 1994. 236 с.
382. Куркчі Є. К. Зміст підготовки магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32. С. 562–568. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_32_78 (дата звернення: 10.04.2019).
383. Куркчі Є. К. Практика у системі підготовки магістрів освітнього менеджменту в університетах Німеччини. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія: *Педагогіка, психологія і соціологія*. 2013. № 2. С. 182–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_2_38 (дата звернення: 10.04.2019).
384. Куркчі Є. К. Підготовка магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
385. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 112 с.
386. Курок В. П. Теоретико-методологічні засади інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 40 с.
387. Курок В. П. Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання : теорія і практика : монографія. Глухів, 2012. 376 с.
388. Куц Г. М. Ідентичність бренду : політико-регіональний вимір. *Гілея: Науковий вісник: зб. наук. пр.* Київ, 2013. Вип. 73 (6). С. 306–308.
389. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2001. 482 с.

390. Кушнір В. М. Значення професійно-особистісного потенціалу управлінця для ефективної роботи ЗДО. *Інноваційна діяльність сучасного педагога в інформаційному просторі*. Умань, 2019. С.65–69.
391. Кушнір В. Моделювання процесу виконання проекту в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Математика в рідній школі*. 2015. № 4. С. 39–44.
392. Лебідь О. В. Методологічні підходи у формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. № 2 (14). С. 255–263.
393. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. Москва, 1960. 428 с.
394. Левківський К., Сухарніков Ю. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища школа*. 2004. № 5–6. С. 86–106.
395. Левківський М. В., Вознюк О. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7413/97/> (дата звернення: 14.03.2018).
396. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность : учеб. пособ. Москва, 1975. 304 с.
397. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва, 1972. 575 с.
398. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва, 1974. 64 с.
399. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения. *Советская педагогика*. 1965. № 3. С. 118–119.
400. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Одеса, 2019. 540 с.

401. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00. 04, 1996. 391 с.

402. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Одеса, 2016. 529 с.

403. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів, 2014. 76 с.

404. Литвин А. Проблема обґрунтування педагогічних умов у наукових дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С. 119–123.

405. Лівшун О. В. Дієвість акмеологічної технології у процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій до навчання учнів основ агровиробництва. *Молодь і ринок*. 2014. № 8. С. 120–126.

406. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці : точки відліку. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 03.09.2019).

407. Лодатко Є. А. Типология педагогических моделей URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/tipologiya-pedagogicheskikh-modeley> (дата звернення: 03.09.2019).

408. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ, 2010. 148 с.

409. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Вид. 2-е, доп. Харків, 2000. 164 с.

410. Локшина О. До питання про якість та її забезпечення : концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України. *Порівняльно-*

педагогічні студії. 2013. № 4. С. 73–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2013_4_13 (дата звернення: 17.10.2017).

411. Лохвицька Л. В. Викладання курсу «Наукові проблеми сучасної дошкільної педагогіки» в ступеневій підготовці магістрів. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2004. Вип. 4. С. 146–167.

412. Лохвицька Л. В. Науково-дослідницька робота студентів : методичні рекомендації для студентів педагогічних ВНЗ II-IV р.а. спеціальності «Дошкільне виховання». Вид. 2-е, доопрац., допов. Черкаси, 2004. 104 с.

413. Лохвицька Л. В. Специфіка підготовки магістерської роботи зі спеціальності «Соціальна педагогіка». *Вісник Київського міжнародного університету: Серія: Педагогічні науки*. 2007. Вип. 10. С.152–161.

414. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти : концептуальні засади і практична реалізація. *Педагогіка і психологія*. 2010. Вип 2. С. 5–22.

415. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі Євроінтеграції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 94–96. С. 98–103.

416. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Якість вищої освіти : виклик для України. *Вища освіта України*. 2012. Вип. 3. С. 5–9.

417. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Якість вищої освіти і кваліфікація нації – актуальні питання геополітики України. *Геополітика України: історія і сучасність*. Ужгород, 2010. Вип. 3. С. 218–234.

418. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія. Київ, 2015. 330 с.

419. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Київ, 2004. 505 с.
420. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підручник. Київ, 2016. 491 с.
421. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення якості освіти. *Тестування і моніторинг*. 2007. № 12. С.16–20.
422. Лукіна Т. Якість освіти. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. С. 1017–1018.
423. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. Вид. 2-е, випр. Харків, 2015. 512 с.
424. Лунячек В. Е. Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти : теорія та практика : монографія. Харків, 2011. 251 с.
425. Лутай В. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С.53.
426. Лямцев П. П. Формирование человека как личности. Социально-философский аспект. Лінінград, 1984. 120 с.
427. Ляпунова В. А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Мелітополь, 2017. 490 с.
428. Ляшенко О. І. Освітні системи як об'єкт моніторингу якості освіти. *Проблеми якості освіти : теоретичні і практичні аспекти*. 2007. № 3. С. 29–34.
429. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ, 2004. 128 с.

430. Макаренко О. Л. Підготовка магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 22 с.
431. Макаренко О. Л. Підготовка магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 255 с.
432. Максимова В. Акмеологический подход в педагогике : Образование для карьеры : монографія. Санкт-Петербург, 2011. 256 с.
433. Мамонтова Е. Імідж органу публічної влади як об'єкт наукового дослідження та соціальний феномен. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2013. № 2(6). С. 46–50.
434. Манилюк Ю. С. Креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2007. 198 с.
435. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*. Київ, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
436. Марєєва Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення професійного позитивного іміджу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2017. 25 с.
437. Маріупольський державний університет. URL: <http://mdu.in.ua/> (дата звернення: 6.02.2018).
438. Мартинець Л. А. Імідж сучасного вчителя / упоряд. І. М. Рожнятовська. Київ, 2011. 96 с.
439. Марченко Г. И., Носков И. А. Имидж в политике. Москва, 1997. 208 с.
440. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. Москва, 1975. 368 с.

441. Машкіна Л. А. Організаційно-методичні засади педагогічної практики слухачів магістратури : навч. посібник. Хмельницький, 2007. 151 с.
442. Машовець М. Педагогічна практика майбутніх дошкільних педагогів як складова професійної підготовки. *Дошкільна освіта в Україні : лідерство в професії : збірник статей*. Київ, 2015. С. 105–111.
443. Мельник Н. І. Інтерактивні технології формування професійної компетентності магістрів дошкільної освіти в Німеччині. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 42 (2). С. 20–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42%282%29__5 (дата звернення: 04.09.2019).
444. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи : теорія і практика : монографія. Умань, 2016. 392 с.
445. Мельник Н. І. Теоретичні і методичні засади підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Умань, 2017. 46 с.
446. Мельник С. В. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю. *Рідна школа*. 2006. №4. С. 25–29.
447. Мелюхіна Н. Є. Підготовка магістрів з педагогіки вищої школи до роботи в системі дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 20 с.
448. Мелюхіна Н. Є. Підготовка магістрів з педагогіки вищої школи до роботи в системі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 385 с.
449. Меркулова Н. В. Підготовка магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2015. 20 с.
450. Методика изучения ясности «Я»-Концепции. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/scc> (дата звернення: 20.01.2018).

451. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу : посібник / Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. Київ, 2012. 160 с.

452. Методичні рекомендації щодо проходження педагогічних практик студентами ОС «Магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» / Л. П. Загородня та ін. Суми, 2018, 64 с.

453. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. Санкт-Петербург, 2003. 632 с.

454. Меднікова Г. С. Туризм як складова культурної дипломатії на міжнародній арені. *Культурологічний альманах: Культурна дипломатія: стратегія, моделі, напрями*. Вінниця, 2017. Вип. 5. С. 72–79.

455. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України ХХ ст. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 42 с.

456. Мирончук Н. М. Завдання професійної підготовки сучасного фахівця у системі вищої освіти. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 126–132. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16995/1/%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf> (дата звернення: 15.05.2017).

457. Мирончук Н. М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 15–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_5 (дата звернення: 04.05.2018).

458. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*. 2018. № 3. Вип. 6. С. 99–103.

459. Митко А. М. Засоби масової комунікації та імідж влади : регіональний аспект : монографія. Луцьк, 2010. 244 с.
460. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2011. Вип.17 (70). С. 320–327.
461. Михайлюк І. Р. Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 20 с.
462. Міськевич Л. В. Сучасний стан підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в системі вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). С. 256–260. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/57.pdf> (дата звернення: 17.01.2018).
463. Міщик Л.І. Підготовка соціального працівника до медико-соціальної роботи: стратегії і досвід: монографія. Суми, 2019. – 364 с.
464. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 3-е стереотип. Москва, 2006. 200 с.
465. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. Вид. 5-те, доп. й перер. Київ, 2007. 656 с.
466. Молочко М. В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 20 с.
467. Моніторинг якості освіти : світові досягнення і українські перспективи : зб. наук. праць / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ, 2004. 128 с.
468. Морозов В. К., Рогачев Г. Н. Моделирование информационных и динамических систем. Москва, 2011. 384 с.
469. Набока О.Г. Науково-дослідна діяльність студента як професійно орієнтована технологія URL:

https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/45.pdf (дата звернення: 17.01.2019).

470. Навчання дорослих (Інтерактивні методи викладання). Збірник статей. Львів, 1998. 75 с.

471. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Київ, 2007. 232 с.

472. Назарець Л. М. Аналіз мотивації студентів у сучасних умовах навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: : Психологія і педагогіка.* 2011. Вип. 18. С. 183–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2011_18_22 (дата звернення: 27.11.2017).

473. Науково-дослідна робота в закладах освіти : методичний посібник / Укл. Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. Тернопіль, 2001. 140 с.

474. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол. В. Г. Кремень, В. І. Луговий, А. М. Гуржій; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2016. 448 с.

475. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page2> (дата звернення: 30.11.2017).

476. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 va 327609-10. Дата оновлення: 15.02.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення: 24.09.2019).

477. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ, 2011. 100 с.

478. Немов Р. С. Психологический словарь. Москва, 2007. 560 с.

479. Нещерет О. С. Організація індивідуальних освітніх траєкторій навчання в університеті. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2017. Випуск 3(13). С. 116–119.

480. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/> (дата звернення: 10.02.2018).
481. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору : навч.-методич. посібник. Черкаси, 2012. 54 с.
482. Ніконенко Т. В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2018. 269 с.
483. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва, 2013. 208 с.
484. Новиков Д. А., Чхартишвили А. Г. Прикладные модели информационного управления. Москва, 2004. 129 с.
485. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. Вид 3-тє., доп. Київ, 2009. 1292 с.
486. Носко И. В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 1(4). С. 136–138.
487. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб. : Питер, 2004. 268 с.
488. Огнев'юк В. Через зміст освіти будемо формувати національні пріоритети. *Освіта*. 2001. № 25. С.1, 4–5.
489. Одайник С. Моніторинг якості педагогічної освіти : теоретичний аспект. *Молодь і ринок* 2010. № 9 (68), С. 64–67. URL: file:///C:/Users/%D0%AF/Desktop/Mir_2010_9_15.pdf (дата звернення: 24.09.2019).
490. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л. Г. Кашнуревича, Н.Г. Горина. Москва, 1990. 382 с.

491. Олефіренко В. В. Особливості студентоцентризму як нової моделі навчання. URL: <http://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/17925> (дата звернення: 24.10.2019).
492. Олійник М. І Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 475 с.
493. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Київ, 2016. 32 с.
494. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк та ін. Київ, 1993. 336 с.
495. Орешкин В. Г. Тренинг формування іміджа. 13 мастерских имидж-класса : метод. пособие. Санкт-Петербург, 2008. 176 с.
496. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. URL: http://pidruchniki.ws/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl (дата звернення: 10.03.2019).
497. Освітні технології : навч-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за ред. О. М. Пехоти. Київ, 2003. 255 с.
498. Основи методології та організація наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів та ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ, 2010. 352 с.
499. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія / Андрущенко В. П. та ін. Київ, 2008. 254 с.
500. Оськіна Н. О. Підготовка магістрів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 22 с.
501. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ, 2008. 398 с.

502. Панасюк А. Ю. Психологические основы убеждающего воздействия в профессиональной деятельности : теория и технология : дис. в виде научного доклада д-ра психол. наук. Москва, 1992. 68 с.
503. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа : стратегия, психотехнологии, психотехники. Изд. 3-е., стер. Москва, 2009. 266 с.
504. Пантелейчук І., Гаєвська Л. Європейські тенденції формування іміджу органів державної влади : досвід для України. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. Вип. 4. С. 134–138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2014_4_35 (дата звернення: 24.05.2018).
505. Панько Є. А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Минск, 1986. 156 с.
506. Педагогіка вищої школи. навчальний посібник / Т. І. Туркот. Київ, 2011. 628 с.
507. Педагогічна освіта в Україні і Польщі : реалії та перспективи: зб. наук. пр. / за ред. Д. Герцюка, Р. Кухи ; пер. з пол: Н. Горук та ін. Львів, 2008. 347 с.
508. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій. Київ, 2015. 427 с.
509. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ, 2001. 502 с. С. 80–94.
510. Перебатова З., Копилова Н. Формування іміджу дошкільного навчального закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 1. С. 28–39.
511. Перельгина Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособие. Москва, 2002. 223 с.
512. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за заг. ред. С. П. Бондар. Рівне, 2003. 200 с.

513. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія. Київ, 1997. 146 с.
514. Пирог Т. Освітня платформа – середовище успішного становлення менеджера освіти. *Практика управління дошкільним закладом*. 2017. № 4. С. 36–44.
515. Піроженко Т.О. Якість дошкільної освіти: сучасна ситуація та погляд в перспективу. *Актуальні проблеми психології*. Том 4. Психологія розвитку дошкільника. 2018. Вип. 14. С. 6–27.
516. Піскунов М. С. Імідж освітньої установи : структура і механізми формування. *Моніторинг і стандарти в освіті*. 1999. № 5. С. 45–51.
517. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. Изд. 2-е . Москва, 1970. 264 с.
518. Плахотіна Н. Імідж вихователя-методиста дошкільного закладу *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 1. С. 40-50.
519. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 23 с.
520. Повідайчик О. С., Борщ К. К. Організація практичної підготовки магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С. 123–126. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/527/1/98.pdf> (дата звернення: 11.11.2018).
521. Погрібняк Н. Створення іміджу сучасного дошкільного закладу. *Дошкільне виховання*. 2004. № 11. С. 10–11.
522. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 кн. Москва, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
523. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование. Запорожье, 2000. 250 с

524. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Вид. 3-тє., випр. і доп. Київ, 2011. 360с.
525. Позднишев Є. В. Медіапсихологія і проблеми формування іміджу у спорті. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 13. С. 238–248.
526. Полочек В. А. «Акме», професіоналізм и соціальна адаптація человека : периодизация развития и типологии социальной активности человека. URL: // <http://akme31.narod.ru/25.html> (дата звернення: 15.10.2019).
527. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. URL: <http://npnu.edu.ua/ua/> (дата звернення: 11.02.2018).
528. Поляков А. О Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 183 с.
529. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 15–24.
530. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
531. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ, 2006. 192 с.
532. Поніманська Т. І. Гуманізація освіти – ознака її якості. *Дошкільне виховання*. 2016. № 9. С. 2–5.
533. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2016. 456 с.
534. Поніманська Т.І ., Козлюк О. А., Марчук Г. В. Виховання людяності (До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») : методичний посібник. Київ, 2008. 138 с.

535. Пономаренко Т. О. Теорія і методика формування управлінської культури керівників дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2013. 671 с.

536. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. *Дошкольное образование в России* / под ред. Р. Б. Стеркиной. Москва, 1996. С. 57–90.

537. Почепцов Г. Г. Имидж от фараонов до президентов. Киев, 1997. 328 с.

538. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Москва, 1986. 431 с.

539. Про вищу освіту : Закон України 2002 р., № 2984-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення: 21.09.2019).

540. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.09.2019).

541. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341: Постанова КМУ від 25 червня 2020 р. № 519. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.07.2020).

542. Про дошкільну освіту : Закон України від 2001. № 49, ст.259. (2628-III). Дата оновлення: 16.07.2019. URL: <https://zakon.help/law/2628-III/edition28.09.2017/page1> (дата звернення: 21.09.2019).

543. Про затвердження Інструкції про встановлення груп інвалідності МОЗ України; Наказ, Інструкція від 07.04.2004 № 183. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/28222/sp?sp=:wide-> (дата звернення: 20.09.2019).

544. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних

закладів. (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13> (дата звернення: 20.04.2019).

545. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 29.10.2018).

546. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення: 20.09.2019).

547. Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напрямку 0504 «Туризм» : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2004 р. № 476. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/28222/sp?sp=:wide-> (дата звернення: 20.09.2019).

548. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 572 від 29.04.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 10.05.2020).

549. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 29.10.2018).

550. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.13 року. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/> (дата звернення: 29.10.2018).

551. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 21.09.2019).

552. Про освіту Закон України, 1991 р., № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 29.10.2018).
553. Про стандартизацію : Закон України від 11.02. 2014 р. № 1315. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1315-18> (дата звернення: 13.09.2018).
554. Проектний менеджмент у публічному управлінні : підручник / Дробот І. О., Нєма О. С., Федорчак О. В. та ін.; за наук. ред. Ю. П. Шарова. Київ : НАДУ , 2017. 344 с.
555. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія : посібник. Харків : Основа, 1995. 374 с.
556. Прокопчук О Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 20 с.
557. Прошкін В. В. Зміст інтеграції університетської науки та освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2014. № 2 (8). С. 108–114.
558. Прошкін В. В. Інтеграція університетської науки й освіти: історичний аспект. «Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2010. Вип. 2. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1/ (дата звернення: 10.03.2018).
559. Прошкін В. В. Стимулювання студентських наукових пошуків як засіб інтеграції науки й освіти. *Професійна освіта. Наукові записки. Серія: Педагогіка.* 2010. № 1. С. 39 – 44.
560. Психологический словарь / под. ред. В. И. Войтко. Киев, 1982. 215 с.
561. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. Москва, 1983. 448 с.

562. Пузіков Д. О. Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 75–82.

563. Рамки кваліфікацій : призначення, розроблення та впровадження. Тренінг-курс. Проект / автори-укладачі В. М. Захарченко, Д. Г. Парменова. Одеса, 2016. 89 с. URL: http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-2016.pdf (дата звернення: 26.03.2019).

564. Рашкевич Ю. М. Кваліфікація : як ми її розуміємо? URL: <http://vnz.org.ua/statti/1782-kvalifikatsija-jak-my-yiyi-rozumiamo> (дата звернення: 21.09.2019).

565. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988 (дата звернення: 19.09.2019).

566. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2007. 443 с.

567. Рівненський державний гуманітарний університет. URL: <http://www.rshu.edu.ua/> (дата звернення: 11.01.2018).

568. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1. С. 35–42.

569. Родіонова І. В. Шляхи підвищення якості дошкільної та загальної середньої освіти. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Економічні науки*. 2015. № 4. Т. 2. С. 191–194. URL: elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/.../4541/1/родионова.pdf (дата звернення: 06.10.2017).

570. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В.; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014. 120 с.

571. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. Педагогіка успіху. Харків, 2011. 376 с.

572. Ронзина М. Д. Корпоративная культура как предмет системного философского исследования. Библиотека научной и студенческой информации. URL: <http://www.roman.by/r-92549.html> (дата звернення: 24.05.2019).

573. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Москва, 1997. 463 с.

574. Рузанова О. В. Современные тенденции повышения качества высшего образования в США : дисс. ... канд. канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2001. 146 с.

575. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця : навч. посібн. Харків, 2014. 180 с.

576. Савельева О. О. Имидж и имиджмейкеры. *Обществознание и школа*. 1998. № 6. С.18–24.

577. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 2–6.

578. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. <file:///C:/Users/%D0%9F%D0%9A/Downloads/187545-416743-1-SM.pdf> (дата звернення: 15.04.2019).

579. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 1. С. 186–192.

580. Садовский В. Н. Основания общей теории систем : логико-методологический аспект. Москва, 1974. 312 с.

581. Самойленко О. Кваліфікаційно-компетентнісний підхід до підготовки фахівців у закладах вищої освіти : європейський досвід. *Молодь і ринок*. 2019. №10 (177). С. 74–78.
582. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2015. 465 с.
583. Сборник психологических тестов. Часть III: пособие / Сост. Е. Е. Миронова. Минск, 2006. 120 с.
584. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 22 с.
585. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–144.
586. Селевко Г. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. Москва, 2005. 288 с.
587. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.
588. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. Москва, 2000. 240 с.
589. Сердюк Л. З. Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2014. Вип.679. С.148–156.
590. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технология. Волгоград, 1994. 178 с.
591. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения. Челябинск, 1980. 126 с.
592. Сидоренко В. К., Дмитренко П. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. для вищ. пед. заклад. освіти. Київ, 2000. 259 с.
593. Сидорчук Н. Г. Організація науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації*

навчально-виховного процесу в школі та вузі. Рівне, 2002. Вип. 32. С. 117–120.

594. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ, 2006. 345 с.

595. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне, 2012. 352 с.

596. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / Булах І. Є. та ін. Дніпропетровськ, 2003. 212 с.

597. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва, 1984. С. 57–58.

598. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Москва, 1971. С. 11–12.

599. Слостенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионального педагогического образования. Москва, 2000. 448 с.

600. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. Москва, 2002. 512 с.

601. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие. Москва, 2001. 480 с.

602. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва, 2003. 192 с.

603. Слободянюк О. М. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.

604. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничук. Київ, 1974. 776 с.

605. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ, 2000. 680 с.

606. Словник основних психологічних термінів. URL: <http://helpiks.org/4-107073.html> (дата звернення: 10.09.2019).
607. Словник української мови : в 11 / за ред. І. К. Білодіда. Київ, 1970–1980. Т. 9. 913 с.
608. Смолкин А. М. Методы активного обучения : учеб-метод. пособие. Москва, 1991. 176 с.
609. Смолянок Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2018. 21 с.
610. Советский энциклопедический словарь. Изд. 4-е / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва, 1986. 1600 с.
611. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. Ленинград, 2001. 928 с.
612. Сомбаманія Г. М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2010. 22 с.
613. Сорокина Т. С. Истоки университетского образования. *Изв. Междунар. акад. наук высш. шк.* 2005. № 1. С. 13–22.
614. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709238/1/pdf> (дата звернення: 05.10.2019).
615. Соціологічна енциклопедія / укладач В. Г. Городяненко. Київ, 2008. 456 с.
616. Спичева Д. И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях. URL: <http://pr.tsu.ru/articles/139/> (дата звернення: 20.10.2017).
617. Степашко В. О. Модель науково-дослідницької роботи вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету ім. П. Тичини. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2006. Вип. 17. С. 17–29.
618. Столяренко Т. Л. Студентоцентризм як засіб реалізації компетентнісного підходу в навчанні. URL: <http://college.nuph.edu.ua/wp>

content/uploads/2018/01/Stoliarenko_pedagog-chyt-2018.pdf (дата звернення: 15.02.2019).

619. Стрельніков В. Ю. Дискурсивний аналіз проблематики проєктування інтерактивних технологій. *Актуальні проблеми сучасного економіко-гуманітарного дискурсу в Україні* : Матеріали I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Кривий Ріг, 28 квіт., 2017). Кривий Ріг, 2017. С. 18–21.

620. Стрельніков В. Ю. Критерії якості підготовки фахівців у закладах освіти. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти* : зб. матеріалів II регіонал. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 20 лист. 2018). Тернопіль, 2019. С. 73–79.

621. Стрельніков В. Ю. Менеджмент якості підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 14–15 трав. 2015). Полтава, 2015. С. 194–197.

622. Стрельніков В. Ю., Лебедик Л. В. Інноваційні технології підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Актуальні проблеми та перспективи розвитку харчових виробництв, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 20–21 лист. 2014). Полтава, 2015. С. 310–312.

623. Сулима О. В. Підготовка вихователів дошкільних закладів у Федеративній Республіці Німеччина : історії, реалії, перспективи : метод. посібник. Київ, 2010. 72 с.

624. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної республіки Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.

625. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.

626. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1988. 272 с.

627. Сухомлинський В. А. О воспитании. Изд. 2-е. Москва, 1975. 272 с.
628. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ, 1977. Т. 5. Статті. 639 с.
629. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності. Київ, 1966. 232 с.
630. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / Укл. М. М. Горонескуль. Харків, 2009. 90 с. URL: (дата звернення: 04.10.2017).
631. Теоретико-методичні основи підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта»: навчально-методичний посібник /авт.-упор.: Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцька та ін. Хмельницький, 2019. 312 с.
632. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ-Чернівці, 2010. 460 с.
633. Теплов Б. М. Избранные труды. Т.1. Москва, 1985. 328 с.
634. Теплов Б. М. Способности и одаренность. URL: https://psyjournals.ru/files/93131/vestnik_psyobr_2012_n4_Teplov.pdf (дата звернення: 14.02.2019).
635. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (Спроба філософського аналізу) : монографія. Київ, 2010. 197 с.
636. Тимошенко З. І. Актуальні проблеми формування іміджу навчального закладу в Україні. *Проблеми іміджології* : зб. наукових доп. учасн. IV Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 16 трав., 2003). Київ, 2003. С. 22–30.
637. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія. Харків, 2004. 423 с.

638. Тлумачний словник української мови. Вид. 2-ге, випр. і доп. / За ред. В. С. Калашника. Харків, 2005. 414 с.
639. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі Science Rise. *Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 36–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2018_5_10 (дата звернення: 15.05.2018).
640. Топузов О. Педагогічна прогностика : теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_7_18 (дата звернення: 15.01.2020).
641. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://udpu.edu.ua/> (дата звернення: 13.01.2018).
642. Усик О. Концептуальні вимоги до культури сучасного керівника дошкільного навчального закладу. *Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія і практика. навч. посіб.* / за заг. ред. проф. С. О. Нікітчиної. Київ, 2014. 368 с.
643. Фальковський А. Роль аксіологічного підходу сучасної методології права. *Держава і право : de lege praeterita, instante, future* : матеріали Міжн. наук.-практ. конф., 27–28 лист. 2009 р. Миколаїв, 2009. С. 59–60.
644. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. Санкт-Петербург, 1994. 250 с.
645. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 169 с.
646. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва, 1970. 301 с.
647. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ, 2009. 329 с.

648. Філософські основи нової парадигми освіти. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / І. М. Предборська та ін.; за заг. ред. І. Предборської. Суми, 2006. 226 с.
649. Философский энциклопедический словарь / гл. ред Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.
650. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. Київ, 1973. 600 с.
651. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2006. 352 с.
652. Фіцула М. М. Педагогіка. URL: http://pidruchniki.ws/1613030534943/pedagogika/pedagogika_-_fitsula_mm (дата звернення: 15.02.2020).
653. Фунтікова О. О., Щербакова К. Й. Викладання методик дошкільної освіти: навчальний посібник. Мелітополь, 2016. 192 с.
654. Фунтікова О. О. Практика як складова практичної підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 510–517.
655. Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання. Тернопіль, 2009. 40 с.
656. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : монография. Москва, 1985. 424 с.
657. Харківська А. А. Управління асистентською практикою – найважливіший етап практичної підготовки магістрів. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_17/4.pdf (дата звернення: 11.05.2018).
658. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль, 2009. 360 с.
659. Холод А. М. Основы имиджелогии. Киев, 2001, 172 с.

660. Холод О. М. Комунікаційні технології : підручник. Київ, 2011. 340 с.
661. Холод О. Соціальні комунікації як соціальна компетенція в концепції дослідників Вашингтонського університету (США). *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 20(2). С. 99–113. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_20\(2\)__11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_20(2)__11) (дата звернення: 23.04.2018).
662. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2012. 20 с.
663. Хомуленко Т., Падафет Ю., Скориніна О. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу : монографія. Харків, 2005. 272 с.
664. Хоружий Г. Студентоцентризм як принцип академічної культури *Вища школа*. 2012. № 4. С. 7–24.
665. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2287/print> (дата звернення: 23.04.2019).
666. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 22.11.2017).
667. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
668. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544 с.
669. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя. Москва, 2005. 383 с.
670. Хуторской А. В. О соотношении личностно-ориентированного и человеко-сообразного типов образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. 16 октября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/1016.htm> (дата звернення: 16.10.2018).

671. Цапко А. М. Підготовка магістрів в університетах України ХІХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2017. 20 с.
672. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ, 2004. 240 с.
673. Цехмістрова Г. С. Науково-дослідницька діяльність в умовах кредитно-трансфертної системи навчання та професійного формування студентів. *Проблеми освіти* : наук. зб. 2009. № 61. С. 139–145.
674. Цикин В. А. Філософський аналіз проблем синергетики : монографія. Суми, 1997. 146 с.
675. Червінська Л. П. Зарубіжний досвід використання педагогічних технологій на засадах студентоцентризму. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. Участю (Київ, 2–3 бер., 2016). Київ, 2016. С. 289–290.
676. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Chernyk.pdf> (дата звернення: 23.04.2018).
677. Чечель К. О. Психолого-педагогічні чинники мотивації студентів-психологів до науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/40.pdf(дата звернення: 23.04.2018).
678. Чечотіна С. Ю. Актуальність упровадження міждисциплінарної інтеграції при вивченні фармакології. *Український стоматологічний альманах*. 2013. № 4. С. 86–89. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Usa_2013_4_25 (дата звернення: 10.03.2018).
679. Чорновол-Ткаченко О. О. Науково-дослідницька діяльність студентів у ВНЗ України: зміст та завдання. <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4930/2/O.O.%20Chornovol-Tketchanko.pdf> (дата звернення: 12.12.2018).

680. Чхартишвили А. Г. Теоретико-игровые модели информационного управления. Москва, 2004. 227 с.
681. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків, 2007. 640 с.
682. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 239 с.
683. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Підручник: К.: Знання-Прес. 2003. 295 с.
684. Шелар С. М. Управлінська компетентність як чинник управлінської майстерності керівника дошкільного закладу. URL: http://tme.uio.edu.ua/docs/Dod/2_2010/shelar.pdf (дата звернення: 05.10.2017).
685. Шепель В. М. Профессия имиджмейкер. Ростов на Дону, 2008. 523 с.
686. Шефер Г. «Зигзаг» как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? *Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов*. Сборник статей / отв. ред. В.И. Аршинов и др. Москва, 2000. С. 272–284.
687. Шквир О. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 572 с.
688. Шморгун Л.Г. Менеджмент організації : навч. посібник. Київ, 2010. 452 с.
689. Шоробура І., Машкіна Л. Професійна підготовка слухачів магістратури в процесі педагогічної практики. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 19. С. 217–222.
690. Шпалінський В. В., Помазан К. А. Психологія управління : навч. посібник для керівників навчальних закладів, практик. психологів, вчителів та вихователів. Харків, 2002. 128 с.
691. Штофф В. А. Моделирование и познание. Минск, 1974. 212 с.

692. Щербина В. В. Социальные теории организации : словарь. Москва, 2000. 264 с.
693. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва, 2002. 224 с.
694. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды : учеб. пособ. Москва, 1989. 560 с.
695. Энциклопедический словарь : в шести томах / под общ. ред. А. В. Петровского. Москва, 2006. Том 2. 176 с.
696. Энциклопедический словарь. Том XVIII. Издатели: Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. Санкт-Петербург, 1896. 732 с.
697. Энциклопедия профессионального образования : в 3-т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1999. Т. 2. 440 с.
698. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ, 2003. 560 с.
699. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.
700. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. 1995. С. 15–16.
701. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва, 2000. 175 с.
702. Якушева С. Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*: материалы междунар. заочной науч.-практич. конф. (Новосибирск, 23 нояб., 2011). Новосибирск, 2011. С. 71–82.
703. Яндарова С. В. Имидж личности: содержание, функции и мотивации построения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2005. 187 с.
704. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
705. Ярошовець В. Гуманістичний зміст методології пізнання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 4 С. 9–26.

706. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Минск, 2001. 365 с.

707. Яцинік А. В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 22 с.

708. Ящук С. М. Інноваційні освітні технології в професійній підготовці магістра технологічної освіти. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3813/3/Innovatsiyini%20osvitni%20tekhnolohiyi.pdf> (дата звернення: 18.12.2018).

709. Ящук С. М. Практична підготовка магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3820/3/Praktyka%20Concept%20Rosiya.pdf> (дата звернення: 17.11.2018).

710. Altbach P. Knowledge and Education as International Commodities. *International Higher Education*. 2015. (28). С. 2–5. URL: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6657/5878> (дата звернення: 20.12.2017).

711. Altbach P. *The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers. 2013. 214 p.

712. Bloom B. *Learning for Mastery*, Washington DC, ERIC Document Reproduction Service. 1968. 12 p.

713. Bourner T., France L., Atkinson A. Preparing and developing university teachers: an empirical study. *Higher Education Review*. 2003. 35, 3. P. 23–41.

714. Bray M. Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*. 2017. № 61 (3). P. 469–491.

715. Bray M., Adamson B., Mason M. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, 2nd ed. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer, 2014. 453 p.

716. Bray M., Kwo O. Organisational and cross-cultural issues: Learning from research approaches. *Researching Private Supplementary Tutoring*. 2016, P. 261–288. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-30042-9_13 (дата звернення: 11.11.2018).

717. Challenges and Opportunities for Collegial Governance at Canadian Universities: Reflections on a Survey of Academic Senates / Pennock Lea, Jones Glen A., Leclerc Jeff M., Li Sharon X. *Canadian Journal of Higher Education*. 2016. Volume 46, No. 3. P. 73–89.

718. Credit and Higher Education Qualification – Credit guidelines for higher Education Qualification in England, Wales and Northern Ireland. November 2001.

719. Cropley A.J., Knapper C.K. Higher education and the promotion of lifelong learning. *Studies in Higher Education*. 1983. № 8:1 P. 15–21. URL: https://www.researchgate.net/publication/232998697_Higher_Education_and_the_Promotion_of_Lifelong_Learning (дата звернення: 22.01.2018).

720. Cucos. *Constantin Pedagogie Editia a IIIrevazutasiadaugata*. Iasi : Polirom, 2014. 536 p.

721. Edukacja i nauka w Narodowym Planie Rozwoju. URL: www.men.waw.pl/szkwyz/strategia/strategia_rozwoju.php (дата звернення: 22.10.2018).

722. Fombrun C. *Reputation : Realizing Value from the Corporate Image*. Harvard Bussiness School Press, Boston, MA. 1996. 450 p.

723. Fulton O., Gordan A., Williams G. *Higher Education and Manpower Planning: A Comparative Study of Planned and Market Economies*. Geneva: International Labour Office. 1982. 127 p.

724. Ghid pentru învățământul preșcolar: o abordare din perspective noului curriculum / Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu ; Înainte de Constantin Cucoș. Iasi: Polirom, 2009. 259 p.

725. Gibbs G. Researching the training of university teachers: conceptual frameworks and research tools. In H. Eggins and R. Macdonald. *The Scholarship*

of Academic Development. Buckingham: SRHE and Open University Press. 2003. P. 129–140.

726. Gibbs G., Coffey M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*. 2004. № 5, 1. P. 87–100.

727. Gibbs G., Coffey M. Training to Teach in Higher Education: A Research Agenda. *Teacher Development*. 2000. Vol. 4, No 1. P. 31–44.

728. Green C., Eady M., Andersen P. Preparing quality teachers: Bridging the gap between tertiary experiences and classroom realities. *Teaching and Learning Inquiry: the ISSOTL Journal*. 2018. № 6 (1). P. 104–125. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4516&context=sspapers> (дата звернення: 22.09. 2018).

729. Husen T. Education and the global concern. Oxford, UK: Pergamon. 1990. 218 p.

730. Husen T. Recurrent education and lifelong learning: Reflections of an old educational researcher. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong. 2001. 26 p.

731. Jefkins F. Relations. L. 1992. 240 p.

732. Knapper C. K. Is academic development a profession. *International Journal for Academic Development*. 1998. № 3. P. 93–96.

733. Knapper C. K. Rewards for teaching. In P. Cranton (Ed.), *Teaching improvement from an international perspective*. San Francisco: Jossey-Bass. 1997. P. 41–52.

734. Knapper C. The impact of training in teacher effectiveness. In E. Simon, G. Pleschova (Eds.). *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends*. Routledge: London. 2013. P. 53–68.

735. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy. New York, 1970. 543 p.

736. Lalle P., Bonnafous S. La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale*

d'éducation de Sèvres. 2019. 80. P. 49–60. URL: <https://journals.openedition.org/ries/8142> (дата звернення: 12.12.2019).

737. Lammers W. J., Murphy J. J. A profile of teaching techniques used in the university classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2002. № 3. P. 54–67.

738. Mitter W. Comparative Education in Europe. In Cowen R. and Kazamias A.M. (eds.), *International Handbook of Education, Part One*. Dordrecht: Springer, 2009. P. 87–99.

739. Mitter W. Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state. *Compare*. 2004. Vol. 34. P. 35.

740. Mitter W. The impact of educational research on educational policy in Europe: Considerations on a complex and ambivalent relation. *Revista de pedagogie. Romanian Journal of Pedagogy*. 2008. vol. 56, no.7–12. P. 7–20.

741. Potolea D., Ciolan L. Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2003. 123 p.

742. Program studii Managementul instituțiilor de învățământ. Universitatea Ștefan cel Mare Suceva. URL: http://fsed.usv.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=81 (дата звернення: 10.11.2019).

743. Sampson E. *The Image factor: A Guide to Effective Self-presentation for Career Enhancement*. L. : M & E Handbooks : Business & Management, 1994. 338 p.

744. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. K.: CS Ltd., 2015. 32 p. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 12.04.2019).

745. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. K.: CS Ltd., 2015. 32 p. URL:

https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf. (дата звернення: 21.10.2018).

746. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst, E. J., Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company. 1956. P. 201–207.

747. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL: <http://www.bologna2009benelux.org>. (дата звернення: 15.01.2020).

748. The Pre-Elementary Education Program. Master of education in pre-elementary education. Alabama university. URL: <https://www.aamu.edu/academics/graduate-studies/master-education-pre-elementary-education.html> (дата звернення: 13.10.2019).

749. The Program Early Childhood Education Master's Degree. Jacksonville state university. URL: <http://www.jsu.edu/education/ci/grad/early-childhood-education-masters.html> (дата звернення: 13.10.2019).

750. The Program Early Childhood Education, Master of Education. Northern Arizona university. URL: <https://nau.edu/teaching-and-learning/med-early-childhood-education/> (дата звернення: 13.10.2019).

751. The Program Master of Education (MEd) Early Childhood Education (Leads to initial teacher licensure). Grand Canyon university. URL: <https://www.gcu.edu/degree-programs/master-education-early-childhood-education> (дата звернення: 13.10.2019).

752. The Program Master of Education (MEd) Early Childhood Education (Does not lead to initial teacher licensure). Grand Canyon university URL: <https://www.gcu.edu/degree-programs/master-education-early-childhood-education-non-licensure> (дата звернення: 13.10.2019).

753. The Program Master of Education in Early Childhood Special Education. University Alaska Anchorage. URL:

<https://catalog.uaa.alaska.edu/graduateprograms/coe/earlychildhoodspecialeducation/med-earlychildhoodspecialeducation/> (дата звернення: 13.10.2019).

754. Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool / Rué Joan, Amador Miquel, Gené Jordi, Rambla Francesc Xavier, Pividori Cristina, Pividori Isabel, Torres-Hostench Olga, Bosco Alejandra, Armengol Jesús, Font Antoni *Quality in Higher Education*. 2010. 16:3. P. 285–295.

755. Tuning Educational Structures in Europe/ EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp (дата звернення: 23.04.2018).

756. Walker G. The language of international education. In M. Hayden, J. Thompson and G. Walker (eds) *International Education in Practice: Dimensions for National and international Schools*. London: Kogan Page. 2002. P. 208–216.

757. Webster's New Complete Thesaurus. USA : Smithmark Reference, 1995. 690 p.

758. Willms J. D. Standards of care: Investments to improve children's educational outcomes in Latin America. In M. E. Young, ed., *From Early Child Development to Human Development*. Washington, D.C.: World Bank, 2002. P. 81–122.

759. Zahorodnia L. P. Empirical study on the formation of the motivational-personal component of masters' readiness to ensure the quality of educational process in the preschool educational. *Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1 (96). С. 51–57.

ДОДАТКИ

Додаток А

Витяг із навчальної програми дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» для студентів освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 012 Дошкільна освіта

Рекомендовано до друку вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (6 грудня 2017 року, протокол № 5).

Рецензенти:

Гнізділова О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Пономаренко Т. О. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

Макимова І. І. – завідувач дошкільного навчального закладу «Чебурашка» м. Глухова.

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Проблема якості освіти – одна з центральних у сучасній освітній політиці й науці, адже пов'язана з вирішенням комплексу завдань, спрямованих на розвиток особистості, її підготовку до життя у швидкозмінливому і суперечливому світі, особистості з високими моральними устремліннями та мотивами до творчої діяльності.

У новому Законі України «Про освіту» зазначено: метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок.

Розвиток дошкільної освіти залишається одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти. Основними завданнями цієї

ланки державою визначено створення належних умов для отримання дітьми якісної дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи та реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтегративності педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти. Це сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної та психологічної готовності до нової соціальної ролі. Забезпечити якісну дошкільну освіту можуть педагоги, яких цілеспрямовано готували до цього ще на етапі фахової підготовки.

Навчальна дисципліна «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» є вибірковою, вона виконує інтегративну функцію і спрямована на формування в магістрантів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Програма навчальної дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» складена відповідно до освітньої програми підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітнього ступеня «Магістр».

Предметом вивчення є ознайомлення магістрантів із сучасними технологіями забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Міждисциплінарні зв'язки. Навчальна дисципліна «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» посідає важливе місце в структурно-логічній схемі підготовки фахівця освітнього ступеня «Магістр», оскільки інтегрує знання з дисциплін «Управління діяльністю закладу дошкільної освіти», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», «Імідж закладу дошкільної освіти», «Педагогіка: менеджмент освіти», а також методик та технологій розвитку дитини дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Мета дисципліни: формування готовності майбутніх магістрів дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Завдання дисципліни:

– забезпечення магістрантів дошкільної освіти системними знаннями, необхідними для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– оволодіння магістрантами вміннями забезпечувати якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– розвиток особистісних рис магістрантів, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– формування мотивації до цілеспрямованого забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, постійного професійного і особистісного самовдосконалення в галузі дошкільної освіти.

Позанавчальна робота магістрантів передбачає:

– участь у роботі проблемних груп, лабораторій тощо;

– участь у виконанні держбюджетних наукових тем;

– участь у проєктах різних рівнів (університетський, всеукраїнський, міжнародний);

– підготовка магістерських робіт;

– написання статей та тез доповідей;

– виступи на науково-практичних семінарах для майбутніх фахівців дошкільної освіти і практиків;

– виступи на студентських наукових конференціях різних рівнів (університетський, всеукраїнський, міжнародний).

Після вивчення навчальної дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» магістранти повинні **знати**:

1. Мету і завдання навчальної дисципліни.

2. Визначення основних понять: «освіта», «дошкільна освіта», «освітній процес», «якість», «якість освіти», «якість освітнього процесу»,

«якість дошкільної освіти», «освітня послуга в закладі дошкільної освіти», «якість діяльності закладу дошкільної освіти», «якість результату діяльності закладу дошкільної освіти», «менеджмент якості в дошкільному навчальному закладі», «освітнє середовище», «освітній стандарт», «критерії оцінювання якості освіти в дошкільному закладі», «умови забезпечення якості освіти в дошкільному закладі», «засоби забезпечення якості освіти в дошкільному закладі», «готовність до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі», «програма забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі»

3. Нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти.

4. Компоненти внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

5. Компоненти зовнішньої системи забезпечення якості освіти.

6. Характеристику основних критеріїв забезпечення якості освіти в дошкільному закладі.

7. Характеристику основних засобів забезпечення якості освіти в дошкільному закладі.

8. Основні умови (чинники) забезпечення якості освіти в дошкільному закладі.

9. Сутність управління забезпеченням якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

У процесі вивчення навчальної дисципліни магістранти мають оволодіти **вміннями:**

1. Аналізувати якість освітнього процесу в конкретному дошкільному закладі відповідно до доцільно обраних критеріїв та з огляду на сучасні вимоги суспільства і запити цільової аудиторії.

2. Розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

3. Доцільно обирати оптимальні засоби забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

4. Здійснювати педагогічний аналіз освітнього процесу в дошкільному закладі і за його результатами вибудовувати рейтинг установи.

5. Проводити процедури атестації педагогічних працівників та моніторинг професійної компетентності вихователів, методистів, директорів закладів дошкільної освіти. Правильно оформляти супровідні документи.

6. Здійснювати аналіз оснащення і дизайну інтер'єру закладу дошкільної освіти.

7. Проводити моніторинг розвитку, навченості й вихованості дітей дошкільного віку.

8. Проводити наукове дослідження з проблеми забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі і репрезентувати його результати.

9. Розробляти програму самовдосконалення щодо забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

Програма навчальної дисципліни включає тематичний розподіл годин, перелік тем лекцій та їх анотації, методичні рекомендації до практичних занять, завдання до самостійної роботи студентів, список рекомендованої навчальної, наукової та довідкової літератури; передбачає структурування аудиторної, самостійної роботи відповідно до змістових модулів, а також форми контролю та умови оцінювання навчальної діяльності студентів.

Навчальний матеріал дисципліни розподілено за шістьма логічно пов'язаними темами.

Опрацювання навчальної дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» в системі підготовки організатора дошкільної освіти передбачає різні форми і види навчальної роботи студентів: аудиторну роботу (лекції, практичні заняття) і самостійну роботу.

Програма охоплює такі складники: розподіл навчального часу за видами занять і формами навчання, зміст програми, теми практичних занять, форми самостійної роботи, перелік рекомендованої літератури, форми підсумкового контролю, засоби діагностики успішності навчання.

Пропонована програма розрахована на 90 академічних годин: 12 годин лекцій, 12 годин практичних, 66 годин самостійної роботи – для магістрантів денної форми навчання; 4 години лекцій, 4 години практичних, 82 години самостійної роботи – для магістрантів заочної форми навчання. Вивчення курсу завершується заліком.

РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ ЗА ВИДАМИ ЗАНЯТЬ І ФОРМАМИ НАВЧАННЯ

Форма навчання	Семестр	Усього кредитів/годин	Кількість годин, відведених на:			Семестрова атестація
			Лекції	Практичні	СРМ	
Денна	2	3/90	12	12	66	Залік
Заочна	2	3/90	4	4	82	Залік

Закладам вищої освіти надається право уточнювати зміст, форми, методи проведення занять, послідовність вивчення окремих тем, без скорочення загального та аудиторного часу, передбаченого цією програмою.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ОБСЯГ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Тема 1. Якість освіти в дошкільному закладі як актуальна проблема педагогічної науки і практики

Вступ. Актуальність проблеми якості дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку системи освіти України. Дослідження проблеми якості освіти, підготовки фахівців для дошкільної галузі в Україні та за кордоном.

Предмет, мета і завдання дисципліни «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Міжпредметні зв'язки дисципліни. Структура навчальної дисципліни. Основні поняття дисципліни: «освіта», «дошкільна освіта», «якість», «якість освіти», «якість дошкільної освіти», «якість освітньої діяльності», «освітній процес».

Нормативна основа забезпечення якості дошкільної освіти.

Складники забезпечення якості освіти в дошкільному закладі згідно із Законом України «Про освіту». Внутрішня система забезпечення якості освіти: програма забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти, критерії, правила та процедури оцінювання життєвої компетентності дошкільників; критерії, правила та процедури оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти; критерії, правила та процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу дошкільної освіти; наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; створення в закладі інклюзивного освітнього середовища.

Необхідність розроблення програми забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти, її орієнтовні структура та зміст.

Зовнішня система забезпечення якості освіти в дошкільному закладі: наявність стандарту і освітніх програм; наявність у дошкільних установах документів на провадження освітньої діяльності; атестація, сертифікація педагогічних працівників; зовнішній моніторинг якості освіти; аудит (освітній, педагогічний, інституційний); освітній аудит як форма соціального аудиту; державно-громадське управління у сфері дошкільної освіти, громадський нагляд.

Різноманітність критеріїв оцінювання якості дошкільної освіти (Н. Гавриш, К. Крутій, О. Кононко, І. Кіндрат, І. Родіонова, Л. Туговій). Умови, чинники і засоби забезпечення якості дошкільної освіти.

Забезпечення якості підготовки магістрів для педагогічної галузі в зарубіжних країнах.

Тема 2. Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Компоненти професійної компетентності вихователя: комунікативна, інформаційна, правова, екологічна, математична, фізкультурно-оздоровча, художньо-естетична, ІКТ-компетентність. Коротка характеристика складників професійної компетентності вихователя.

Оцінювання професійної діяльності педагогів. Критерії та шкала оцінювання професійної компетентності вихователів. Правила та процедури оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. Порядок вивчення діяльності педагогів. Модель психологічного вивчення професійних якостей і діяльності педагога. Орієнтовна циклограма вивчення діяльності педагогів на рік. Порівняння змісту діагностики, моніторингу, аналізу та контролю. Порядок тематичного вивчення. Проведення оперативного контролю. Вивчення особистісних якостей педагога та особливостей його професійної діяльності.

Засоби оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. Анкетування, тестування, відвідування відкритих заходів, взаємовивчення. Аналіз тестування, анкетування, відвідування відкритих заходів. Самоаналіз рівня професійної компетентності вихователя. Чинники, що стимулюють навчання, розвиток і саморозвиток педагога, і ті, що перешкоджають цьому розвитку.

Оформлення результатів діагностики професійної компетентності вихователів. Оформлення карток взаємовивчення документації вихователя, оснащення групових приміщень, довідки про вивчення діяльності педагога.

Засоби підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти (самоосвіта, самовдосконалення, самоменеджмент). Сучасні форми підвищення професійної компетентності вихователів (коучинг, нетворкінг, тайм-менеджмент, кайрос-менеджмент, ігри-симуляції, педагогічний плейбек-театр, педагогічний міст, конкурси педагогічної майстерності).

Тема 3. Середовище закладу дошкільної освіти як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу

Необхідність створення сприятливого і комфортного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти. Визначення понять: «освітнє середовище», «педагогічне середовище», «соціокультурне середовище розвитку дитини», «предметно-просторове середовище розвитку дитини». Основні складники освітнього середовища закладу дошкільної освіти: соціокультурне і предметно-просторове.

Характеристика соціокультурного середовища. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. Створення позитивної психологічної атмосфери в групах вихованців. Характер міжособистісних взаємин вихователя і дітей. Створення єдиного освітнього простору для педагогів, батьків та їхніх дітей. Налагодження добрих стосунків із батьками вихованців.

Характеристика предметно-просторового середовища розвитку дитини. Сутність понять: «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», «ігрове середовище», «сенсорне середовище», «інформаційно-комунікаційне середовище», «еколого-розвивальне середовище».

Розвивальне середовище як джерело суб'єктивного досвіду дитини. Принципи облаштування розвивального середовища в групах. Урахування типового переліку обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок у закладах дошкільної освіти в процесі облаштування розвивального середовища в них. Дизайн приміщень і будівлі закладу дошкільної освіти.

Створення еколого-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти.

Створення в дошкільному закладі умов для використання в освітньому процесі ІКТ. Локальні документи навчального закладу щодо застосування ІКТ. Медіаактивність дошкільної установи в інтернет-просторі.

Створення в закладі дошкільної освіти освітнього простору на основі

індексу інклюзії. Нормативні документи, які регулюють запровадження інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти. Закон України «Про освіту», зміни до Закону України «Про дошкільну освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 № 545. Організація роботи інклюзивних груп.

Тема 4. Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Поняття «життєва компетентність дитини дошкільного віку». Характеристика складників життєвої компетентності дитини за освітніми лініями БКДО: природничо-екологічна компетентність, математична, мовна і мовленнєва, соціальна, здоров'язбережувальна, особистісно-оцінна, художньо-продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна.

Внутрішній моніторинг розвитку дітей дошкільного віку. Необхідність його проведення. Створення служби моніторингу та психолого-педагогічного консилиуму в закладі дошкільної освіти. Процедура проведення внутрішнього моніторингу. Мета, ознаки, принципи моніторингу. Складники моніторингової системи оцінювання компетентностей дошкільників. Різноманітність критеріїв оцінювання розвитку, навченості й вихованості дітей дошкільного віку. Правила та процедури оцінювання життєвої компетентності дошкільників. Оформлення карти індивідуального освітнього маршруту вікової групи як результат моніторингових досліджень.

Моніторинг сформованості компетентностей дітей раннього віку. Особливості проведення. Методи моніторингу компетентностей дітей раннього віку. Критерії оцінювання основних компетентностей дітей раннього віку. Оформлення результатів моніторингу сформованості компетентностей дітей раннього віку.

Кваліметрична модель оцінки розвитку дитини старшого дошкільного віку Г. Єльнікової. Мета застосування кваліметричної моделі. Сутність

кваліметричної моделі оцінювання розвитку дитини. Особливості проведення індивідуальної діагностики дитини старшого дошкільного віку. Оформлення результатів моніторингу за кваліметричною моделлю.

Тема 5. Характеристика складників зовнішньої системи забезпечення якості освіти в дошкільному закладі

Стандартизація освіти як важлива умова розвитку освітніх систем. Характеристика стандарту дошкільної освіти – БКДО. Перелік програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання у поточному навчальному році. Характеристика чинних комплексних та парціальних програм навчання і виховання в закладі дошкільної освіти.

Документи дошкільних установ на провадження освітньої діяльності.

Зовнішній моніторинг якості освіти в закладі дошкільної освіти, його мета, завдання. Процедура проведення якісного моніторингу в закладі дошкільної освіти. Проблеми моніторингу.

Сертифікація педагогічних працівників у світлі імплементації Закону України «Про освіту». Доцільність сертифікації, проблеми і процедури.

Аудит (освітній, педагогічний, інституційний). Освітній аудит як форма соціального аудиту. Сутність педагогічного аудиту. Порівняльна характеристика атестації та інституційного аудиту. Процедура проведення інституційного аудиту. Атестація педагогічних працівників у світлі нового Закону України «Про освіту».

Державно-громадське управління у сфері дошкільної освіти. Громадський нагляд.

Система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти. Повноваження органів із забезпечення якості освіти. Органи із забезпечення якості освіти (центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти; постійно

діючий колегіальний орган у сфері забезпечення якості вищої освіти; Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти).

Тема 6. Якість управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти

Необхідність забезпечення якісного управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти. Визначення понять «менеджмент», «менеджмент в освіті» («освітній менеджмент»), «педагогічний менеджмент», «педагогічний менеджмент у дошкільній освіті», «самоменеджмент», «адміністративний менеджмент», «менеджер», «менеджер освіти», «менеджер дошкільної освіти», «готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, оцінно-рефлексивний.

Керівник дошкільного закладу (директор) – менеджер освіти. Механізми реалізації педагогічного менеджменту в дошкільній освіті. Функції освітнього менеджменту: інформаційно-аналітична, мотиваційна, організаційна, управлінська, інноваційна, комунікативна, прогностична, стратегічна, контролювальна.

Рівні управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти: стратегічний (адміністративний), тактичний (методичний), оперативний (педагогічний).

Управлінські функції директора закладу дошкільної освіти (інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційна, контрольно-регулятивна).

Управлінська компетентність директора закладу дошкільної освіти. Складники управлінської компетентності керівника.

Стилі керівництва директора закладу дошкільної освіти: авторитарний, демократичний, нейтральний (ліберальний).

Самоменеджмент директора як запорука успішної діяльності учасників освітнього процесу. Управлінський самомоніторинг директора. Умови успішної управлінської діяльності директора.

Методист закладу дошкільної освіти – менеджер освіти. Функції методиста. Роль методиста в забезпеченні якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Форми роботи методиста з педагогічним колективом, що забезпечують якість освітнього процесу в дошкільному закладі.

Самоаналіз освітньої діяльності закладу дошкільної освіти і його рейтинг як показники якості освітнього процесу в установі та рівня керівництва ним. Застосування різних видів аналізу (SWOT-, SMART-, PEST-аналіз) під час оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО та коректування програми забезпечення його якості.

Атестація керівників закладів дошкільної освіти. Професійне зростання директорів закладів дошкільної освіти.

Розрахунок навчального часу за темами й видами занять, годин

№ з/п	Найменування теми	Разом годин д/з ф.	Лекції д/з ф.	Практичні заняття д/з ф.	Самостійна робота д/з ф.
1	2	3	4	5	7
1.	Якість освіти в дошкільному закладі як актуальна проблема педагогічної науки і практики	16/13	2/1	2	12/ 12
2.	Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО	16/16	2/1	2/1	12/14
3.	Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу	14/15	2	2/1	10/14
4.	Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в ЗДО	14/16	2/1	2/1	10/14
5.	Характеристика складників зовнішньої системи забезпечення якості освіти в дошкільному закладі	14/14	2	2	10/14
6.	Якість управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти	16/16	2/1	2/1	12/14
	Разом	90/90	12/4	12/4	66/82

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Оцінювання якості засвоєння навчальної програми курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» охоплює поточний контроль успішності, виконання самостійної роботи магістрантами, модульний контроль та складання підсумкового заліку.

Для поточного контролю засвоєння магістрантами навчального матеріалу, що вивчається під час аудиторних занять і особливо в процесі самостійної роботи, передбачена модульна контрольна робота, порядок проведення та зміст якої наведено в робочій навчальній програмі.

Для атестації магістрантів відповідність їхніх знань вимогам, викладеним у цій навчальній програмі, в робочій навчальній програмі курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» у закладі вищої освіти створюються фонди засобів педагогічної діагностики, які містять типові завдання, модульні контрольні роботи, тести тощо. Вони повинні забезпечувати об'єктивність оцінювання знань, умінь та рівнів набутих майбутніми магістрами компетенцій щодо забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Успішність засвоєння матеріалу дисципліни повинна визначатися за допомогою рейтингової системи оцінювання.

Підсумкова оцінка якості засвоєння навчальної програми визначається результатами заліку, порядок проведення якого визначається робочою навчальною програмою.

Основна література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4.
2. Гавриш Н. В., Крутій К. Л. Якість освіти: розробляймо критерії разом. *Дошкільне виховання*. 2015. № 3. С. 2–6.

3. Гура О. І., Гура Т. Є. Психологія управління соціальною організацією : навч. посіб. Запоріжжя, 2013. 168 с.
4. Жигірь В. І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ, 2013. № 10 (3). С 113–124.
5. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 24 с.
6. Кіндрат І. Р. Організаційно-педагогічні умови побудови освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/585.pdf> (дата звернення: 27.11.2017).
7. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі: монографія. Запоріжжя, 2006. 172 с.
8. Луценко І. Запровадження інклюзивної освіти у дошкільних навчальних закладах *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 1. С. 6–11.
9. Низковська О. Якість дошкільної освіти: сутність, складові, шляхи досягнення. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 11. С. 24–32.
10. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.09.2019).
11. Про дошкільну освіту : Закон України від 2011. № 49, ст. 259. (2628-III). Дата оновлення: 16.07.2019. URL: <https://zakon.help/law/2628-III/edition28.09.2017/page1> (дата звернення: 21.09.2019).
12. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.

Додаток Б**Витяг із навчальної програми дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» для студентів освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 012 Дошкільна освіта**

Рекомендовано до друку вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (6 грудня 2017 року, протокол № 5).

Рецензенти:

Гнізділова О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Пономаренко Т. О. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

Максимова І. І. – завідувач дошкільного навчального закладу «Чебурашка» м. Глухова.

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів у світі змінює вимоги до професійної підготовки педагогів спеціальності «Дошкільна освіта», оскільки вимагає від них систематичної роботи над собою, професійної гнучкості, мобільності, здатності адаптуватися до соціальних змін, пошуку оптимальних інноваційних освітніх технологій, а також ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічної взаємодії в педагогічному колективі і поза ним.

Успішній репрезентації своїх професійних та особистісних якостей сприяє імідж вихователя, керівника дошкільної установи. Імідж (англ. *image*

– образ) – характер стереотипу, що сформувався у масовій свідомості й має емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь.

Навчальна дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» є дисципліною за вибором закладу вищої освіти і посідає важливе місце в системі фахової підготовки студентів ОС «Магістр».

Програма навчальної дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів дошкільної освіти.

Предметом вивчення є ознайомлення магістрантів із сучасними технологіями побудови, розвитку, корекції та репрезентації позитивного іміджу закладу дошкільної освіти.

Міждисциплінарні зв'язки. Навчальна дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» посідає важливе місце в структурно-логічній схемі підготовки фахівця освітнього ступеня «Магістр», оскільки інтегрує знання з дисциплін «Управління діяльністю закладу дошкільної освіти», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Актуальні проблеми досліджень у дошкільній педагогіці», а також методик та технологій розвитку дитини дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Мета навчальної дисципліни: формування готовності майбутніх магістрів до створення іміджу закладу дошкільної освіти.

Завдання навчальної дисципліни:

– забезпечення майбутніх фахівців дошкільної освіти системними знаннями, необхідними для створення, розвитку та корекції позитивного іміджу закладу дошкільної освіти;

– оволодіння майбутніми магістрами іміджотвірними вміннями;

– розвиток особистісних якостей магістрантів, необхідних для професійної іміджотвірної діяльності;

– формування мотивації до цілеспрямованого створення іміджу дошкільної установи та усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення в галузі педагогічної (дошкільної) іміджології.

Позанавчальна робота магістрантів передбачає:

- участь у роботі проблемних груп, лабораторій тощо;
- участь у виконанні держбюджетних наукових тем;
- участь у проєктах різних рівнів (університетський, всеукраїнський, міжнародний).
- підготовка магістерських робіт;
- написання статей і тез доповідей;
- виступи на науково-практичних семінарах для майбутніх фахівців дошкільної освіти і практиків;
- виступи на студентських наукових конференціях різних рівнів (університетський, всеукраїнський, міжнародний).

Після вивчення навчальної дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» майбутні магістри повинні **знати:**

1. Мету і завдання педагогічної іміджології.
2. Визначення основних дефініцій: «імідж», «педагогічний імідж», «імідж закладу дошкільної освіти», «імідж керівника закладу дошкільної освіти», «імідж вихователя закладу дошкільної освіти», «імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти», «візуальний імідж закладу дошкільної освіти».
3. Види іміджу, підходи до його вивчення, функції.
4. Складники іміджу закладу дошкільної освіти.
5. Характеристику основних компонентів іміджу дошкільної установи.
6. Технологію побудови іміджу закладу дошкільної освіти.

У процесі вивчення навчальної дисципліни магістранти мають оволодіти **вміннями:**

1. Аналізувати та оцінювати імідж конкретного закладу дошкільної освіти з огляду на сучасні вимоги суспільства і запити цільової аудиторії.
2. Самостійно розробляти програму створення, розвитку і корекції позитивного іміджу дошкільного навчального закладу.

3. Серед низки засобів побудови іміджу вихователя, директора, колективу і середовища закладу дошкільної освіти вибирати оптимальні.

4. Розробляти моделі атрибутики закладу дошкільної освіти, його рекламу, створювати пресрелізи, вебсайт дошкільного закладу з метою популяризації іміджу дошкільної установи.

5. Проводити наукове дослідження з проблеми створення іміджу закладу дошкільної освіти й репрезентувати його результати.

7. Розробляти програму самовдосконалення в галузі дошкільної іміджології.

Програма навчальної дисципліни охоплює тематичний розподіл годин, перелік тем лекцій та їх анотації, методичні рекомендації до практичних занять, завдання до самостійної роботи студентів, список рекомендованої навчальної, наукової та довідкової літератури, передбачає структурування аудиторної, самостійної роботи відповідно до змістових модулів, а також форми контролю та умови оцінювання навчальної діяльності студентів.

Матеріал навчальної дисципліни розподілено за шістьма логічно пов'язаними темами.

Опрацювання навчальної дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» в системі підготовки викладача психолого-педагогічних дисциплін, організатора дошкільного виховання передбачає різні форми і види навчальної роботи магістрантів: аудиторну роботу (лекції, практичні заняття) і самостійну роботу.

Програма охоплює такі складники: розподіл навчального часу за видами занять і формами навчання, зміст програми, теми практичних занять, форми самостійної роботи, перелік рекомендованої літератури, форми підсумкового контролю, засоби діагностики успішності навчання.

Пропонована програма розрахована на 90 академічних годин: 12 годин лекцій, 10 годин практичних, 68 годин самостійної роботи – для магістрантів денної форми навчання; 4 години лекцій, 4 години практичних, 82 години

самостійної роботи – для магістрантів заочної форми навчання. Вивчення курсу закінчується заліком.

РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ ЗА ВИДАМИ ЗАНЯТЬ І ФОРМАМИ НАВЧАННЯ

Форма навчання	Семестр	Усього кредитів/годин	Кількість годин, відведених на:			Семестрова атестація
			Лекції	Практичні	СРС	
Денна	2	3/90	12	10	68	Залік
Заочна	2	3/90	4	4	82	Залік

Закладам вищої освіти надається право уточнювати зміст, форми, методи проведення занять, послідовність вивчення окремих тем, без скорочення загального та аудиторного часу, передбаченого цією програмою.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ОБСЯГ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Тема 1. Імідж закладу дошкільної освіти як проблема педагогічної іміджології

Предмет, мета і завдання дисципліни. Зв'язок дисципліни з іншими науковими галузями. Основні поняття дисципліни. Структура навчальної дисципліни.

Іміджологія як наука про технологію створення іміджу. Імідж, його види, підходи до трактування. Специфічні характеристики іміджу. Функції іміджу з позицій філософії, педагогіки та інформаційно-семіотичного підходу. Визначення іміджу закладу дошкільної освіти. Компоненти іміджу закладу дошкільної освіти: імідж керівника (директора), імідж колективу, середовищний імідж, імідж освітніх послуг. Постійні й змінні складники іміджу за І. Зуєвською. Постійні складники іміджу: чітке визначення педагогічним колективом місії та концепції освітнього закладу; позитивний

соціально-психологічний клімат у педагогічному та дитячому колективах закладу дошкільної освіти; психолого-педагогічна, соціальна й управлінська компетентність членів педагогічного колективу й адміністрації; позитивний образ авторитетного керівника-професіонала; ефективна організаційна культура дошкільного закладу; якість освітніх послуг; зв'язки дошкільного закладу з різними соціальними інститутами; внесок закладу дошкільної освіти в навчання і виховання дошкільнят; турбота адміністрації про надання своєчасної актуальної психологічної допомоги окремим учасникам освітнього процесу; наявність яскравої зовнішньої символіки.

Змінні складники іміджу закладу дошкільної освіти: місія та пріоритети освітнього закладу, види освітніх послуг, матеріальна база закладу.

Тема 2. Імідж вихователя і колективу закладу дошкільної освіти

Поняття «імідж вихователя закладу дошкільної освіти», «імідж колективу закладу дошкільної освіти». Значення іміджу вихователя для побудови іміджу дошкільної установи та професійної діяльності.

Властивості іміджу вихователя закладу дошкільної освіти як різновиду професійного іміджу: специфічність, позитивна спрямованість, цілісність, яскравість, індивідуальність, узгодженість деталей, динамічність, гнучкість, інформативність, функціональність як характеристики іміджу педагога дошкільного профілю. Залежність іміджу від особистісних характеристик вихователя та суб'єктів його сприймання. Відповідність іміджу педагога очікуванням цільової аудиторії, важливість його підкріплення якісною професійною діяльністю.

Види професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти. Підходи до виокремлення функцій іміджу вихователя.

Компоненти позитивного професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти: професійний, візуальний, аудіальний, внутрішній та їх змістове наповнення. Особистісне та професійне в структурі іміджу

вихователя. Основні вимоги до позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти з боку вихованців, їхніх батьків і колег.

Складники іміджу колективу дошкільної установи: фундамент (моральні принципи, установки, переконання, філософія особистості); зовнішній імідж (сприйняття колективу цільовою аудиторією – батьками вихованців, інвесторами, партнерами, ЗМІ); внутрішній імідж (корпоративна культура педагогічного колективу, соціально-психологічний клімат у колективі); невідчутний імідж – атмосфера, «дух» дошкільного навчального закладу.

Важливість гармонізації всіх компонентів образу колективу закладу дошкільної освіти в побудові його позитивного іміджу.

Тема 3. Імідж керівника закладу дошкільної освіти

Поняття «імідж керівника дошкільного навчального закладу». Компоненти іміджу директора закладу дошкільної освіти. Складники іміджу директора: професіоналізм і компетентність; культура поведінки; етикет; культура міжнаціональних відносин; педагогічна та службова етика; культура управління. Створення іміджу керівника за основними напрямками професійної діяльності: соціально-економічна сфера; техніко-технологічна професійна діяльність; організаційно-управлінська діяльність.

Етапи створення позитивного іміджу директора закладу дошкільної освіти: перший – діагностика зовнішності; другий – визначення психологічного образу (характер, темперамент, особистісні якості); третій – відповідність іміджу керівника власному педагогічному ідеалу; четвертий етап – приведення зовнішності, фізичних даних, психічних характеристик у відповідність із педагогічним ідеалом.

Уміння директора створювати позитивний імідж дошкільного навчального закладу: зосереджувати увагу не тільки на результатах, але й на процесі та стосунках; здійснювати пошук оптимального рівня залучення

членів колективу до ухвалення рішень; полегшувати процес досягнення поставлених завдань; бачити перспективу розвитку колективу; об'єктивно і завчасно оцінювати ризики у розвитку колективу; мислити і діяти креативно; діалогічність у спілкуванні.

Тема 4. Середовищний (візуальний) імідж закладу дошкільної освіти

Поняття «середовищний (візуальний) імідж закладу дошкільної освіти». Роль візуального образу дошкільної установи у побудові її привабливого іміджу.

Компоненти візуального іміджу закладу дошкільної освіти: символіка закладу (прапор, емблема, девіз тощо); стиль облаштування приміщень закладу дошкільної освіти (групові кімнати, фое, коридори, кабінет методиста, завідувача, медичний кабінет, допоміжні приміщення); розвивальне середовище закладу дошкільної освіти, його компоненти й особливості облаштування, принципи формування предметно-розвивального середовища; планування і дизайн ділянки дошкільного закладу (групові майданчики, квітники, город, сад, кутки лісу, луки, поля, метеомайданчик, експериментальний і фізкультурний майданчики тощо).

Залучення батьків вихованців та інвесторів до створення привабливого візуального іміджу закладу дошкільної освіти.

Тема 5. Якість освітніх послуг як складник іміджу закладу дошкільної освіти

Імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти як вагомий складник загального позитивного іміджу установи. Визначення понять: «імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти», «якість», «якість освіти», «якість дошкільної освіти».

Забезпечення якості освіти в дошкільному закладі. Внутрішня система

забезпечення якості освіти: програма забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти, критерії, правила та процедури оцінювання життєвої компетентності дошкільників; критерії, правила та процедури оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти; критерії, правила та процедури оцінювання управлінської діяльності директора закладу дошкільної освіти; наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; створення в закладі інклюзивного освітнього середовища.

Зовнішня система забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти: наявність стандарту та освітніх програм; наявність ліцензій; атестація педагогічних працівників; моніторинг якості освіти; громадський нагляд тощо. Вплив функціонування зовнішньої системи забезпечення якості освіти на створення позитивного іміджу закладу дошкільної освіти.

Тема 6. Створення іміджу закладу дошкільної освіти

Необхідність грамотного і цілеспрямованого створення позитивного іміджу дошкільної установи. Алгоритм створення іміджу закладу дошкільної освіти: виявлення в соціальних групах, зацікавлених у наданні освітніх послуг, уявлень про дошкільний заклад; виявлення актуальних проблем і очікувань цільової аудиторії; моделювання іміджу закладу дошкільної освіти, розроблення стратегії його створення; безпосереднє створення іміджу дошкільного закладу; контроль проміжних результатів, коригування; моніторинг іміджу дошкільного навчального закладу.

Етапи створення іміджу дошкільного навчального закладу:

- 1) початковий;
- 2) активне створення іміджу;
- 3) підтримка, корекція й оновлення створеного іміджу.

Напрями формування позитивного іміджу освітньої установи за С. Сушко: 1) «внутрішній» – у процесі формування творчого середовища та

соціально-психологічного клімату в колективі (обґрунтування та впровадження інноваційних підходів до діяльності членів адміністрації, вихователів, дітей; формування творчої «управлінської команди», налагодження оптимальних міжособистісних стосунків у колективі, становлення «духу» освітнього закладу тощо);

2) «зовнішній» – при взаємодії закладу освіти із соціальним середовищем у місті, районі, області (розроблення символіки, атрибутики, єдиних елементів у формі одягу, бланків, візитівок, пресрелізів; оформлення приміщення, підготовка ділових паперів, інформаційних проєктів, буклетів, презентацій навчального закладу, розробка проєкту його розвитку).

Принципи і підходи до створення іміджу закладу дошкільної освіти. Засоби створення іміджу освітньої установи: SWOT-, SMART-, PEST- аналіз, PR-технології, реклама, пабліситі. Технологія SWOT-, SMART-, PEST-аналізу. Внутрішній і зовнішній PR.

Внутрішній PR (керівництво системою взаємодії між підрозділами навчального закладу; мотивація до трудової діяльності; демонстрація того, що працівники – головний потенціал навчального закладу).

Зовнішній PR (робота із зовнішнім простором навчального закладу: з партнерами, інвесторами, батьками тощо). Виставка як вид PR-діяльності. Сутність пабліситі.

Особливості реклами – алгоритм формування Я-бренда. Бренд навчального закладу та його керівника.

Атрибути, які можна використати в процесі створення позитивного іміджу ЗДО: логотип, бейджі, візитні картки, власна газета, літопис.

Співпраця завідувача зі ЗМІ з метою побудови та репрезентації іміджу ЗДО: написання статей, створення рекламних роликів та інтерв'ю.

Розрахунок навчального часу за темами й видами занять, годин

№ з/п	Найменування теми	Разом годин д/з ф.	Лекції д/з ф.	Практичні заняття д/з ф.	Самостійна робота д/з ф.
1	2	3	4	5	7
1.	Імідж закладу дошкільної освіти як проблема педагогічної іміджології	16/13	2/1	2	12/ 12
2.	Імідж вихователя і колективу закладу дошкільної освіти	16/16	2/1	2/1	12/14
3.	Імідж керівника закладу дошкільної освіти	14/15	2	2/1	10/14
4.	Візуальний імідж дошкільного навчального закладу	13/15	2/1	1	10/14
5.	Імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти	16/16	2/1	2/1	12/14
6.	Створення іміджу закладу дошкільної освіти	15/15	2	1/1	12/14
	Разом	90/90	12/4	10/4	68/82

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Оцінювання якості засвоєння навчальної програми дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» охоплює поточний контроль успішності, виконання СРС, модульний контроль та складання підсумкового заліку.

Для поточного контролю засвоєння магістрантами навчального матеріалу, що вивчається під час аудиторних занять і особливо в процесі самостійної роботи, передбачена модульна контрольна робота, порядок проведення та зміст якої наведено в робочій навчальній програмі.

Для атестації магістрантів на відповідність їхніх знань вимогам, викладеним у цій навчальній програмі, в робочій навчальній програмі дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» в закладі вищої освіти створюються фонди засобів педагогічної діагностики, що містять типові завдання, модульні контрольні роботи, тести тощо. Вони повинні забезпечувати об'єктивність оцінювання знань, умінь та рівнів набутих компетенцій з іміджотвірної діяльності магістрантів.

Успішність засвоєння дисципліни повинна визначатися за допомогою рейтингової системи оцінювання.

Підсумкова оцінка якості засвоєння навчальної програми визначається результатами заліку, порядок проведення якого визначається робочою навчальною програмою.

Основна література

1. Апраксина М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 134 с.
2. Барна Н. В., Уланова С. І. Естетика іміджмейкінгу: монографія. Київ., 2012. 176 с.
3. Браун Л. Имидж – путь к успеху. Пер. с англ. Л. Царук. СПб., 2001. 188 с.
4. Доманова О., Ярець К. Іміджеві складові сучасного дошкільного навчального закладу нового типу. URL: http://ird.npu.edu.ua/files/domanova_yrec.pdf. (дата звернення: 12.02.2018).
5. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібн. Суми, 2010. 319 с.
6. Крутій К. Л. Формування позитивного іміджу навчального закладу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2011. № 1. С. 21–26.
7. Крутій К. Л. Формування позитивного іміджу навчального закладу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2011. № 2. С. 4–10.
8. Марєєва Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення професійного позитивного іміджу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2017. 25 с.
9. Палеха Ю. І. Іміджологія: навч. посібник / за ред. З. І. Тимошенко. Київ, 2004. 323 с.
10. Перебатова З. Копилова Н. Формування іміджу дошкільного навчального закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 1. С. 28-39.
11. Шепель В. М. Профессия имиджмейкер. Ростов н/Д, 2008. 523 с.

Додаток В**Анкета для директорів і методистів ЗДО**

Шановний колего-експерте! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Ваші відповіді сприятимуть розробленню нових навчальних планів, навчальних курсів для ефективної підготовки управлінців до забезпечення якості дошкільної освіти. Дякуємо за співпрацю!

1. Зазначте Вашу базову освіту.
2. Зазначте Ваш стаж роботи в ЗДО.
3. Зазначте Ваш стаж роботи на посаді директора (методиста) ЗДО.
4. Чи потрібно, на Вашу думку, під час фахової підготовки формувати у майбутніх керівників ЗДО готовність до забезпечення якості освітнього процесу в установі?
5. Дайте визначення поняття «готовність директора (методиста) до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».
6. Назвіть компоненти готовності директора (методиста) до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.
7. Назвіть складники професійної спрямованості директора (методиста) закладу дошкільної освіти на забезпечення якості освітнього процесу в установі.
8. Які особистісні риси директора (методиста) закладу дошкільної освіти необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в установі.
9. Які професійні риси директора (методиста) закладу дошкільної освіти необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в установі?
10. Які знання необхідні директору (методисту) ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу в установі?
11. Які вміння необхідні директору (методисту) ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу в установі?
12. Назвіть компоненти якості освітнього процесу в ЗДО.
13. Назвіть критерії якості освітнього процесу в ЗДО.

14. Назвіть умови (чинники), що забезпечують якість освітнього процесу в ЗДО.
15. Назвіть засоби забезпечення якості освіти в ЗДО.
16. Назвіть нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти.
17. Назвіть компоненти зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти.
18. Чи впливає якість освітніх послуг ЗДО на його імідж?

Додаток Д**Анкета для викладачів ЗВО**

Шановний колего! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Ваші відповіді сприятимуть розробленню нових навчальних планів, навчальних курсів для ефективної підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості дошкільної освіти.

1. Чи потрібно, на Вашу думку, під час фахової підготовки формувати в майбутніх магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» готовність до забезпечення якості освітнього процесу в установі? Відповідь обґрунтуйте.

2. Визначте, будь ласка, термін «готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО».

3. Назвіть компоненти готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

4. Назвіть педагогічні умови, які забезпечують успішність формування готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

5. Яку дисципліну Ви викладаєте? Який її обсяг?

6. Які теми дисципліни, яку Ви викладаєте, спрямовано на формування компонентів готовності магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?

7. Які форми викладання дисципліни Ви використовуєте?

8. Які методи викладання дисципліни Ви використовуєте?

9. Якими принципами керуєтеся у процесі викладання дисципліни?

10. Які найбільш цікаві й ефективні, на Ваш погляд, завдання для самостійної роботи магістрантів Ви пропонуєте?

11. Якими знаннями, що забезпечують якість освітнього процесу в ЗДО, оволодівають магістранти під час вивчення дисципліни, яку Ви викладаєте?

12. Якими вміннями, що забезпечують якість освітнього процесу в ЗДО, оволодівають магістранти під час вивчення дисципліни, яку Ви викладаєте?

13. Які знання, отримані у процесі вивчення дисципліни, яку Ви викладаєте, магістранти можуть використати у процесі наукової роботи проблем забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?

14. Якими джерелами (інтернет чи друкованими) переважно користуються магістранти під час вивчення дисципліни? Чи є посібники, підручники за Вашим авторством? Назвіть їх.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Е**Анкета № 1 на виявлення сформованості в магістрантів
мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Шановний магістранте! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Ваші відповіді сприятимуть розробленню нових навчальних планів, навчальних дисциплін для ефективної підготовки методистів і директорів до забезпечення якості дошкільної освіти в ЗДО. Дякуємо за співпрацю!

1. Назвіть свої мотиви отримання освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

2. Назвіть компоненти Вашої готовності як майбутнього директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в освітній установі.

3. Назвіть складники своєї професійної спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

4. Назвіть мотиви своєї майбутньої діяльності на посаді директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу.

5. Назвіть власні ціннісні орієнтації як майбутнього директора ЗДО, що визначають Вашу спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

6. Назвіть власні професійні потреби як майбутнього директора ЗДО, що визначають Вашу спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

7. Назвіть власні професійні інтереси як майбутнього директора ЗДО, що визначають Вашу спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

8. Назвіть свої особистісні якості як майбутнього директора закладу дошкільної освіти, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в установі.

9. Назвіть свої професійні якості як майбутнього директора закладу дошкільної освіти, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в установі.

10. Які знання у Вас є як у майбутнього директора ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу ?

11. Які вміння у Вас є як у майбутнього директора ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу?

Додаток Ж**Анкета № 2 на виявлення сформованості в магістрантів
мотиваційно-особистісного компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Шановний магістранте! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Ваші відповіді сприятимуть розробленню нових навчальних планів, навчальних дисциплін для ефективної підготовки методистів і директорів до забезпечення якості дошкільної освіти в ЗДО. Дякуємо за співпрацю!

1. Дайте визначення поняття «готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

2. Назвіть компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільному закладі.

3. Назвіть складники професійної спрямованості директора закладу дошкільної освіти на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

4. Назвіть мотиви діяльності директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

5. Назвіть ціннісні орієнтації директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

6. Назвіть професійні потреби директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

7. Назвіть професійні інтереси директора ЗДО, що визначають його спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в установі.

8. Назвіть особистісні якості директора ЗДО, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в установі.

9. Назвіть професійні якості директора закладу дошкільної освіти, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в установі.

10. Які знання необхідні директору ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу в установі?

11. Які вміння необхідні директору ЗДО, щоб забезпечити якість освітнього процесу в установі?

Додаток 3**Анкета № 3 на виявлення сформованості в магістрантів
когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Шановний магістранте! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Ваші відповіді сприятимуть розробленню нових навчальних планів, навчальних дисциплін для ефективної підготовки методистів і директорів до забезпечення якості дошкільної освіти в ЗДО. Дякуємо за співпрацю!

1. Чи потрібно у процесі фахової підготовки цілеспрямовано готувати майбутніх керівників ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі?

2. Які дисципліни навчального плану, на Вашу думку, спрямовані на формування готовності керівників ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу?

3. Які форми вивчення дисциплін у процесі фахової підготовки є найбільш цікавими для Вас і результативними?

4. Під час вивчення якої кількості дисциплін (зазначте у відсотках) використовуються цікаві й ефективні форми організації навчальної діяльності?

5. Які методи сприяють Вашій кращій фаховій підготовці? Під час вивчення якої кількості дисциплін (зазначте у відсотках) вони використовуються?

6. Чи достатньо дисциплін у навчальному плані, що цілеспрямовано готують магістрантів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?

7. Чи потрібно вводити до навчального плану додаткові навчальні курси, які формують готовність директорів ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу? Якщо так, то які навчальні курси Ви хотіли б вивчати?

8. Чи достатньо у Вас знань, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО? Яких знань Вам не вистачає?

9. Чи достатньо у Вас умінь, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО? Яких умінь у Вас ще немає?

10. Які труднощі Ви відчуваєте у процесі формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?

11. Вкажіть способи, засоби подолання труднощів на шляху оволодіння Вами достатнім рівнем готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Додаток К**Анкета № 4 на виявлення сформованості в магістрантів
рефлексивно-оцінного компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Шановний магістранте! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Ваші відповіді сприятимуть розробленню нових навчальних планів, навчальних дисциплін для ефективної підготовки методистів і директорів до забезпечення якості дошкільної освіти в ЗДО. Дякуємо за співпрацю!

У кожному запитанні виберіть один варіант відповіді та обведіть його кружечком.

1. Як часто Ви цікавитеся питаннями забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?

- А) часто;
- Б) не дуже часто;
- В) рідко;
- Г) не цікавлюсь узагалі.

2. У чому виявляється Ваш інтерес до питань забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?

А) окрім засвоєння матеріалу відповідних навчальних дисциплін, цілеспрямовано шукаю додаткову інформацію в різних джерелах, цікавлюся досвідом роботи ЗДО;

Б) засвоюю матеріал дисциплін і час від часу цікавлюся інформацією в різних джерелах;

В) засвоюю лише той матеріал фахових дисциплін, що отримав під час лекцій;

Г) засвоюю лише той матеріал під час лекцій, який видається мені цікавим.

3. Чи відчуваєте Ви потребу в пошуку й засвоєнні інформації про освітній процес у ЗДО?

- А) постійно відчуваю;

Б) відчуваю, коли необхідно підготуватися до практичного заняття, скласти залік чи екзамен;

В) відчуваю, коли цього вимагає викладач;

Г) не відчуваю.

4. Чи відчуваєте Ви потребу в постійному вдосконаленні знань про якість освітнього процесу в ЗДО і засоби її забезпечення?

А) постійно відчуваю;

Б) відчуваю, коли необхідно підготуватися до практичного заняття, скласти залік чи екзамен;

В) відчуваю, коли цього вимагає викладач;

Г) не відчуваю

5. Чи відчуваєте Ви потребу в удосконаленні вмінь забезпечувати якість освітнього процесу в ЗДО?

А) постійно відчуваю;

Б) відчуваю, коли необхідно підготуватися до практичного заняття, скласти залік чи екзамен;

В) відчуваю, коли цього вимагає викладач;

Г) не відчуваю.

6. На що спрямовані Ваші ціннісні орієнтації як майбутнього директора ЗДО стосовно забезпечення якості освітнього процесу в установі?

А) на повноцінний, усебічний, індивідуально зорієнтований розвиток особистості дошкільника, формування його життєвої компетентності в освітньому процесі ЗДО і задоволення батьків результатами цього процесу;

Б) на постійний розвиток професіоналізму педагогічного колективу ЗДО;

В) на престиж і позитивний імідж закладу, який очолюю;

Г) на завоювання авторитету директора ЗДО.

Додаток Л

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана, Н. Бадмасвої)

Шановний магістранте, уважно прочитайте наведені нижче мотиви вашої майбутньої професійної діяльності й дайте оцінку їх значущості за п'ятибальною системою. Щиро дякуємо!

Аркуш відповідей

	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
Мотив	дуже незначною мірою	незначною мірою	не значною, але й не малою мірою	значною мірою	дуже значною мірою
1. Грошовий заріток					
2. Прагнення до кар'єрного зростання					
3. Прагнення уникнути критики від керівника чи колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від процесу і результату роботи					
7. Можливість найповнішої самореалізації саме в цій діяльності					

Методика вивчення «Я-концепції»

ІНСТРУКЦІЯ: Перед Вами 12 тверджень. Оцініть їх, використовуючи 5-бальну шкалу: 1 – абсолютно не згоден; 2 – не згоден; 3 – частково згоден, частково не згоден; 4 – згоден; 5 – абсолютно згоден.

Текст опитувальника

1. Мої думки часто суперечать одна одній.
2. Сьогодні у мене може бути одна думка про себе, завтра – інша.
3. Я витрачаю багато часу, розмірковуючи про те, якою людиною я є по-справжньому.
4. Іноді я відчуваю, що не є дійсно тією людиною, якою призначена (ий) бути.
5. Коли я намагаюся згадати, якою людиною я була (був) у минулому, мені важко це зробити.
6. Я рідко переживаю конфлікт між різними сторонами моєї особистості.
7. Іноді я думаю, що знаю інших людей краще, ніж самого себе.
8. Мої уявлення про себе, здається, змінюються досить часто.
9. Якби мене попросили описати мою особистість, мій твір кожен раз би завершувався по-різному.
10. Навіть якщо б я хотів, не думаю, що зміг би кому-небудь розповісти, яким насправді я є.
11. Взагалі у мене є чітке уявлення, хто я і яка (який) я.
12. Мені часто буває важко скласти власну думку про різні речі, тому що я не знаю, чого я хочу насправді.

Додаток Н

**Контрольні роботи на виявлення сформованості в магістрантів
когнітивно-пошукового компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Контрольна робота № 1

1. Дайте визначення понять: «освіта», «якість», «якість освіти», «якість освітньої діяльності».
2. Визначте мету дошкільної освіти.
3. Дайте визначення понять: «якість дошкільної освіти», «компоненти якості дошкільної освіти», «якість освітнього процесу в ЗДО». Назвіть складники якості освітнього процесу в ЗДО.
4. Дайте визначення поняття «критерії оцінювання якості дошкільної освіти». Назвіть критерії якості освітнього процесу в ЗДО.
5. Дайте визначення поняття «умови забезпечення якості дошкільної освіти». Назвіть умови (чинники), що забезпечують якість освітнього процесу в ЗДО.
6. Дайте визначення поняття «засоби забезпечення якості освіти в ЗДО». Назвіть засоби забезпечення якості освіти в ЗДО.
7. Дайте визначення поняття «якість результату діяльності ЗДО». Що є показником (показниками) якості результату освіти в ЗДО?
8. Назвіть нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти.
9. Назвіть компоненти зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти.
10. Чи впливає якість освітніх послуг ЗДО на його імідж?

Контрольна робота № 2

1. Дайте визначення понять: «компетентність», «компетенція». Назвіть компоненти компетентності.
2. Дайте визначення поняття «професійна компетентність вихователя ЗДО». Назвіть компоненти професійної компетентності вихователя.

3. Назвіть різновиди професійної компетентності вихователя.
4. Чи пов'язана якість освітнього процесу в ЗДО і професійна компетентність вихователя?
5. Назвіть форми виявлення рівнів професійної компетентності вихователя.
6. Назвіть засоби підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти.
7. Назвіть форми підвищення професійної компетентності вихователів.

Контрольна робота № 3

1. Дайте визначення поняття «освітнє середовище ЗДО». Назвіть складники освітнього середовища ЗДО.
2. Як пов'язані поняття «якість освітнього процесу в ЗДО» і «освітнє середовище ЗДО» ?
3. Дайте визначення поняття «педагогічне середовище ЗДО». Схарактеризуйте педагогічне середовище ЗДО. Вкажіть місце цього середовища в освітньому середовищі ЗДО.
4. Дайте визначення поняття «соціокультурне середовище розвитку дитини дошкільного віку». Схарактеризуйте соціокультурне середовище ЗДО. Вкажіть його місце в освітньому середовищі ЗДО.
5. Дайте визначення понять: «предметно-просторове середовище розвитку дитини дошкільного віку», «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», «ігрове середовище», «сенсорне середовище», «інформаційно-комунікаційне середовище», «еколого-розвивальне середовище».
6. Назвіть принципи організації освітнього середовища в ЗДО.
7. Схарактеризуйте інклюзивне середовище ЗДО.
8. Хто організовує освітнє середовище в ЗДО? Якими професійними компетентностями повинні володіти педагогічні працівники, щоб організувати різнопланове і комфортне освітнє середовище?

Контрольна робота № 4

1. Дайте визначення поняття «життєва компетентність дошкільника». Назвіть її компоненти.
2. Назвіть різновиди компетентності дитини дошкільного віку. Коротко схарактеризуйте їх.
3. Назвіть форми оцінювання життєвої компетентності дитини дошкільного віку.
4. Схарактеризуйте кваліметричну модель оцінювання розвитку дитини старшого дошкільного віку Г. Єльнікової.

Контрольна робота № 5.

1. Дайте визначення понять «менеджмент», «менеджмент в освіті» («освітній менеджмент»), «педагогічний менеджмент», «самоменеджмент», «адміністративний менеджмент», «менеджер», «менеджер освіти», «менеджер дошкільної освіти».
2. Які види менеджменту використовуються для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО?
3. Назвіть функції освітнього менеджменту.
4. Хто має управляти процесом забезпечення якості освіти в ЗДО?
5. Назвіть рівні управління освітнім процесом у ЗДО. Коротко схарактеризуйте їх.
6. Назвіть складники управлінської компетентності керівника ЗДО.
7. Коротко висвітліть роль методиста в забезпеченні якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.
8. Схарактеризуйте форму виявлення рівнів професійної компетентності керівника ЗДО.
9. Назвіть засоби професійного зростання керівників закладів дошкільної освіти.

Додаток О**Теми педагогічних творів на виявлення сформованості в магістрантів діяльнісно-операційного компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Шановний магістранте, напишіть, будь-ласка, педагогічний твір на одну із запропонованих тем:

1. Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.
2. Середовище ЗДО як важлива умова забезпечення якості освітнього процесу.
3. Життєва компетентність дитини дошкільного віку як результат якісного освітнього процесу в ЗДО.
4. Якість управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти.

Додаток П

**Творчі завдання на виявлення сформованості в магістрантів
діяльнісно-операційного компонента ГДЗЯОП у ЗДО**

Шановний магістранте, виконайте, будь ласка, запропоновані нижче завдання:

1. Розробити план-програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.
2. Розробити річний план заходів, спрямований на покращення якості освітнього процесу в ЗДО.
3. Написати статтю рекламного характеру для ЗМІ про якість послуг у Вашому ЗДО.

Завдання для виконання на базі ЗДО:

1. Виявити рівень володіння дитиною дошкільного віку одним із видів компетентностей (соціальною, комунікативною, здоров'язбережувальною, мовленнєвою, інформаційною, природничо-екологічною, предметно-практичною, художньо-продуктивною, ігровою, сенсорно-пізнавальною, математичною), скориставшись методикою діагностики, що застосовується в ЗДО.
2. Виявити рівень сформованості у вихователя одного з видів професійної компетентності (мовленнєвої, математичної, екологічної, фізкультурно-оздоровчої, музично-естетичної, художньо-естетичної).
3. Здійснити аналіз річного плану роботи ЗДО з метою виявлення заходів, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.
4. Проаналізувати оформлення приміщення ЗДО і предметно-розвивального середовища однієї вікової групи (на вибір).

Додаток Р

**Аркуш визначення місця компонентів ГДЗЯОП у ЗДО в її
структурі**

Шановний магістранте, будь ласка, визначте місце кожного компонента ГДЗЯОП у ЗДО в її структурі, поставивши позначку + у певній колонці навпроти складника

№ з/п	Назва складника готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО	Системотвірний складник	Підгрунття, фундамент готовності	Складник, який виконує інтегративну функцію в структурі готовності	Складник, який є умовою успішного формування готовності
1.	Професійна спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, ідеали)				
2.	Особистісні та професійні якості, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО				
3.	Знання про сутність освітнього процесу в ЗДО, його організацію, засоби забезпечення якості				
4.	Уміння забезпечувати якість освітнього процесу в ЗДО				

Додаток С

Аркуш самоцінювання сформованості компонентів ГДЗЯОП у ЗДО

Шановний магістранте! Просимо оцінити сформованість компонентів Вашої готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в балах.

Дякуємо за співпрацю!

№ з/п	Назва складника готовності	Види відповідей відмічати знаком +				
		5б	4б	3б	2б	0б
1	2	3	4	5	6	7
1.	Професійна спрямованість на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: – потреби, – мотиви, – ціннісні орієнтації, інтереси					
1.2.1	Особистісні якості, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: – наполегливість, – урівноваженість, – доброзичливість, – комунікативність, – тактовність, – толерантність, – дисциплінованість, – цілеспрямованість, – креативність, – гуманність					
1.2.2	Професійні якості, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: – любов до професії, – відповідальність, – вимогливість, – оперативність, – відкритість до інновацій, – повага до колег, – об'єктивність, – здатність визнавати свої помилки, – самокритичність, – впливовість, – антиципаційність					
2.	Знання про: – мету, завдання дошкільної освіти; – нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; – компоненти зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти; – критерії оцінювання якості дошкільної освіти в					

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
	<p>ЗДО, умови і засоби її забезпечення;</p> <ul style="list-style-type: none"> – компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та засоби їх формування і вдосконалення 					
3.	<p>Уміння забезпечувати якість освітнього процесу в ЗДО:</p> <ul style="list-style-type: none"> – аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв; – розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; – проводити моніторинг професійної компетентності вихователів ЗДО; – проводити моніторинг життєвої компетентності дітей дошкільного віку; – аналізувати середовище ЗДО; – розробляти план самовдосконалення з питань забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО 					
4.	<p>Аналітико-рефлексивні вміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – аналізувати й оцінювати рівні сформованості спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО своєї й одногрупників; – аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО у себе й одногрупників; – аналізувати й оцінювати рівні сформованості знань про сутність освітнього процесу в ЗДО, його організацію, критерії оцінювання і засоби забезпечення якості у себе й одногрупників; – аналізувати й оцінювати вміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти одногрупників і власні; – аналізувати й оцінювати вміння аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв власні й одногрупників 					

Додаток Т

**Аркуш оцінювання вмінь магістрантів викладачами – керівниками
практики**

№ п/п	Уміння	Види відповідей відмічати знаком +			
		Достатній рівень (5 б)	Вище середнього (4 б)	Середній рівень (3 б)	Нижче середнього (1–2 б)
1.	Проводити моніторинг професійної компетентності вихователів ЗДО				
2.	Проводити моніторинг життєвої компетентності дітей дошкільного віку				
3.	Аналізувати середовище ЗДО				
4.	Аналізувати якість організації освітнього процесу директором ЗДО				

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.orgТел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код ЄДРПОУ 02125220

23.12.2019 № 57-29/1311

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Загородньої Людмили Петрівни, кандидата педагогічних наук, доцента кафедри
дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка на тему «Теоретичні і методичні засади
підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної
освіти» зі спеціальності 015 – професійна освіта (спеціалізація – теорія і методика
професійної освіти)

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни, здобувача наукового ступеня доктора наук, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» здійснювалось на факультеті дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету упродовж 2017-2018 та 2018-2019 навчальних років. Навчально-методичні комплекси дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» й «Імідж закладу дошкільної освіти», методичні рекомендації до їх вивчення використовувалися під час викладання дисциплін «Управління в системі дошкільної освіти», «Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Формування професійного іміджу педагога закладу дошкільної освіти». Запропоновані автором завдання педагогічної практики було реалізовано під час виробничої (управлінсько-методичної) практики.

Апробація матеріалів дослідження свідчить про доцільність і результативність їх використання у процесі підготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» на другому рівні вищої освіти. У магістрантів підвищився рівень професійних знань і вмінь, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, рівень сформованості мотиваційно-особистісної сфери.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Л. П. Загородньої обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 6 від 18 грудня 2019 року).

Перший проректор БДПУ,
доктор педагогічних наук, професор

Ольга ГУРЕНКО

Завідувач кафедри
дошкільної освіти

Ірина УЛЮКАЄВА





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 20.01.2020 № 106

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ЗАГОРОДНЬОЇ ЛЮДМИЛИ ПЕТРІВНИ,
кандидата педагогічних наук, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості
освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» 015 – професійна освіта
(спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)**

Результати дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни щодо підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти впроваджено в практику професійної підготовки фахівців другого рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка. У процесі підготовки фахівців протягом 2017-2019 рр. використовувалися розроблені автором комплекси навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» й «Імідж закладу дошкільної освіти», методичні рекомендації до проведення практичних занять із означених дисциплін та завдання навчально-управлінської практики.

Запровадження означених матеріалів у практику роботи магістратури дало змогу підвищити ефективність підготовки фахівців другого рівня вищої освіти до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Результати здійсненого автором експерименту засвідчили позитивну динаміку рівня сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Основні теоретичні положення концепції підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти використано у розробці нормативної документації та знайшли відображення в освітньо-професійній програмі та навчальному плані підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Зазначені факти дозволяють високо оцінити науково-педагогічний рівень дослідження Л.П. Загородньої та прикладне значення його результатів.

Упровадження результатів дослідження сприятиме оновленню змісту й форм професійної підготовки магістрів та забезпеченню її якості в цілому.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Л.П. Загородньої обговорено на засіданні кафедри дошкільної педагогіки і психології (протокол № 5 від 10 січня 2020 року).

**Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків**



[Signature]
Г.В. Луценко

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
 E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

24.12.2019/ № 68-19-93 на № _____

Довідка про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни,
 кандидата педагогічних наук, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології
 Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка на тему
 «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу
 в закладі дошкільної освіти» 015 – професійна освіта
 (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Упродовж 2017-2018, 2018-2019 навчальних років на базі педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» проводилась експериментальна апробація дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Експериментальну роботу здійснено в процесі викладання студентам I курсу ОС «Магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» наступних дисциплін: «Актуальні проблеми дошкільної освіти», «Методика викладання педагогічних дисциплін», з використанням навчально-методичних комплексів навчальних курсів «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» й «Імідж закладу дошкільної освіти», розроблених автором. Курс «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» викладався окремо, а матеріали дисципліни «Імідж закладу дошкільної освіти» використовувалися в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін».

Підготовка студентів була обумовлена змістом навчально-методичних комплексів означених навчальних дисциплін із дотриманням організаційно-методичних умов відповідно до моделі формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Особливо слід виділити застосування дисертанткою технологій інтерактивного, проблемного й позиційного навчання, які сприяли фаховому формуванню системи ґрунтовних знань, важливих управлінських умінь в умовах квазідіяльності, розвитку значущих особистісно-професійних якостей і мотиваційних установок майбутніх директорів, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Під час асистентської практики виконання магістрантами завдань, розроблених автором, сприяло, комплексному й цілеспрямованому формуванню складників їхньої готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Аналіз ефективності експериментальної роботи дає можливість зробити висновки щодо актуальності та педагогічної цінності дисертаційного дослідження. Упровадження результатів дослідження Загородньої Л. П. сприятиме збагаченню змісту професійної підготовки магістрів та забезпеченню її ефективності.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Л. П. Загородньої обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 5 від 12. 12. 2019 року).

Ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
 доктор педагогічних наук, професор



С. О. Омельченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

пр. Будівельників, 129-а, м. Маріуполь, 87500
 Телефон: (0629) 58-75-90, 58-75-91 E-mail: info@mdu.in.ua код ЄДРПОУ 26593428

10.01.2019 № 01-24/19

на № _____ від _____

АКТ

про експериментальну апробацію та впровадження в практику освітнього процесу факультету філології та масових комунікацій Маріупольського державного університету результатів дисертаційного дослідження *Загородньої Людмили Петрівни*, здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» 015 – професійна освіта (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

В освітньому процесі факультету філології та масових комунікацій Маріупольського державного університету протягом 2017-2018 н.р. проводилася експериментальна апробація результатів дисертаційного дослідження Загородньої Л.П.

У процесі викладання фахових дисциплін (викладання методик дошкільної освіти і актуальні проблеми організації дошкільної освіти) у цей час використовувалися матеріали навчально-методичних комплексів, розроблених автором навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти». Завдання практики були апробовані під час організаційно-методичної і професійно-педагогічної практик.

Результати дослідження оприлюднено в публікації й виступі під час II Міжнародної науково-практичної конференції «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (18-19 квітня 2018 р.).

Зважаючи на позитивну динаміку рівнів сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, зазначаємо, що розроблені Загородньою Л.П. навчально-методичні комплекси дисциплін і програма навчально-управлінської практики можуть використовуватись у закладах вищої педагогічної освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Л.П. Загородньої обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету від 17.12.2019 (протокол № 5).

Завідувач кафедри дошкільної освіти,
 доктор педагогічних наук, доцент

О.Г. Брежнева

Перший проректор

О.В. Булатова





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 2-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

28.12.2019 № 3998/01-60/08

Довідка про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни, здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» 015 – професійна освіта (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» впроваджувались упродовж 2017-2018 навчального року на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. У цей час у процесі викладання навчальної дисципліни «Психологія управління та управління в системі дошкільної освіти» для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта використовувалися матеріали, розроблені автором дисертації. Варто зазначити, що вони лягли в основу введення до навчальних планів для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта освітнього ступеня магістр 2018-2019 навчального року курсу «Професійний імідж у педагогічній освіті», що сприяло формуванню у магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Уважаємо, що розроблена автором поетапна система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є актуальною і може використовуватись у закладах вищої педагогічної освіти.

Результати дослідження також оприлюднено у статті й виступі під час Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дошкільна освіта в Україні в умовах світових змін» (30-31 травня 2019 р., м. Полтава).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Л.П. Загородньої обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка (протокол № 7 від 27 листопада 2019 року).

Проректор з наукової роботи

0664322930
Коваль В.М.



Шевчук С.М.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

24.12.19р № 01-12-112

На № _____ від _____

Довідка про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни, здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук, доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» 015 – професійна освіта (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Загородньої Людмили Петрівни на тему «Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» здійснювалось у Рівненському державному гуманітарному університеті на базі педагогічного факультету протягом 2017-2018 та 2018-2019 навчальних років. Протягом цього часу в процесі підготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «Магістр» викладачі використовували під час викладання «Актуальних проблем дошкільної освіти», «Методики викладання педагогіки, психології дошкільної та методик дошкільної освіти», «Методики навчально-виховної роботи в закладах дошкільної освіти» матеріали навчальних курсів «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти». На заняттях застосовували технології проблемного, позиційного й інтерактивного навчання, згідно з методичними рекомендаціями до проведення авторських навчальних курсів.

Запропоновані Загородньою Л.П. матеріали виявилися ефективними щодо формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Вважаємо, що упровадження матеріалів дослідження сприяло поглибленню знань майбутніх директорів, виробленню на цій основі

важливих управлінських умінь, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Відмічаємо високу теоретичну та практичну значущість проведеного дослідження, а також доцільність його подальшого впровадження в практику підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Загородня Л.П. неодноразово брала участь у науково-практичних конференціях, міжнародних читаннях, які проводилися у Рівненському державному гуманітарному університеті, під час яких представляла результати свого наукового пошуку (I Міжнародні читання пам'яті професора Т.І. Поніманської «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (15-16 травня 2018р.); II Міжнародні читання пам'яті професора Т.І. Поніманської «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (15-16 жовтня 2019 р.)).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Загородньої Л.П. обговорено й затверджено на засіданні кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №12 від 26. 11. 2019 року).

Завідувач кафедри педагогіки і психології

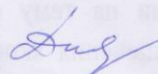
(дошкільної та корекційної)

імені проф. Т.І. Поніманської

Рівненського державного

гуманітарного університету

доктор педагогічних наук, професор

 Дичківська І. М.

Проректор з наукової роботи

Рівненського державного

гуманітарного університету

доктор економічних наук, професор





Дейнега О. В.